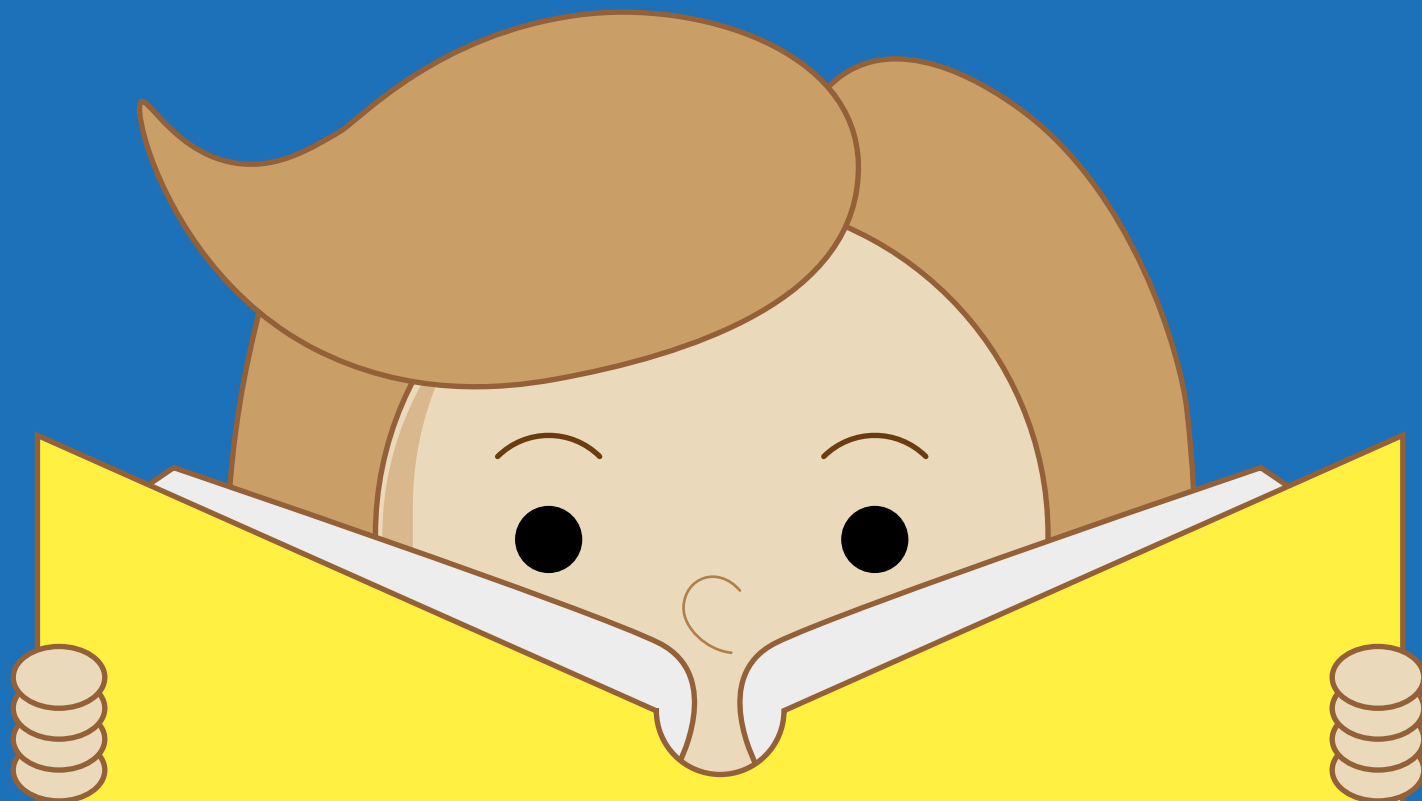


Literatura Infantil na Alfabetização:

apontamentos didático-metodológicos



Schirlen Pancieri Lima; Fernanda Zanetti Becalli (Orgs.)

Vitória, IFES - 2018

Leitura Infantil na Alfabetização

Apontamentos didático-metodológicos

1ª Edição

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo



Schirlen Pancieri Lima, Fernanda Zanetti Becalli (Org.),
Aurea Lucia de Almeida Bernardo, Adriana Maria dos Santos Liberato

Vitória, IFES - 2018

Realização:



Editora do Ifes

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo

Pró-Reitoria de Extensão e Produção

Av. Rio Branco, 50, Santa Lúcia, Vitória – Espírito Santo – CEP 29056-255

Tel.: (27) 3227-5564

E-mail: editoraifes@ifes.edu.br

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH)

Av. Vitória, 1729 – Jucutuquara

Vitória – Espírito Santo – CEP 29040-780

Corpo Editorial

Dania Monteiro Vieira Costa

Fabiana da Silva Kauark

Leticia Queiroz de Carvalho

Ilustrações e Diagramação

Natália Mendes Ferreira

Produção e Divulgação

Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (PPGEH) / Ifes

Observação:

Material educativo público para livre reprodução.

Material bibliográfico eletrônico e impresso.

Catálogo na Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

Instituto Federal do Espírito Santo

JOSÉ JADIR PELA

Reitor

LEZI JOSÉ FERREIRA

Pró-Reitor de Administração e Orçamento

ADEMAR MANOEL STANGE

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

ADRIANA PIONTTKOVSKY BARCELOS

Pró-Reitora de Ensino

RENATO TANNURE ROTA DE ALMEIDA

Pró-Reitor de Extensão e Produção

ANDRÉ ROMERO DA SILVA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Diretoria do Ifes - Campus Vitória

HUDSON LUIZ CÔGO

Diretor Geral

ROSENI DA COSTA SILVA PRATTI

Diretora de Administração

MÁRCIO ALMEIDA CÔ

Diretor de Ensino

CRISTIAN MARIANI LUCAS DOS SANTOS

Diretor de Extensão

MÁRCIA REGINA PEREIRA LIMA

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

Copyright © 2018 by Instituto Federal do Espírito Santo

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto Nº 1.824, de 20 de dezembro de 1907. O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

ISBN: 978-85-8263-388-5

AUTORAS

Schirlen Pancieri Lima



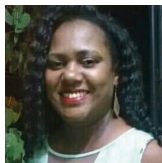
Professora Pedagoga e Professora Coordenadora no sistema público de ensino no Município de Vila Velha – ES. Licenciatura plena em Pedagogia - 2010, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica - 2012, pelo Centro de Educação a Distância - Cead/Ifes, campus Colatina. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica - 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec), Ifes – Campus Vila Velha. Mestre em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, campus Vitória. Interessa-se, por estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização de crianças, a história da leitura de literatura, a formação inicial e continuada de professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fernanda Zanetti Becalli



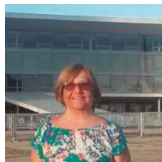
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com atuação no Curso de Licenciatura em Química (Campus Vila Velha) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (Campus Vitória). Doutora em Educação pela UFES (2013) com bolsa de Doutorado-Sanduiche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vigente no CNPq (2012/1); Mestre em Educação pela UFES (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes (2003); e, Licenciada em Pedagogia pela Faesa (2001). No Ifes, é Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do Pibid e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec); e, na UFES integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, ambos cadastrados no CNPq. Interessa-se, principalmente, por estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização de crianças, a história da leitura e da escrita, a formação inicial e continuada de professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Adriana Maria dos Santos Liberato



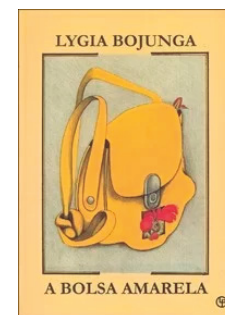
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema público no Município de Vila Velha - ES. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Colatina (Fafic) (1997). Pós-Graduação Lato Sensu pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa (Cesap) (2012).

Aurea Lucia de Almeida Bernardo



Pedagoga dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema público no Município de Vila Velha. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMT) (2001). Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica pela Associação Brasileira de Psicanálise Clínica (UNIG) (2013).

Capa do livro
A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga
(2016)



“Eu tenho que achar um lugar para esconder as
minhas três vontades [...].
Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho
que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser
criança. Outra hora acho que é a vontade de ter
nascido garoto em vez de menina.
Mas, hoje acho que é a vontade de escrever. Já fiz
tudo para me livrar delas. Adiantou? Hmm! É só me
distrair um pouco e uma aparece logo [...]. [...] eu tenho
que achar depressa um lugar para esconder as três
[...]. Vi aparecer uma bolsa; todo mundo pegou,
examinou, achou feia e deixou pra lá [...]. Ai aconteceu
uma coisa diferente: de repente sobrou uma coisa pra
mim.
- Toma Raquel, fica pra você.
- Era a bolsa.”
(Bojunga, 2016, p. 9-26)

Caro(a) Professor(a),

Raquel ainda menina já tinha vontades... Mas, não podia transcender suas vontades na vida real e procurou conviver com elas no mundo do faz de conta, do imaginário, da ficção, no mundo literário. Guardava na bolsa amarela seus desejos, angústias e sonhos... Sonhos que saíram da ficção e se tornaram reais, como o de ser escritora.

Inspirada na obra “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga (2016), criamos a personagem “Suzaninha” para apresentar aos leitores o contexto de produção do *Caderno Pedagógico*, pois buscamos nesta narrativa, contemplar a ludicidade da construção deste trabalho que considera a leitura de literatura infantil no 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, componente principal para a formação de leitores de textos e da vida.

Procuramos desse modo, responder a seguinte questão: A abordagem de leitura de literatura infantil, materializada nos cadernos de formação do Pnaic/Língua Portuguesa, Ano 1, contribui para promover a educação estética articulada ao ensino da leitura de literatura na alfabetização de crianças?



Com o intuito de auxiliar o professor a vencer esse desafio, apresentamos este caderno como material de apoio, resultante do desdobramento da pesquisa intitulada “**A literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**” realizada no âmbito do Mestrado Profissional Humanidades em Ensino de (PPGEH), durante os anos de 2016 e 2017.

Aprofundamos nosso estudo na busca pelo entendimento de como o trabalho com a leitura de literatura infantil no 1º ano do ciclo de alfabetização foi preconizado pela formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)/Língua Portuguesa no ano 2013, aos professores alfabetizadores de todo o Brasil. Certas dessa vontade buscamos lapidar na pesquisa os caminhos para possíveis respostas.

