



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARIA DAS GRAÇAS BERNARDO DE OLIVEIRA

**DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NA SALA DE AULA: AS ARCAS DE
NOÉ E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA-PB
2021**

MARIA DAS GRAÇAS BERNARDO DE OLIVEIRA

**DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NA SALA DE AULA: AS ARCAS DE NOÉ E A
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Estadual
da Paraíba, Campus III, em cumprimento
aos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da
Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

**GUARABIRA-PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48d Oliveira, Maria Das Graças Bernardo de.

Diálogos intertextuais na sala de aula: [manuscrito] : as arcas de Noé e a formação de leitores literários no 1º ano do ensino fundamental / Maria Das Graças Bernardo de Oliveira. -2021.

132 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, Departamento de Letras - CH."

1. Formação de leitores. 2. Intertextualidade. 3. Leitura Literária. 4. Poema. I. Título

21. ed. CDD 372.4

MARIA DAS GRAÇAS BERNARDO DE OLIVEIRA

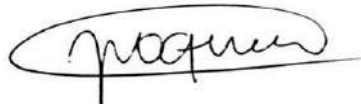
**DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NA SALA DE AULA: AS ARCAS DE NOÉ E A
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 26/02/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (UEPB)
(Orientador)



Prof. Dr. José Luiz Ferreira (UFRN)
(Examinador externo)



Profa. Dra. Maria Suely da Costa (UEPB)
(Examinadora interna)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus “porque d’Ele, por Ele, e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36). À minha família: meus pais (José e Josefa) e meus irmãos (Rosiane, Elizete e Edilson) por tudo o que são para mim e por estarem presentes em minha vida, apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e pelas oportunidades que me tem dado. Coisas que sei que não conseguiria realizar sem sua permissão e proteção.

À minha amada mãe, meu pai e meus irmãos por serem tão generosos comigo, por compreenderem minhas ausências e por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos, servindo de apoio e incentivo.

Ao meu namorado Gislân, por todo incentivo e apoio. Por partilhar comigo suas conquistas e alegrar-se com as minhas e pelas palavras de fé nos momentos oportunos.

Às minhas colegas de trabalho e à minha amiga e companheira de trabalho Márcia Elane, porque sem a ajuda dela eu não teria como cumprir as disciplinas do curso devido ao meu horário de trabalho. Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata a este ser humano incrível.

Ao meu orientador Juarez, por ser essa pessoa calma e compreensiva e pelos inúmeros ensinamentos e contribuições nesse trabalho, pela paciência e direcionamento nos momentos em que eu sentia que estava perdida no caminho.

Aos docentes avaliadores (as) do meu texto (Suely e Luiz), pelo aceite para participar da banca, pelas leituras e sugestões.

Aos meus queridos professores do PROFLETRAS que contribuíram diretamente para essa conquista.

Aos meus queridos colegas de curso por serem pessoas tão maravilhosas, em especial a minha querida amiga Alcione, Ozana, Geane, Rômulo e Fábio.

Aos meus queridos alunos que me inspiram e com os quais estou sempre aprendendo e partilhando conhecimento e a todos que passaram por minha vida, tornando-me um ser humano melhor.

“O significado poético remete a outros significados discursivos, de modo a serem legíveis, no enunciado poético, vários outros discursos. Cria-se, assim, em torno do significado poético, um espaço textual múltiplo, cujos elementos são suscetíveis de aplicação no texto poético concreto. Denominaremos este espaço de intertextual. Considerado na intertextualidade, o enunciado poético é um subconjunto de um conjunto maior que é o espaço dos textos aplicados em nossos conjuntos.” (KRISTEVA, 1974, p. 174).