Com o objetivo de subsidiar o planejamento da leitura de literatura infantil articulado a educação estética na alfabetização das crianças, bem como na formação de leitores de textos e da vida, procuramos na organização desse produto educativo - *Caderno Pedagógico* contemplar os seguintes dados: no primeiro capítulo, estabelecemos um diálogo sobre as concepções de literatura e implicações para a prática pedagógica;

No segundo capítulo, apresentamos contribuições da perspectiva histórico-cultural para o trabalho com a literatura infantil; No terceiro, expomos sobre os critérios de escolha de livros de literatura; No quarto e último capítulo, organizamos uma proposição de um planejamento do trabalho com a literatura infantil construído colaborativamente em diálogo com uma pedagoga e uma professora atuante no 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental que cursou o Pnaic/Língua Portuguesa, Ano 1, em 2013.

Ao apresentamos nosso Caderno Pedagógico, vale ressaltar que organizamos no ultimo capítulo a proposição de um planejamento de atividades para o ensino da leitura de literatura infantil no 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental que busca contemplar a perspectiva discursiva de linguagem, baseada nos estudos de autores da perspectiva histórico-cultural, principalmente em Vigotski (2010), Candido (1988) e Dalvi (2013). Assim, tendo estes autores como base, não se trata de uma proposição de atividades fechadas em si, mas de uma suposição de planejamento que busca contemplar a leitura de literatura infantil de forma dialógica, levando em consideração a interação autor-texto-contexto-leitor e que poderá sofrer alterações à medida que os discursos entre os sujeitos de pesquisa mudam e seu contexto também.

Assim, a linguagem e a personagem criada para apresentar este *Caderno Pedagógico* busca apresentar os leitores o material de forma mais lúdica, interativa e dialógica.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	Pag 11	Concepções de literatura e implicações para a prática pedagógica. (Schirlen Pancieri Lima e Fernanda Zanetti Becalli)
CAPÍTULO 02	Pag 16	Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o trabalho com a literatura infantil. (Schirlen Pancieri Lima e Fernanda Zanetti Becalli)
CAPÍTULO 03	Pag 23	CrITÉrios de escolha de livros de literatura infantil. (Schirlen Pancieri Lima e Fernanda Zanetti Becalli)
CAPÍTULO 04	Pag 32	Proposição de um planejamento do trabalho com a literatura infantil. (Schirlen Pancieri Lima, Fernanda Zanetti Becalli, Adriana Maria dos Santos Liberato e Aurea Lucia de Almeida Bernardo)
REFERÊNCIAS	Pag 51	

PREFÁCIO

O presente trabalho intitulado “O Trabalho com a literatura infantil no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)” expressa o compromisso da autora com a formação da criança como leitora de literatura. Uma preocupação legítima dos professores que buscam, no processo de alfabetização, formar um leitor questionador, sensível aos problemas que emergem das relações sociais, sem desconsiderar, no entanto, o universo ficcional da literatura que traduz dimensões sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, o material que as organizadoras apresentam possibilitará aos profissionais que atuam na escola compreender que os modos e formas de se trabalhar com o texto literário na alfabetização é orientada por diferentes concepções de literatura, de texto e de sujeito. Levar esse tipo de reflexão para as escolas é fundamental

para que a literatura passe a ser trabalhada de forma a transcender as demandas exclusivamente escolares, e a ter reconhecido o seu papel na formação de uma criança que se constitua como um sujeito que seja capaz de reconhecer a dimensão ética e estética da literatura. As organizadoras não se contentaram somente abordar reflexões teóricas sobre essas concepções, mas foram além, ao assumirem uma postura propositiva de tensionar os critérios para a escolha de livros de literatura e de apresentar possibilidades de organização de planejamento do trabalho com a literatura para a educação infantil. Com toda certeza, os profissionais da área estarão diante de um material que subsidiará ações propositivas para o trabalho com textos literários que fomentem a formação do leitor numa perspectiva discursiva!

Cleonara Maria Schwartz
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes)
Centro de Educação (CE/Ufes)
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/Ufes)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito
Santo
(NEPALES/Ufes)

Capa do livro
A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga
(2016)



“Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.

Ela era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé.

A bolsa não era sozinha: tinha uma alça também. Foi só pendurar a alça no ombro que a bolsa arrastou no chão. Eu então dei um nó bem no meio da alça. Resolveu o problema. E ficou com mais bossa também.

Não sei o nome da fazenda que fez a bolsa amarela. Mas era uma fazenda grossa, e se a gente passava a mão arranhava um pouco. Olhei bem de perto e vi os fios da fazenda passando um por cima do outro; mas direitinho, sem fazer bagunça nem nada. Achei legal. Mas o que eu achei ainda mais legal foi ver que a fazenda esticava: “vai dar pra guardar um bocadinho de coisa aí dentro” (BOJUNGA, 2016, p. 27).

CAPÍTULO 01

Concepções de literatura e implicações para a prática pedagógica

No Brasil, conforme aponta Lajolo e Zilberman (1986), a literatura europeia chegou por meio dos jesuítas que, primeiramente, apresentou aos habitantes locais, a literatura oral e, posteriormente, à impressa que foi trazida nas embarcações portuguesas. Ambas tinham caráter cristão. Oliveira (2010, p. 28-29) ressalta que



A primeira literatura impressa a que os habitantes que viviam nestas terras tiveram acesso foi à jesuítica, de modo que toda ela era fundamentada na catequese. A produção dos jesuítas corporificava-se por meio dos seguintes materiais: poesias, cânticos, teatro de caráter pedagógico, baseado em textos bíblicos, e cartas destinadas ao governo português, que exaltavam as exuberantes terras brasileiras.

A partir da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1760, ficou inviável uma instrução expressiva da literatura no país. Oliveira (2010, p. 29), aponta que “[...] foram realizadas tentativas posteriores para reverter essa situação, com as aulas régias do alvará de junho de 1759 e com o subsídio literário de 1772”.

A partir da implementação da Imprensa Régia, em 1808, a circulação das ideias letradas da época possibilitou a tomada de consciência da existência da civilização e da cultura mundial. Com essa prerrogativa Oliveira (2010, p. 29-30) elucida que

Nesse tempo, iniciou-se oficialmente a atividade editorial no Brasil e a publicação dos primeiros livros para as crianças, inicialmente, com a tradução das Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, seguida, em 1818, pela divulgação da coletânea de José Saturino da Costa Pereira, Leitura para meninos, que se constituía numa coleção de histórias morais relativas às imperfeições das crianças. A coleção apresentava um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Essas publicações eram esporádicas, portanto, não puderam caracterizar uma produção literária brasileira para crianças nesse período. Até 1894, período de efervescência da nacionalização do acervo literário europeu para as crianças brasileiras, as traduções e adaptações de várias histórias do Velho Continente circularam muitas vezes no Brasil em edições portuguesas, escritas num português que destoava da língua materna dos leitores brasileiros, distanciando-se bastante do universo infantil brasileiro. A distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores desencadeou, no entresséculos, a discussão sobre a criação de uma literatura infantil brasileira.

Com a ausência de produção literária brasileira para as crianças da época e com poucas produções e adaptações de histórias infantis que circulavam de maneira precária, houve a abertura e expansão das adaptações de obras infantis estrangeiras. Diante das modificações de ordem política, econômica e social ocorridas após a proclamação da República, em 1889, o Brasil atravessava um período de reforma educacional com a necessidade de formar indivíduos para atender ao novo regime.

Oliveira (2010, p. 30), denominou de “[...] um projeto educativo e ideológico inspirado no modelo europeu, que via no texto infantil e na escola aliados para a formação de um novo cidadão, o homem republicano”. Um dos materiais utilizados foi a séries graduadas de leitura composta “[...] de três a cinco livros, que continham conteúdos a serem ministrados durante todo o ensino primário brasileiro desse período” (OLIVEIRA, 2010, p. 30-31). Com características de ensinar a leitura corrente, tal material primava pela leitura prazerosa a fim de despertar o gosto pela leitura nas crianças.

Oliveira (2010) sinaliza que, a partir de 1920, com as primeiras produções de José Bento Marcondes Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira retrata suas culturas populares ao se aproximar da realidade local.

De acordo com a pesquisadora,

Com a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, em 1920, apresentada como literatura escolar, a área da literatura infantil no Brasil sofreu a transformação de que estava necessitando. As características dessa produção abriram caminhos para outras perspectivas de criação nesse campo. Observa-se nela o rompimento radical com estereótipos e a abertura de outras vias para novas formas e ideias de fazer literatura para a infância, que o novo século XX demandava, em decorrência das progressivas transformações sociais, culturais e econômicas.

Advindo da influência de Monteiro Lobato, surgiram novos escritores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo Alves Pinto, dentre vários outros sucessores. Entre as décadas de 1940 e 1960, emerge “[...] à profissionalização de editoras e escritores” (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

A partir desse período, a indústria cultural inicia uma espécie de massificação da cultura, visando atender aos interesses comerciais de uma sociedade como um potencial mercado de consumo.

Segundo Malard (1985, p. 8), o ensino da literatura é o mais antigo, se comparado ao estudo da língua portuguesa nos colégios jesuítas, já que “[...] começou nos primeiros colégios fundados aqui, pelos padres jesuítas que se transferiram para as terras do novo mundo em missão da catequese”.

A autora destaca duas concepções de literatura que fizeram parte da história da educação no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, a literatura como “belas-letras” e a literatura como “artefato textual”. Quais foram as implicações de tais concepções para o trabalho com a literatura?



O trabalho com a literatura como “belas-letras” era idealizado a partir da arte da palavra que era bela em si e para si, sendo seus autores apresentados como gênios inspirados e romancistas que viviam num mundo desprendido da sociedade.

Nos espaços privilegiados do saber da época, como as escolas e as faculdades de letras, eram oportunizadas apenas a memorização dos nomes de grandes autores, o que trazia implicações para o ensino da literatura, uma vez que se encontrava distanciado da realidade dos alunos brasileiros e pelo fato de não terem contato direto com as obras desses autores, ou seja, contato com o próprio objeto de ensino, o texto completo e concreto. Desse modo, Malard (1985, p. 9) mostra que na

[...] década de 1950, era comum encontrarem-se alunos do então curso secundário que sabiam de cor um número respeitável de escritores e os nomes de suas obras sem terem lido sequer uma delas, ou pequena parte que ultrapassasse as duas páginas da Antologia.



Já a literatura como “artefato textual” foi concebida num momento em que estavam ocorrendo transformações nos estudos da literatura nacional, devido à passagem do trabalho com a literatura como “belas-letras” para a entrada do ensino literário das biografias, por meio do qual se decoravam a lista de obras, os períodos de épocas, os contextos históricos e seus autores. Nessa perspectiva,

[...] o poema servia maravilhosamente para o método, por ser normalmente um texto curto e, conseqüentemente, possível de ser analisado em profundidade. Nessas análises, a imaginação do professor voava longe, quase sempre muito além dos horizontes até onde os colegiais enxergavam o poema. Os estudantes, então, sem a bagagem de leituras do mestre e sem um trato mais íntimo com a literatura, assistiam às aulas desconfiados e descrentes (MALARD, 1985, p. 10).

Contudo, a literatura permanecia distante da arte e da cultura. Na busca de um trabalho com a literatura que contemplasse sua dimensão social, histórica, artística e cultural, Malard (1985, p. 10-11) concebe a literatura como uma prática social que contribui para a formação de sujeitos que a escrevem e que a leem. Defende a literatura como uma

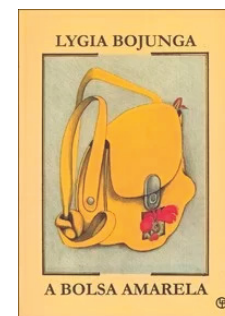
[...] prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo.

Já não se dá mais crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do produtor. A literatura é uma prática historicizada, influenciada por valores defendidos pela classe que domina a sociedade e pelos da classe que a ela se contrapõe. Existe em determinado tempo e espaço históricos projetados no prosseguir da história.



Assim como a autora entendemos que o trabalho com a literatura nas instituições educativas, devido às suas potencialidades artísticas e culturais, deve estar articulado à formação de leitores de textos e da vida, ou seja, para além da transferência de um patrimônio consagrado ou de conhecimentos eminentemente linguísticos.

Capa do livro
A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga
(2016)



“**A**bri devagarinho. Com um medo danado de ser tudo vazio.
 Nem acreditei. Espiei melhor.
 - Mas que curtição! – berrei. E ainda bem que só berrei pensando: ninguém
 escutou nem olhou. A bolsa tinha sete filhos!(eu sempre achei que bolso de
 bolsa é filho de bolsa.) E os sete moravam assim:
 Em cima, um grandão de cada lado, os dois com zíper; abri-fechei, abri-fechei,
 abri-fechei, os dois funcionando bem que só vendo. Logo embaixo tinha mais
 dois bolsos menores, que fechavam com botão. Num dos lados tinha um
 outro – tão magro e tão cumprido que eu fiquei pensando o que é que eu
 podia guardar ali dentro um guarda chuva? Um martelo? Um cabide em pé?).
 No outro lado tinha um bolso pequeno, feito de fazenda franzindinha, que
 esticou todo quando eu botei a mão dentro dele; botei as duas mãos: esticou
 ainda mais; era um bolso com mania de sanfona, como eu ia dar coisa pra
 ele guardar! E por ultimo tinha um bem pequenininho, que eu logo achei que
 era o bebê da bolsa.
 Comecei a pensar em tudo que eu ia esconder na bolsa amarela. Puxa vida,
 tava até parecendo o quintal da minha casa, com tanto esconderijo bom,
 que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande. E tinha uma vantagem: a
 bolsa eu podia levar sempre a tiracolo, o quintal não”
 (BOJUNGA, 2016, p. 28-29)

CAPÍTULO 02

Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o trabalho com a literatura infantil

Ao defender a educação estética, em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski ressalta que a ciência psicológica e pedagógica não conseguiu resolver “[...] a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 323). Isso porque a corrente pedagógica negava o sentido educativo das vivências estéticas, e, “[...] continua a defender a mesma idéia ao reconhecer como estreito e limitado o sentido da educação estética [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 323).

E a corrente psicológica tinha como preocupação “[...] exagerar demais o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 323). Tanto a pedagogia como a psicologia não souberam mediar o processo de produção de sentidos da educação estética para que o sujeito pudesse se colocar de forma crítica perante a sociedade.

Diante destes dois extremos (ciência psicológica e pedagógica), o autor afirma que predominou uma concepção em que “[...] o sentido da estética está na distração e na satisfação [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). Em todas essas posições, a estética aparece subordinada a cumprir funções alheias, especialmente “[...] educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). Ou seja, a educação estética, desse modo, é utilizada para a consciência moral, para o conhecimento e sentimento, desconsiderando a sensibilidade, a inventividade, a criticidade e a humanização do sujeito.

E para confirmar tal finalidade, em que a ciência psicológica e pedagógica não definiu a questão da natureza, do sentido, do objetivo e do método da educação estética, Vigotski (2010) destaca três equívocos basilares na educação estética: primeiro, a organização das bibliotecas infantis nas escolas é um recurso utilizado para o ensino da literatura infantil “[...] com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Por isso, recomenda o abandono dessa concepção, em que determina que “[...] as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 325). A crítica se volta para a incerteza do tipo de efeito moral a ser provocado no leitor, em que tal concepção busca apenas atingir resultados pedagógicos na busca por cumprir funções alheias à estética, que por sua vez, não contribui para a formação de leitores sensibilizados sobre as questões sociais do seu tempo.

Segundo equívoco, a literatura infantil “[...] costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse à única acessível à compreensão infantil [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 324), desmerecendo a capacidade inventiva e criativa das crianças. Segundo, Bakhtin (2006, p. 253) “[...] o ponto de partida da imaginação criadora na maioria é constituído por um lugar determinado e totalmente concreto [...]”, nesse caso, o mundo real em que as crianças estão inseridas. Assim, desconsiderar a imaginação e o meio social que a criança ocupa é reduzir sua capacidade de reflexão e de escuta, como sujeito que não tem a contribuir para os embates dialógicos das relações sociais que o rodeia.

O terceiro equívoco apontado pelo autor é o de “[...] impor à estética problemas e obje-

tivos que lhe eram estranhos [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 328), não mais de ordem moral e sim social e cognitiva, que aceitava e admitia a educação estética como um meio de ampliação do conhecimento das crianças. O professor era formado nos cursos de história da literatura atendendo essa premissa “[...] substituíam conscientemente os estudos dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos nas obras [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 328-329).

Vigotski (2010) sustenta a autonomia de uma educação estética com qualidade científica e não com objetivos a serem ensinados acerca do conhecimento, do sentimento e da moral, destinados a oferecer simplesmente atividades prazerosas. A vivência artística da atividade estética deve ser compreendida a partir da criação do artista e na aproximação entre a percepção e o processo de criação, pois “[...] o leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 337).

Desse modo, a arte decorre daquilo que no homem é superior à vida e provoca nele uma catarse, isto é, “[...] a libertação do espírito diante das paixões que o atormentam [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 340), como também provoca uma emoção dialética que reconstrói o comportamento, caracterizando em uma

atividade complexa de luta interna que se desencadeia na catarse. Daí surge “[...] a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

O autor defende os principais elementos da literatura para uma educação estética a partir da elaboração criadora da realidade e não da reprodução de valores moralizantes a partir da arte. O conto de fadas como arte é, considerado por Vigotski (2010), como uma característica exclusiva da idade infantil.

A partir dessa visão sobre os contos de fadas tão utilizados no universo da literatura infantil, ainda alerta para a reprodução dos contos falsearem a realidade, pois, “[...] a língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua deformamos o pensamento [...]” e, acrescenta, “[...] se existe alguma coisa efetivamente repugnante e insuportável na literatura e na arte infantil é exatamente o falso ajuste do adulto ao psiquismo da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 357). Sendo assim, os contos de fada podem provocar um efeito (de)formativo na criança e torna-se necessário observar que tal efeito exerce uma influência devastadora sob a percepção e relação estética com o objeto, pois é na escola que as crianças buscam interpretar os contos de fadas com maior interação, entre elas próprias, ou com/pelos professores.

Vigotski (2010) defende o conto de fada inteligente no sentido saudável para a vida emocional da criança, como a brincadeira que forma criativamente a realidade, onde pessoas e objetos assumem novos sentidos. Aponta que a tarefa da educação estética, como qualquer educação criadora, deve partir do talento e da capacidade criadora do ser humano de modo a desenvolver e preservar as potencialidades, buscando na arte (e na literatura) a sensibilidade da vida.

Como lembra o autor, a literatura e a arte só são possíveis de serem percebidas por meio da linguagem. Ao estudar o desenvolvimento da linguagem, afirma que o pensamento e a linguagem são processos distintos, porém interdependentes.

O pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos, necessidades, interesses, emoções, e a linguagem desencadeia os efeitos da motivação num processo de comunicação verbal, por meio da palavra. De acordo com o autor, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança [...]” (VYGOTSKY, 2005, p. 62), uma vez que a relação entre pensamento e linguagem/palavra é viva. Para Vigotski (2012, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Desse modo, se o conhecimento é provocado pelo desenvolvimento e aprendizagem, o trabalho com a leitura de literatura infantil deve buscar elementos que provoquem tal desenvolvimento e, por sua vez, a aprendizagem das crianças acerca do seu mundo real, por meio da ficção presente nos livros de literatura. Na busca pela formação de leitores críticos da realidade, Candido (1988) defende que a literatura acende o processo de humanização do sujeito de forma estética e que

[...] o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade (CANDIDO, 1988, p. 89-90).

O autor concebe que a literatura como produção literária advinda da realidade vivida pode contribuir para combater as opressões sociais e promover o exercício da

reflexão, da criticidade, da inventividade, da sensibilidade. Ao compreender a inserção dos leitores no universo literário como um “Direito à Literatura”, Candido (1988, p. 177) postula que

[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Sendo assim, o trabalho com a leitura de literatura infantil deve potencializar a educação estética, possibilitando que a criança compreenda, por meio da ficção, o mundo real que se encontra inserido e possa atuar crítica e inventivamente na sociedade.

No texto “O Direito à Literatura”, Candido (1988, p. 177) afirma que a literatura

[...] é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

A partir desse entendimento, Candido (1988) defende a literatura como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1988, p. 182).

O autor também ressalta que a literatura está vinculada aos direitos humanos essenciais para a vida. De um lado, “[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeito sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza [...]” (CANDIDO, 1988, p. 188).

Por outro lado, “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual [...]” (CANDIDO, 1988, p. 188). De ambos os modos, a literatura está intrinsecamente relacionada com a luta pelos direitos humanos e por uma sociedade de classes humanizada.

Entretanto, para que a literatura se torne universal e acessível, necessita-se garantir a equitativa distribuição dos bens e direitos essenciais numa sociedade igualitária, onde os bens literários poderão circular sem barreiras. Portanto, “[...] uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1988, p. 193).

Ainda sobre a promoção da leitura de literatura infantil como elemento de transformação social, Bajour (2012) destaca a importância do mediador. Em seu livro “Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura”, a autora destaca como a literatura nos toca acerca dos problemas sociais, mostrando na ficção como poderíamos superar tais problemas.

Defende a escola como um lugar privilegiado para expor os problemas sociais vividos, uma vez que a leitura de literatura pode proporcionar a reflexão entre ficção e realidade.

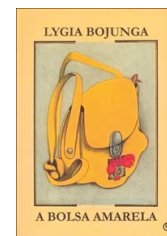
Nessa perspectiva, o professor mediador precisa proporcionar a escuta e “[...] nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (BAJOUR, 2012,

p. 27). O nutrir-se faz referência à necessidade de o professor ler, selecionar, pesquisar e se apropriar do conteúdo selecionado para o encontro social da leitura de literatura infantil, pois

[...] aí se inicia a escuta; o ouvido do mediador começa a apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta (BAJOUR, 2012, p. 27).

Assim, a autora nos alerta para o cuidado na seleção dos livros de literatura, já que “[...] muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano [...]” (BAJOUR, 2012, p. 52).

Capa do livro
A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga
(2016)



“A bolsa amarela não tinha fecho. Já pensou? Resolvi que naquele dia mesmo eu ia arranjar um fecho pra ela. Peguei um dinheiro que eu tinha economizado e fui numa casa que concerta e reforma bolsas. Falei que queria um fecho e o vendedor me mostrou um, dizendo que era o melhor que ele tinha. Custava muito caro, meu dinheiro não dava.

- E aquele? – apontei. Era um fecho meio pobre, mas brilhando que só vendo.

O homem fez cara de pouco caso, disse que não era bom. Experimentei.

- Mas ele abre e fecha tão bem.

O homem disse que o fecho era muito barato: ia enguiçar. Vibrei! Era isso mesmo que eu tava querendo: um fecho com vontade de enguiçar. Pedi pro vendedor atender outro freguês enquanto eu pensava um pouco. Virei pro fecho e passei uma cantada nele:

- Escuta aqui, fecho, eu quero guardar umas coisas bem guardadas aqui dentro desta bolsa. Mas, você sabe como é que é, não é? As vezes vão abrindo a bolsa da gente assim sem mais nem menos; se isso acontecer, você precisa enguiçar, viu? Você enguiça quando eu pensar “enguiça” enguiça?

O fecho ficou olhando pra minha cara. Não disse que sim nem que não. Eu vi que ele tava querendo uma coisa em troca.

Olha eu já vi que você tem mania de brilhar. Se você enguiçar na hora que precisa, eu prometo viver polindo você pra ti deixar com essa pinta de espelho. Certo?

O fecho falou um tlique bem baixinho com toda cara de “certo”. Chamei o vendedor e pedi pra ele botar o fecho na bolsa.

Cheguei em casa e arrumei tudo o que eu queria na bolsa amarela [...].

Pronto! A arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas”

(BOJUNGA, 2016, p. 29-31)

CAPÍTULO 03

Critérios de escolha de livros de literatura infantil

Apresentamos, neste capítulo, critérios para a escolha de livros de literatura, bem como o acervo disponibilizado pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD – Obras Complementares), em 2013, para as salas de aula do 1º ano do ciclo de alfabetização. Esta ação apoiou-se no segundo eixo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).



O Guia dos acervos complementares, intitulado “Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” (Figura 1) apresenta as obras selecionadas para serem utilizadas pelo professor em sala de aula e delineia os primeiros contatos das crianças com várias áreas do conhecimento escolar (BRASIL, 2012).

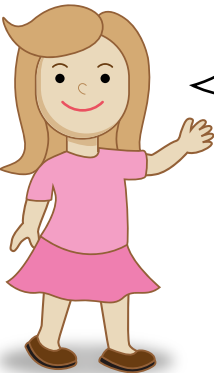


Figura 1 - Guia dos Acervos Complementares



Fonte: Brasil/MEC (2012).

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
Acesso em 24 abr. 2017.



Ao edital PNLD – Obras Complementares, foram submetidas 1.344 obras, distribuídas do seguinte modo: “359 obras da área de Ciências Humanas e Temas Transversais; 514 obras da área de Ciências da Natureza e Matemática; 471 obras da área de Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2012, p. 28). As obras foram classificadas em dez tipos textuais, conforme o quadro abaixo:

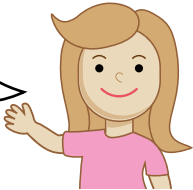
Figura 2 – Tipos de obras do Acervo Complementar

TIPO DE OBRA		QUANTIDADE
01	Livros literários narrativos	334
02	Histórias em quadrinhos	22
03	Biografias	25
04	Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	461
05	Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos)	184
06	Livros instrucionais	13
07	Livros de imagens (sem legenda)	43
08	Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto	47
09	Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas	110
10	Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas)	105
TOTAL		1344

Fonte: Brasil (2012, p. 29).

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
Acesso em 24 abr. 2017.

De acordo com a classificação acima, há predominância de livros de histórias com foco em conteúdos escolares, seguida de obras do gênero literário narrativo “[...] como os contos e as histórias [...] com intenção explícita de ensinar conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 29). Desse modo, podemos inferir que a ênfase do trabalho com a literatura no ciclo de alfabetização, proposto pelo Pnaic, recai no pretexto para o ensino de conhecimentos de diferentes áreas.





Dentre as 1.344 obras submetidas, foram escolhidas 180 por favorecer “[...] a ampliação do letramento das crianças, propiciando o contato com gêneros que atendem a diferentes propósitos de escrita [...]” (BRASIL, 2012, p. 29). Estas 180 obras foram divididas em seis acervos com 30 títulos cada, sendo dois acervos para cada ano (1º, 2º e 3º) do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Atendendo ao objetivo da pesquisa que realizamos no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, intitulada **“A literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”**, que teve por temática – o trabalho com a literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Língua Portuguesa, Ano 01, analisamos os dois acervos referentes ao 1º ano do ciclo de alfabetização, cujos títulos estão apresentados na Figura 3:



Figura 3 – Obras do Acervo Complementar, Ano 1

ANO 1	
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo-d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balas, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pinga pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O Pequeno Paraquedista	O Tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar – Pra que serve o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro: músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichonário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

Fonte: Brasil (2012, p. 30).
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervo-s complementares-2013-site-pdf&Itemid=30192
Acesso em 24 abr. 2017.

Os dois acervos possuem livros que abrangem as três áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Temas Transversais; Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos. Segundo o Guia, os livros da área Linguagens e Códigos buscam “[...] respeitar, valorizar e dialogar com os diferentes códigos culturais, estéticos e artísticos presentes nas regiões brasileiras” (BRASIL, 2012, p. 33-34). Desse modo, permite

[...] aos jovens leitores o contato com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea, a partir de um ensino de arte que privilegie narrativas múltiplas (BRASIL, 2012, p. 42).

Ainda sobre os livros da área de Linguagens e Códigos, o Guia apresenta cinco facetas que caracterizam as obras, sendo elas:

Livros que priorizam uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética;
Livros em que a tônica é brincar com a sonoridade das palavras;
Livros que exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado das mesmas;
Livros em que predomina a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade;
Textos literários como narrativas de ficção em prosa ou poesia (BRASIL, 2012, p. 47).

Na primeira faceta, há livros que priorizam “[...] uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética, podendo ser lidos pelos alunos ou pelo professor” (BRASIL, 2012, p. 48), voltados para a aprendizagem das letras do alfabeto e da correspondência som-grafia.

Na segunda faceta, predominam poemas, parlendas, quadrinhas, advinhas, trava-línguas com o objetivo de permitir “[...] às crianças experimentar e refletir sobre rimas, repetições de palavras, alterações e outras sutilezas do extrato sonoro dos vocábulos de nossa língua e do ritmo dos enunciados” (BRASIL, 2012, p. 48).

Na terceira faceta, os livros permitem que as crianças explorem o vocabulário, a formação de palavras, além de buscar a “[...] multiplicidade de significados que certas palavras têm ou a singularidade de certas expressões que falamos e escrevemos no dia a dia, sem nos darmos conta do quanto são curiosas” (BRASIL, 2012, p. 49).

Na quarta faceta, as crianças irão se deparar com livros que possuem alguns recursos linguísticos como “[...] onomatopéias, jogos com a pontuação ou paralelismos sintáticos, repetições de frases ou repetições de trechos, ao longo de um mesmo texto [...]” (BRASIL, 2012, p. 49), levando-as a mobilizar os

recursos da língua para causar efeitos, surpreender o leitor ou mesmo reproduzir alguns sons que escutam.

Na quinta faceta, o Guia sinaliza que os acervos complementares contêm livros literários, “[...] como narrativas de ficção em prosa ou poesia, em que se contam histórias, se curtem poesias, sem que o autor tenha priorizado uma das quatro facetas ou dimensões anteriores [...]” (BRASIL, 2012, p. 49).

Tem por objetivo contribuir “[...] para a formação do leitor literário, essas obras, quando lidas individualmente ou em duplas, permitem aos aprendizes praticar, de modo bem prazeroso, a leitura autônoma de fruição” (BRASIL, 2012, p. 49). Como discutido no relatório da pesquisa de Mestrado (LIMA, 2018), o Pnaic apresenta o trabalho com textos literários associados à leitura deleite.

Mas, o que distingue o texto literário do não literário? Segundo Dalvi (2013), o texto literário é de qualidade literária, quando envolve criatividade, inovação na utilização da língua, densidade, originalidade, riqueza, sedução, preocupação com os humanos, possibilidade de leitura que instiga e provoca o leitor a compreender o mundo.

Azevedo (2005) torna evidente a importância da seleção de livros de literatura infantil

de cunho literário, contribuindo para quatro momentos importantes a ser considerados para a seleção das obras, tendo em vista que

[...] o jovem leitor e cidadão, dentro e fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, a abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. [...] o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade. [...] a capacidade da literatura infantil e juvenil de, ao utilizar uma linguagem pública e acessível, possibilitar a leitura e identificação da grande maioria das pessoas, independentemente de faixas de idade. [...] um livro que possibilite ao leitor, independente de faixas etárias, um contato com o diálogo entre texto e imagem, é riquíssimo material semiótico, um exemplo expressivo de sinergia entre linguagens. (AZEVEDO, 2005, p. 35-46).

Estes quatro momentos são importantes para o que a literatura poderá suscitar no leitor, além de fornecer a fruição estética e promover a capacidade discursiva e inventiva. Nesse sentido, o professor alfabetizador pode planejar um trabalho com a leitura de literatura infantil que priorize a discursividade, a criticidade, a sensibilidade, a inventividade e a humanização das crianças com a finalidade de formar leitores críticos de textos e da vida.

Dalvi (2013, p. 81-84) apresenta dezesseis princípios para o trabalho com a literatura na escola. Considerando a faixa etária das crianças do 1º ano do ciclo de alfabetização, destacamos dez princípios:

- Tornar o texto literário “acessível” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima;
- Promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória [...] de leitor de literatura efetivamente se constitua;
- Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros [...] suportes e modos de apresentação [...] do texto literário que forem possíveis [...];
- Valorizar o contexto de escrita e leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário;
- Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes a atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história);
- Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler;
- Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível em seus diferentes modos de publicação;
- Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidade, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração, etc.) e o “perigo” e a “potência” que o texto oferece;
- Pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório etc.): desejar que nossos alunos sejam “leitores certos” para o maior número possível de obras – em quantidade e qualidade;

• Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência).

De acordo com Dalvi (2013, p. 84-87), tais princípios nos levam a priorizar algumas perguntas que envolvem a seleção de obras literárias. Dentre elas:

O título, o tema ou o(s) autor(es) têm, potencialmente interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vem sendo desenvolvidos na escola?

É possível realizar um trabalho prévio de “preparação” para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto?

Há predominância de que tipologia textual e de que gênero discursivo?

O vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-alvo?

A linguagem tende à apreensão mais direta da realidade ou busca um agenciamento metafórico, plural, criativo, provocativo do mundo?

Há humor, ironia, pluralidade ou vigem a seriedade, o pragmatismo e a objetividade?

O texto está adequado à maturidade leitora?

Como se relacionam texto verbal e visualidade?

[...] como são capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações?

É possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da obra do(s) autor(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores, brasileiros ou não?

[...] de que modo se insere na história da literatura

brasileira e não brasileira e que contribuições traz?
[...] quem é o narrador e como ele atua?
A história é contada em ordem linear, de modo fragmentado ou em flashback?
[...] os personagens estão caracterizados como tipos marcados, previsíveis, ou são multifacetados, imprevisíveis?
[...] o espaço é natural ou social? Funcional ou simplesmente decorativo? Localizado em uma determinada região ou não indicado?
Pode gerar/apaziguar constrangimentos? Pode favorecer o auto ou mutuo reconhecimento? Pode fomentar a compreensão crítica do espaço do leitor e dos seus semelhantes? Pode estimular a (in)tolerância com o estranho, o estrangeiro, o diferente?
O foco narrativo é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança?

A partir dos princípios elencados por Azevedo (2005) e Dalvi (2013) sobre o que é considerado literário e não literário no universo da literatura infantil, bem como as perguntas apontadas por Dalvi (2013), identificamos quais das 60 diferentes obras do Acervo Complementar, direcionadas ao trabalho com a leitura de literatura infantil no 1º ano do ciclo de alfabetização, são ou não textos literários.

Quadro 1 – Livros literários e não literários do acervo 1.1, disponibilizado pelo PNLD – Obras Complementares

Títulos das obras	Literários	Não literários
Era uma vez uma gota de chuva		X
ABC dos animais		X
O que Ana sabe sobre...os alimentos saudáveis	X	
O mundinho azul		X
A abelha		X
Pinga pinga pingado	X	
Quem vai ficar com o pêssego?		X
Beleléu e os números	X	
Nunca conte com ratinhos		X
Sofia, a andorinha	X	
Lilás, uma menina diferente		X
O menino e a gaiola		X
A velhinha na janela		X
Minha família e colorida		X
A joaninha que perdeu as pintinhas	X	
O pequeno paraquedista		X
A bola dourada		X
Como vou		X
Ruas, quantas ruas		X
Maracatu		X
Clic-clic, a maquina biruta do seu Olavo		X
Uma tarde do barulho		X
Sombra	X	
Musica no zoo		X
De ovestruz a zebra		X
Turma da Mônica: folclore brasileiro	X	
Saltando os bichos	X	
Cade o docinho que estava aqui/	X	
Era uma vez uma bota	X	
O casamento do rato com a filha do bersouro	X	
Total	11	19

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

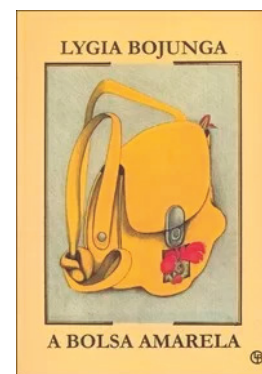
Quadro 2 – Livros literários e não literários do acervo 1,2, disponibilizado pelo PNLD – Obras Complementares

Títulos das obras	Literários	Não literários
Essa não é minha cauda		X
Pingo-d'água		X
Balas, bombons e caramelos	X	
Que delícia de bolo!		X
A baleia corcunda		X
Animais e opostos		X
Livro dos números, bichos e flores		X
Tem alguma coisa embaixo do cobertor!	X	
Águas		X
De mãos dadas		X
Os feitiços do vizinho		X
Gente de muitos anos		X
O menino Nito: então, homem chora ou não?		X
Carta do tesouro para ser lida para as crianças		X
O grande e maravilhoso livro das famílias		X
O tempo	X	
Família Alegria		X
Dandara, o dragão e a lua	X	
Ar – pra que serve o ar?		X
Godô dança	X	
Chapeuzinho vermelho e as cores	X	
E o bicho!		X
Mamãe é um lobo!	X	
Canteiro: músicas para brincar	X	
Bichionário		X
O livro das adivinhas	X	
Beijo de bicho	X	
A história da tartaruga	X	
Pato! Coelho!	X	
Abracadabra	X	
Total	13	17

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como se pode verificar, do quantitativo de 60 livros de literatura infantil disponibilizados nos dois acervos para o trabalho em sala de aula do 1º ano do ciclo de alfabetização, 24 livros são literários e 36 não literários. Esse dado se explica porque, conforme discutido no relatório de pesquisa do curso de Mestrado (LIMA, 2018), a ênfase dada pelo Pnaic é o uso da literatura infantil para o ensino das unidades menores da língua, ou seja, o ensino do código escrito e do sistema de escrita alfabética e para a leitura das obras literárias, são utilizadas apenas para a leitura deleite.

Capa do livro
A Bolsa Amarela - Lygia Bojunga
(2016)



“Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava
muita coisa [...].
Comecei então a achar que ser menina podia mesmo
ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que minhas
vontades deram pra emagrecer. Emagreceram,
emagreceram, até que um dia eu pensei: daqui a
pouco elas vão sumir [...].
Abri minha bolsa amarela e tirei minha vontade de ser
garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham
emagrecido tanto que pareciam até de papel [...].
E a tua vontade de escrever?
– Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa
mais nada: agora eu escrevo tudo o que eu quero, ela
não tem tempo de engordar [...]”
(BOJUNGA, 2016 p. 125-132)

CAPÍTULO 04

Proposição de um planejamento do trabalho com a literatura infantil

O planejamento intencional e sistematizado do trabalho em sala de aula é imprescindível para a organização da prática pedagógica, porque permite ao professor ter clareza do que ensinar, como e para que ensinar. Mas, também é fundamental por outra razão. A mediação pedagógica é essencial para a aprendizagem dos conhecimentos que foram construídos ao longo da humanidade. Isso porque, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, acreditamos que ninguém aprende, por exemplo, a ler e a escrever sozinho ou apenas interagindo com materiais escritos, pois os

[...] objetos não falam, eles não dizem como devem ser usados, para que servem; quem fala e quem diz somos nós, os seres humanos. Assim, somente nós podemos realizar a mediação entre as crianças e os objetos culturais. Somente por meio da nossa mediação, as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

Desse modo, no decorrer da pesquisa em campo, nas rodas de conversa e leitura dos livros do Pnaic em sala de aula, as crianças e professora mostraram interesse em aprofundar alguns assuntos dentre eles o assunto abordado no planejamento colaborativo,

exposto neste capítulo. A proposição do planejamento colaborativo, com a professora e a pedagoga participante da pesquisa de Mestrado (Foto 1), apresentado neste Caderno Pedagógico, e do seu desenvolvimento em sala de aula se apresenta como um convite aos professores alfabetizadores para pensar em possibilidades de trabalhar a leitura de literatura infantil articulada à educação estética no 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Foto 1 – Planejamento Colaborativo



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

Cabe clarificar que não se trata de um planejamento com caráter definitivo, mas de uma proposição de atividades que, por meio

da análise do trabalho com a leitura de literatura infantil materializado nos documentos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 01, da discussão e reflexão de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula do 1º ano da escola campo, buscou articular a literatura infantil com a educação estética, fundamentado nas concepções teóricas apresentadas anteriormente. A presente proposição de planejamento consiste em material de apoio ao professor alfabetizador para a organização das aulas e a construção de outras propostas. Portanto, deverá ser alterado na medida em que os discursos entre os sujeitos e o contexto mudam, fazendo as modificações que se fizerem necessárias para alcançar os objetivos previstos para sua turma.

A temática trabalhada foi “alimentação saudável” por entendermos, juntamente com a professora e a pedagoga, que as crianças daquela turma precisavam desenvolver hábitos saudáveis para a saúde, principalmente para a saúde bucal. Identificar quais são os alimentos saudáveis, entender como devemos nos alimentar e como realizar a limpeza dos dentes, pois são essas as questões que permearam este planejamento. Debatê-las com as crianças e, oferecer suas contrapalavras, colaborando para a formulação individual e coletiva de respostas, foi parte do processo vivenciado em sala de aula com as crianças.

Dentre os dois acervos dos livros de literatura infantil, disponibilizados pelo Pnaic via PNLD – Obras complementares para o trabalho em sala de aula na fase inicial de alfabetização, selecionamos *O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis*, de autoria de Simeion Marinkovic (Acervo 1.1) e *Balas, Bombons, Caramelos*, da autora Ana Maria Machado (Acervo 1.2). A partir dos princípios elencados por Azevedo (2005) e Dalvi (2013), consideramos os livros supracitados como literários, por se constituírem em textos com qualidade literária, criatividade, inovação na utilização da língua, densidade, originalidade, riqueza e sedução, preocupação com os sujeitos e possibilidade de leitura que instiga e provoca o leitor.

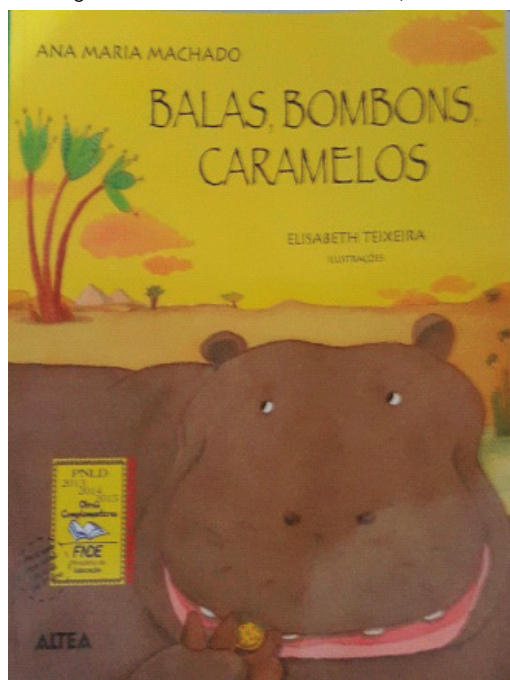
A seguir, apresentamos a organização das atividades que foram realizadas, no período de 15 de agosto de 2016 a 17 de dezembro de 2016, em uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental pertencente a uma escola do sistema público municipal de educação no Município de Vila Velha (ES), juntamente com a professora regente de classe. Para comprovar a validação de aplicação do planejamento, foram selecionados registros do Diário de Campo, como segue as fotos apresentadas no decorrer das atividades realizadas logo adiante.

Atividade 01¹

Puxando os fios para a leitura do livro *Balas, Bombons, Caramelos.*

Num primeiro momento, após ser escolhida a obra pelas crianças, apresentamos o livro e dialogamos com elas a partir dos elementos semióticos presentificados na capa da obra *Balas, Bombons, Caramelos*.

Imagem 1: Livro de literatura do Pnaic, Ano 01



Fonte: Machado (2011)

Realizamos as seguintes questões

•O que vemos na capa do livro?

R: Relataram ver letras, números e desenhos².

•Alguém consegue ler o título do livro?

R: algumas conseguiram ler e outras sabiam identificar qual escrita representava o título.

•A partir dos desenhos da capa, qual será o assunto da história?

R: algumas crianças disseram que seria sobre o hipopótamo, que o hipopótamo engoliu uma moeda de ouro, outras sobre os animais, a natureza. Mas, nenhuma respondeu que seria sobre alimentação ou doces.

•Que animal aparece na capa?

R: todas responderam que era um hipopótamo.

•Em que lugar o hipopótamo está?

R: falaram que ele estava na lagoa, no deserto, na floresta.

•E o que o hipopótamo estava fazendo?

R: comendo moeda, comendo biscoito – foram algumas das respostas das crianças.

¹ Cada atividade foi realizada em uma aula ou duas aulas, outras levaram três ou quatro.

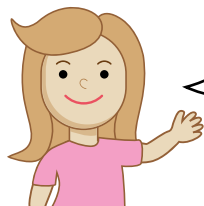
² Todas as respostas foram registradas no Diário de Campo (2016) pela pesquisadora.

Num segundo momento, após as colocações das crianças, apresentamos a autora e a ilustradora da obra de literatura infantil.

Imagem 2 – Autora Ana Maria Machado



Fonte: Machado (2011)



Ana Maria Machado é carioca, tem três filhos e mora no Rio de Janeiro, cidade que adora. Mas gosta muito de procurar calma para escrever e tem um lugar secreto onde encontra esse silêncio.

Uma casinha simples, a beira-mar, num povoado do Espírito Santo. Ela fica de frente para uma praia onde as tartarugas vêm desovar e no meio de um jardim cheio de flores, beija-flores e pitangas à sombra de amendoeiras tão grandes que servem para orientar os barcos que voltam do mar.

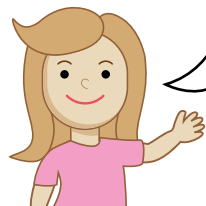
Amendoeiras são maravilhosas que nelas moram caxinguelês, cambaxirras e bem-te-vis. Eles bem que interrompem a escritora, mas ela garante que não atrapalham. Só que nem tudo é assim tão calmo na vida de Ana Maria Machado. Ela vive viajando por todo o Brasil e pelo mundo inteiro para dar palestras e ajudar a estimular a leitura. Tem prática de falar com muita gente, afinal, depois de se formar em Letras, começou sua vida profissional como professora. Também já foi jornalista e livreira.

Desde muito antes disso, é pintora e já fez exposições no Brasil e no exterior. Mas Ana Maria Machado ficou conhecida mesmo foi como escritora, por causa das dezenas de livros que publicou para adultos e crianças. Livros que venderam milhões de exemplares, receberam elogios dos críticos, foram publicados em dezoito países e ganharam mais de trinta prêmios, tanto no Brasil como em Cuba, Estados Unidos, Suíça, Costa Rica, Argentina, Venezuela e Colômbia. Porém a autora garante que sua maior recompensa será, sempre, um leitor atento, que consiga entender bem suas histórias, onde quer que ele esteja. Porque ela acredita que essa é a grande magia do livro - aproximar pensamentos, ideias e emoções de pessoas que vivem distante, às vezes, em épocas diferentes. Gente que nem se conhece e de repente fica como se fosse amiga por causa daquelas palavras escritas

Imagem 3 – Ilustradora Elizabeth Teixeira



Fonte: Machado (2011)



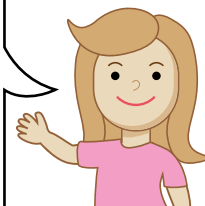
Elizabeth Teixeira é natural do estado do Rio de Janeiro. É formada em Desenho Industrial pela Escola de Belas Artes da UFRJ. Antes de começar a ilustrar livros para crianças, trabalhava como publicitária e professora de fotografia.

Desde 1992 cria projetos gráficos e ilustrações para livros infantis. Já são mais de 80 livros publicados, de literatura a livros didáticos, além de colaborações para revistas e jornais.

Em 1997 e 1998 algumas de suas ilustrações foram expostas em duas mostras internacionais de ilustração para crianças na Itália. Mostra de Sármede, e em Bratislava, na Bienal de Ilustração.

Em 2006 e 2008 participou da Mostra Traçando Histórias da Feira do Livro de Porto Alegre. Em 2004 recebeu o Prêmio Jabuti de ilustração infantil pelo livro *Brincando Adivinhas* da Paulinas Editorial.

Atualmente reside no Rio de Janeiro.



Conversamos com elas sobre a função de autor e a de ilustrador de livros de literatura. Apresentamos uma breve biografia de Ana Maria Machado e de Elisabeth Teixeira, destacando onde e quando nasceram, para qual público escrevem ou ilustram, o que elas gostam de fazer, quais são as suas obras e como se tornaram autora e ilustradora. Nesse momento, algumas crianças manifestaram o desejo de também escrever um livro e perguntaram o que precisavam fazer, o mesmo ocorreu com algumas que disseram que gostariam de desenhar as histórias nos livros. Partindo do desejo do grupo, apresentamos a editora do livro Balas, Bombons, Caramelos e explicamos sobre o trabalho de editoração, impressão e venda de livros.

Num terceiro momento, lemos o título do livro e perguntamos:

• Quem come balas, doces e caramelos como o hipopótamo?

R: As crianças responderam que comem balas, chicletes e doces.

• Quantas vezes por semana?

R: A maioria disseram todos os dias e outras disseram comer somente no finais de semana.

• Tem alguém na sala que come doces todos os dias?

R: Varias crianças disseram comer balas e doces todos os dias.

• O que são alimentos saudáveis?

R: verduras e frutas.

• Balas, doces e caramelos são alimentos são saudáveis?

R: Não. Por quê? **R:** Porque apodrecem os dentes; porque dá bichinho nos dentes; porque os dentes ficam pretos.

• O que devemos fazer após comer doces?

R: Escovar os dentes. Por quê? **R:** Para os dentes não apodrecerem.

• Como será que Ana Maria Machado vai abordar este tema?

R: As crianças disseram que a autora ia contar a historia do hipopótamo que comia doce.

Atividade 02

Leitura do livro *Balas, Bombons, Caramelos*.

Imagem 1: Livro de literatura do Pnaic, Ano 01



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

No decorrer da leitura da história, buscamos possibilitar que as crianças compreendessem o livro de literatura como um objeto estético constituído por texto verbal e não verbal que se entrecruzam para a produção de sentidos. Compreendemos que o trabalho com a literatura infantil deve priorizar as relações dialógicas promovidas entre os pares, possibilitando as crianças a produzirem sentidos e a atuarem de forma responsável em seu meio histórico e social, despertando a criticidade e a inventividade das crianças.

Durante a leitura, realizamos alguns questionamentos para as crianças:

•Pipo, o hipopótamo, comia doces com os amigos ou sozinho?

R: sozinho. Por quê? R: porque o Pipo não queria dividir os doces com ninguém; porque ele era guloso.

•O que o jacaré achava que Pipo comia o dia todo?

R: capim; mato

•O que aconteceu com o Pipo por comer muitas balas, bombons e caramelos?

R: ficou gordo e com os dentes cheio de bichinhos.

•Como ele poderia ter evitado tudo isso?

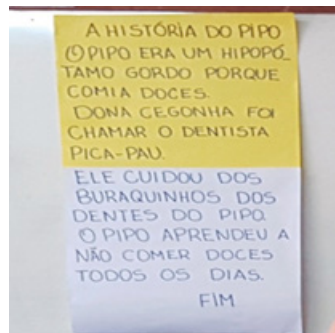
R: não podia comer muito doces; tinha que comer só um doce.

•Consideram que o título está adequado ao assunto do texto?

R: sim porque ele está comendo doce. Poderia ter outro título? Qual? R: "O Pipo e os doces".

A partir das respostas orais das crianças, produzimos um texto coletivo que foi registrado em papel cartolina pela pesquisadora. Ao lê-lo para elas, orientamos que observassem que, na língua portuguesa, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Foto 3 - Texto coletivo



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Foto 4 - Leitura do texto coletivo



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Ressaltamos com as crianças que de tanto comer balas, bombons e caramelos, Pipo além de engordar adquiriu cárie nos dentes. Para ampliar o diálogo e a reflexão crítica, conversamos sobre:

•Quem socorreu Pipo?

R: o dentista.

•Quem era o dentista na história?

R: o pica-pau.

•O que ele disse para o Pipo?

R: que comer muitos doces estraga os dentes; que os dentes ficam pretos se não escovar todos os dias.

•Quem já foi ao dentista?

R: algumas crianças disseram que já tinham ido ao dentista e a maioria disseram que não.

•Como foi sua experiência no consultório dentário?

R: quem já tinha ido ao dentista, disse que tinha medo do motor e da agulha que o dentista tem.

•Em que momento da história os amigos descobriram o que estava acontecendo com o Pipo?

R: as crianças disseram que quando o Pipo sentiu dor no dente.

•O que ele ganhou de presente?

R: todas disseram uma escova de dente.

•Vocês escovam os dentes todos os dias?

R: a maioria disse que sim. Algumas crianças disseram não ter escova de dente.

•Quantas vezes?

R: as crianças responderam que antes de dormir e ao acordar.

Atividade 03

Visita de uma dentista na sala de aula do 1º ano.

Pelo fato de o levantamento acima ter indicado que muitas crianças não iam regularmente ao dentista, convidamos a dentista do Pronto Atendimento do bairro em que a escola está localizada para conversar com as crianças sobre hábitos de higiene bucal e o cuidado com a saúde dos dentes e da boca.

Foto 5 - Palestra sobre higiene bucal



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Foto 6 - Palestra sobre higiene bucal



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Ao término, cada criança recebeu um kit de higiene bucal e o encaminhamento para o dentista do Pronto Atendimento do bairro em que residiam.

Foto 7 - Palestra sobre higiene bucal



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Foto 8 - Tratamento bucal de uma criança da turma no Pronto Atendimento do bairro.



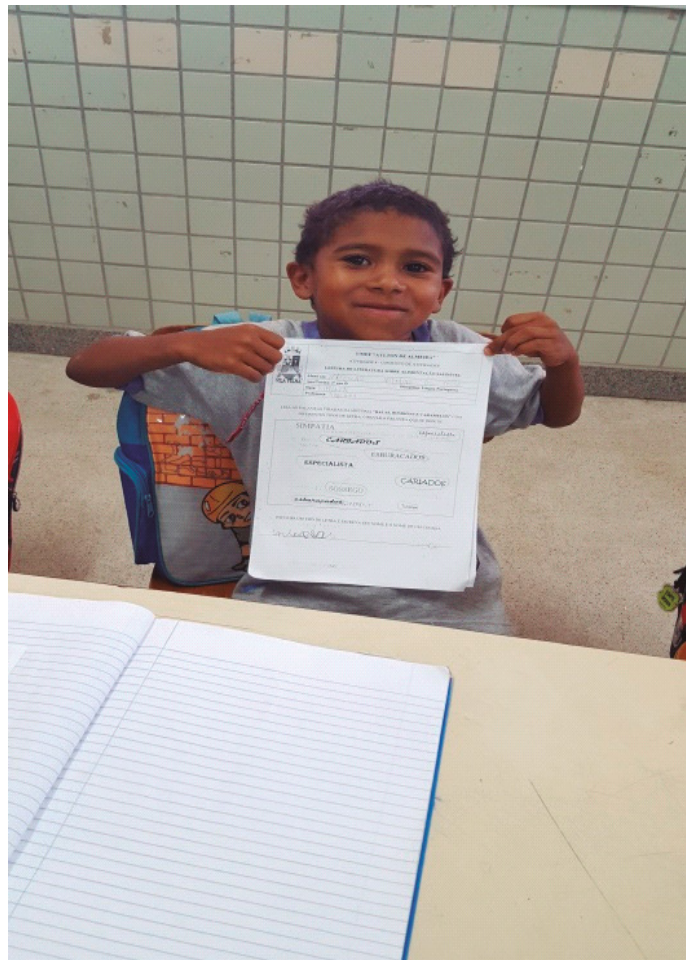
Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Depois da palestra com a dentista, rememoramos a história de Ana Maria Machado com ênfase nos cuidados que devemos ter com os dentes e ensinamos as crianças o que são alimentos saudáveis. Após esse momento, em pequenos grupos, representaram a história por meio de um desenho coletivo e com a ajuda da pesquisadora e da professora regente de classe escreveram sobre os cuidados com a higiene bucal. Após o desenho e a escrita, fizeram o relato para os demais colegas.

Outro trabalho realizado foi com os diferentes tipos de letras. Mesmo que as crianças, no 1º ano do ciclo de alfabetização, utilizem apenas a letra bastão maiúscula para fazer os registros escritos, acreditamos na importância delas irem se familiarizando com os diferentes tipos de alfabeto, particularmente, para as situações de leitura.



Foto 13 – Identificação dos diferentes tipos de letras



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Em seguida, as crianças brincaram de caça-palavra.

•Nome de um país da África, conhecido por suas pirâmides?

R: Egito

*(trabalhamos com o mapa-múndi para mostrar a localização às crianças).

•É o rio mais extenso do mundo e se encontra no continente africano?

R: Nilo

*(localizamos também no mapa onde fica o Rio Nilo e acrescentamos sobre outras informações sobre este rio)

•Mora solto no Egito e não no Brasil?

R: Pipo

*(explicamos que no Brasil os hipopótamos habitam somente em zoológicos)

•Quando não escovamos corretamente o dente fica...

R: Cariado

*(lembramos junto com as crianças o significado da palavra cariado)

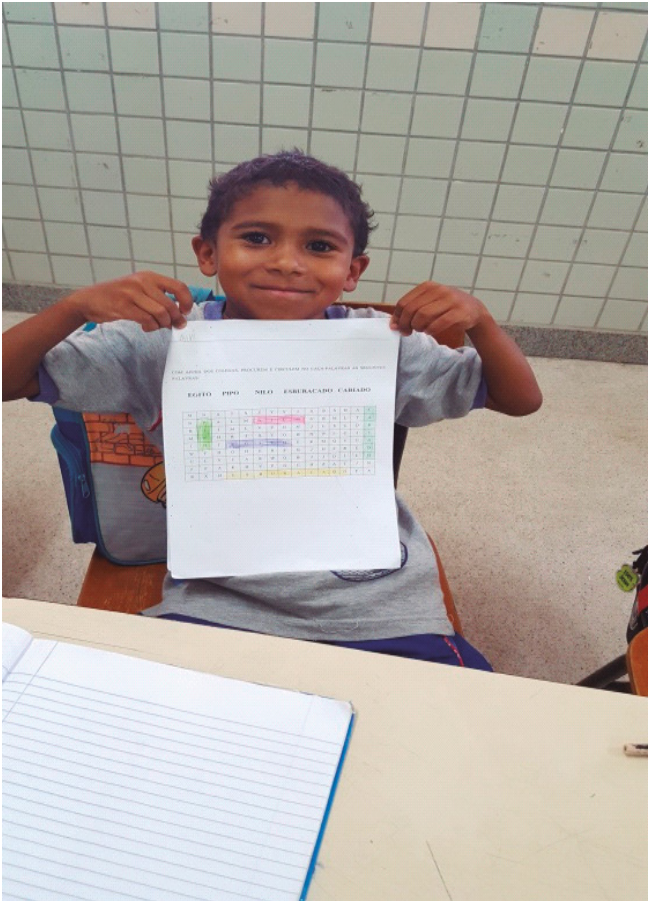
•Quando o dente está cariado ele fica...

R: Esburacado

*(relembramos porque os dentes ficam com buracos)

M	N	A	T	S	Z	Y	V	I	X	B	S	D	A	C
N	R	I	O	X	N	I	L	O	U	B	M	L	T	A
B	A	T	M	L	V	P	O	N	J	L	S	Ç	D	R
M	C	H	R	J	A	Y	O	H	N	P	L	Ç	I	I
I	O	J	E	P	K	Y	W	E	K	M	Q	V	U	A
R	I	O	D	E	G	I	T	O	G	H	F	R	E	D
U	L	V	I	A	R	W	O	B	J	I	D	I	L	O
F	P	I	P	O	V	P	G	C	H	Z	T	T	J	N
R	X	H	E	S	B	U	R	A	C	A	D	O	F	A

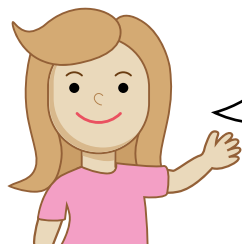
Foto 14 - Caça - Palavras



Fonte: Arquivo pessoal (2016)



Dica para o professor



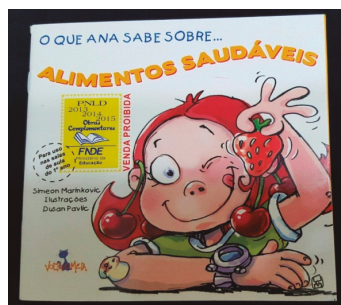
Também pode ser realizado um trabalho com a letra H (de Hipopótamo), refletindo sobre os valores sonoros a depender da posição que ocupa na palavra.

Atividade 05

Um texto puxa outro texto...

Buscamos no livro intitulado *O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis* (Acervo 1.1 do PNLD – Obras complementares), outros conhecimentos sobre os alimentos saudáveis.

Imagem 2: Livro de literatura do Pnaic, Ano 01



Fonte: Marinkovic (2010)

De modo semelhante, exploramos a capa do livro, apresentamos o título, o autor e o ilustrador. Em seguida, lemos a história para as crianças.

Foto 15 - Leitura do livro



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

No decorrer da leitura, realizamos perguntas orais para possibilitar a mediação entre os alunos, o texto, o contexto, o autor e o ilustrador do livro *O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis*:

- Será que a Ana desta história é a mesma que escreveu *Balas, Bombons, Caramelos*? Com essa pergunta relacionamos as duas obras literárias que foram lidas em sala de aula, além de trabalhar sobre autor e personagem dos livros de literatura infantil.

- O que a história nos conta?

- Vocês acham que comer frutas, legumes, verduras é prejudicial ou benéfico a nossa saúde e a saúde dos dentes? Por quê?

- Quem gosta de comer frutas, legumes e verduras? Quais são as preferidas?

- Quem já foi à feira livre ou ao supermercado comprar frutas, legumes e verduras?

- Em sua casa, como se faz a higienização dos alimentos que compra na feira livre ou supermercado?

Assim podemos proporcionar o diálogo entre as crianças, pesquisadora e professora, o texto, o contexto de produção da narrativa com a realidade das crianças e o autor. Buscamos despertar a criticidade a partir da narrativa, dialogando com a Obra *Balas Bombons e Caramelo* retomando a intertextualidade presente nas obras literárias.

Atividade 06

Pirâmide Alimentar... o que é?

Apresentamos para as crianças a pirâmide da alimentação saudável, que o livro *O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis* apresenta aos leitores e estudamos o que compõe cada classificação dos alimentos na pirâmide alimentar: pão, massa e cereais; vegetais; proteína animal; gordura e doces; especificando os saudáveis e não saudáveis, além de explorar qual o grupo que mais representa a alimentação das crianças.

As crianças trouxeram embalagens dos alimentos que consomem em casa, e no caso das frutas, legumes e verduras recortaram de jornais e revistas àquelas que eles comem. Com esse material, montamos uma pirâmide alimentar que representou os alimentos mais consumidos pelos alunos e familiares. Desse modo, foi possível discutir se conseguem ter uma alimentação saudável ou não. Apresentamos a posição dos alimentos na pirâmide conforme a pirâmide alimentar da história.

Ao final da apresentação brincamos de “O que é? O que é?”

O que é? O que é?

• Tem barba, mas não é homem;
tem dente, mas não é gente?



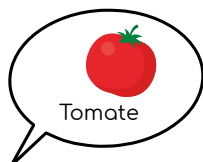
• Por fora sou verde, por dentro,
vermelha e bem molhadinha.
Com muitas sementes, todas
pretinhas. Que fruta eu sou?



• Sou branca por dentro, amarela
por fora e tenho uma casca grossa.
Mas, com a mão qual-quer um me descasca. Sou a...



• Verde foi o meu nascimento,
de encarnado me vesti, levei
tantas navalhadas, que até o nome perdi.
Quem é?



• Quanto mais quente está,
mais fresco é...

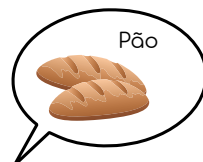


Foto 16 - Apresentação da pirâmide alimentar



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

Solicitamos que as crianças trouxessem de casa receitas de saladas de frutas.

Atividade 07

Salada de frutas

Inicialmente, lemos com as crianças todas as receitas que elas trouxeram e promovemos uma reflexão a respeito daquelas que apresentavam como ingredientes o açúcar e o leite condensado.

Cabe destacar que o nutricionista da escola campo participou efetivamente desta atividade, contribuindo para explicar quais são as frutas que devem integrar uma salada de frutas, o que cada uma possui de benefícios à saúde e os cuidados com a higienização das mesmas.

A receita, apresentada a seguir, foi desenvolvida pelo nutricionista juntamente com as crianças:

Receita de Salada de Frutas

Ingredientes:

01 abacaxi
01 melão
03 mangas
04 mamões
06 maçãs
08 laranjas
10 bananas

Higienização das frutas:

Lavar as frutas em água corrente e deixar de molho em solução clorada por 10 a 15 minutos (apenas as frutas que se come com a casca). Enxaguar bem com água filtrada e deixar escorrer.

Modo de preparo

Cortar as frutas em cubos e misturar com o suco de laranjas, exceto as bananas, pois sofrem ação enzimática e escurecem, deixando o sabor não agradável. Colocar as bananas quando estiver próximo de servir.

Dica do nutricionista: Caso preferir, deixe sob refrigeração por, pelo menos, 30 minutos em recipiente fechado. Para um sabor melhor, as frutas devem estar em um estado de maturação adequado (maduras).

Como culminância da atividade, a salada de frutas foi produzida e degustada em sala de aula, como podemos visualizar nas fotos a seguir:

Foto 17 – Produção da salada de fruta.



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

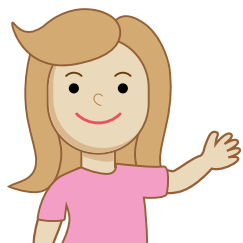
Foto 18 – Degustação da salada de fruta.



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)



Dica para o professor



A partir da vivência da receita, é possível produzir um texto do gênero receita com os ingredientes que as crianças gostam na salada de fruta e entregar para as famílias como sugestão de receita de salada de frutas para ser desenvolvida em casa.

Atividade 08

Conhecendo obras de arte

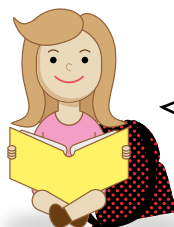
Na busca pela ampliação da percepção estética das crianças, apresentamos a obra de arte Vertemmus, do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo. Escolhemos este autor por trabalhar com elementos relacionados à temática dos dois livros de literatura infantil lidos em sala de aula, além de ser um autor que buscava retratar por meio da arte a perfeição da natureza.

Figura 4 – Giuseppe Arcimboldo (1527-1593).



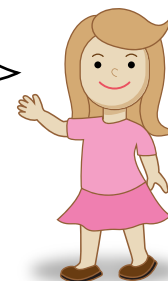
Fonte:

<http://materialartes.pbworks.com/w/page/20509443/Conhecendo%20Giuseppe%20Arcimboldo>.
Acesso em 23 set 2016



Há muito tempo atrás, em 1527, na cidade de Milão na Itália, nasceu um menino chamado Giuseppe Arcimboldo. Seu pai chamava-se Biagio Arcimboldo, e trabalhava como pintor da catedral de Milão. Por isso Giuseppe cresceu no meio de pintores e artistas.

Quando completou 22 anos, começou a trabalhar junto com seu pai, desenhando vitrais para a catedral. Alguns anos depois, recebeu o convite para trabalhar na Corte Imperial de Praga, à serviço do Imperador. Giuseppe Arcimboldo aceitou o convite, e por lá permaneceu trabalhando muitos anos, levando uma vida preenchida e honrosa.



Era um homem estimado pela corte inteira, inclusive pelo Imperador. A corte amava-o pela sua arte e pela sua disposição impecável de trabalhar. Todos gostavam de seus quadros e também das outras obras de arte que fazia. Além das pinturas, ele construía peças em madeira, destinadas às ocasiões especiais, como por exemplo torneios, jogos, casamentos e coroações.



Uma das obras mais importante do artista foi o retrato que ele fez para presentear o Imperador Rudolfo II. O retrato é pintado todo com formas de legumes e algumas flores. Ele pintou também uma série sobre as quatro estações: primavera, verão, outono e inverno. Esses retratos foram feitos de flores, frutos e folhas distintos de cada época, formando a imagem de rostos. O que diferencia nas obras do artista é a composição com imagens e o aproveitamento de outras formas.

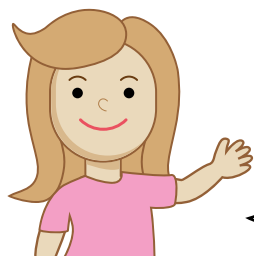
Após conversarmos sobre o autor, apresentamos a obra de arte para as crianças apreciarem o trabalho artístico e realizamos algumas indagações que as levaram a perceber que um diferencial deste artista é o trabalho com imagens (frutas, legumes, flores) formando outra imagem (rosto de um homem).

Figura 5 – Obra de arte Vertemmus



Fonte:

<http://materialartes.pbworks.com/w/page/20509443/Conhecendo%20Giuseppe%20Arcimboldo>.
Acesso em 23 set 2016



Dica para o professor

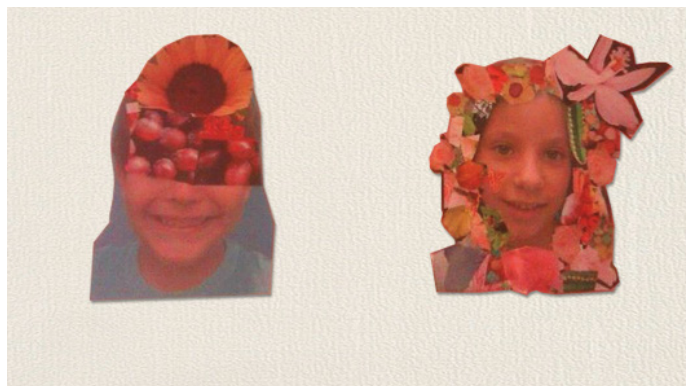
Sobre a foto de seus próprios rostos com recorte e colagem as crianças também podem produzir obras de arte

Foto 19 – Produção Coletiva das Crianças



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

Foto 20 – Produção Coletiva das Crianças



Fonte: Arquivo Pessoal (2016)

Avaliação:

Foi realizada pela professora e pela pesquisadora de forma processual e diária, a cada atividade proposta, verificando aspectos da leitura de literatura, educação estética, linguagem oral e escrita, bem como a participação e o envolvimento das crianças nas aulas.

REFERÊNCIAS

ARCIMBOLDO Giuseppe. **Biografia e Imagem: Vertemnus**. Disponível em: <http://materialartespworks.com/w/page/20509443/Conhecendo%20Giuseppe%20Arcimboldo>. Acesso em 23 set 2016.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN; Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo. Hucitec. 2006.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2016.

BRASIL, **Acervos Complementares**: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 mar 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988. Disponível em: < <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf> > Acesso em 20 ago. 2016.

DALVI, Maria Amélia (Org.); REZENDE, Neide Luzia de (Org.); JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. v. 1. 168p.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças:** Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

MALARD, Leticia. **Ensino e Literatura no 2º Grau:** problemas & perspectivas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Balas, Bombons, Caramelos.** São Paulo: Altea, 2011.

MARINKOVIC, Simeon. **O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis.** São Paulo. Nova Alexandria, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. O trabalho com a literatura na educação infantil. 2010. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2010. Disponível em: http://portais4.ufes.br/pos-grad/teses/tese_4533_LUCIANA%20DOMINGOS%20DE%20OLIVEIRA20130925-162727.pdf. Acesso em 23 mai 2016.

OLIVERIA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor. (in) AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil.** 1 ed. São Paulo; DCL, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-8263-388-5



9 788582 633885