RESUMO

A relevância do texto literário para a formação de leitores no sentido mais amplo do termo (aqueles que leem, atribuem sentidos e, principalmente, estabelecem diálogos entre os textos escolares e textos do cotidiano), desde as séries iniciais do ensino fundamental, em confronto com a realidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) na escola pública municipal, constituem o cerne desta pesquisa. E articula as reflexões acadêmicas sobre leitura literária e as orientações oficiais/didáticas no âmbito nacional e municipal sobre leitura, para análise e proposição de instrumentos didáticos que viabilizem/potencializem o ensino-aprendizagem da mesma, sob o prisma da intertextualidade. Assim, temos como objetivo analisar os instrumentos de orientação didática à disposição do professor (plano de ensino municipal e do professor e livro/cadernos didáticos), observando de que de modo eles contribuem para o ensino aprendizagem da leitura e propor oficinas de leituras, sob o enfoque intertextual, das obras *A arca de Noé* da Ruth Rocha e a do Vinicius de Moraes. E deste modo, contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, levando-os a perceberem o diálogo entre os textos do universo escolar e outros textos e com suas próprias experiências de vida. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de Cosson (2018), Brasil (2012, 2017), Soares (2018), Ferrero e Teberosky (1986), Marcuschi (2001, 2008) sobre o ensino de Língua Portuguesa; Cosson (2018), Gregorin Filho (2009), Zilberman e Magalhães (1984), Kleiman (2016) sobre letramento literário; Kristeva (1974), Bakhtin (1984, 1997), Koch, Bentes, Cavalcante (2012) sobre intertextualidade e Pinheiro (2018), Sorrenti (2013), Baldi (2009) sobre poesia, dentre outros. Do ponto de vista metodológico este estudo configurou-se enquanto pesquisa teórica propositiva com análise bibliográfica e documental, sob abordagem qualitativa, cuja finalidade é apresentar informações e contribuições sobre o tema (Gil, 2006). O estudo concretizou-se a partir do levantamento, sistematização e análise de documentos oficiais e recursos didáticos, finalizando-se com a proposição de oficinas de leituras literárias. Concluiu-se que entre os estudos sobre a leitura literária nos anos iniciais e a formação de leitores, aquilo que prescrevem/orientam os documentos oficiais, dentre eles, aqueles do âmbito nacional e municipal, não há discordância pois estes documentos a veem enquanto instrumento de cidadania, experiências e questionamentos.

Palavras-chave: Formação de leitores. Intertextualidade. Leitura Literária. Poema.

ABSTRACT

The relevance of the literary text for the formation of readers in the broadest sense of the term (those who read, assign meanings and, mainly, establish dialogues between school texts and everyday texts), from the initial grades of elementary school, in confrontation with the reality of teaching and learning Portuguese Language (LP) in the municipal public school, are at the heart of this research. And it articulates the academic reflections on literary reading and the official / didactic guidelines at the national and municipal level on reading, for analysis and proposition of didactic instruments that make feasible / potentiate the teaching-learning of it, under the prism of intertextuality. Thus, we aim to analyze the didactic guidance instruments available to the teacher (municipal teaching plan and the teacher and didactic book / notebooks), noting how they contribute to teaching reading learning and proposing reading workshops, under the intertextual approach, from the literary works Noah's Ark by Ruth Rocha and Vinicius de Moraes. And in this way, contribute to the development of reading competence of students in the 1st year of elementary school, leading them to perceive the dialogue between texts from the school universe and other texts and with their own life experiences. The research was based on the studies of Cosson (2018), Brazil (2012, 2017), Soares (2018), Ferrero and Teberosky (1986), Marcuschi (2001, 2008) on the teaching of Portuguese Language; Cosson (2018), Gregorin Filho (2009), Zilberman and Magalhães (1984), Kleiman (2016) on literary literacy; Kristeva (1974), Bakhtin (1984, 1997), Koch, Bentes, Cavalcante (2012) on intertextuality and Pinheiro (2018), Sorrenti (2013), Baldi (2009) on poetry, among others. From a methodological point of view, this study was configured as a propositional theoretical research with bibliographical and documentary analysis, under a qualitative approach, whose purpose is to present information and contributions on the theme (Gil, 2006). The study was carried out from the survey, systematization and analysis of official documents and didactic resources, ending with the proposition of literary reading workshops. It was concluded that between the studies on literary reading in the early years and the training of readers, what the official documents prescribe / guide, among them, those of the national and municipal scope, there is no disagreement as these documents see it as an instrument of citizenship, experiences and questions.

Keywords: Training of readers. Intertextuality. Literary Reading. Poem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS:

Quadro 1 – Tipos de leitores	28
Quadro 2 – Conteúdos mínimos de Língua Portuguesa	49
Quadro 3 – Plano de Curso de Língua Portuguesa.....	50
Quadro 4 – Habilidades na área de Linguagens previstas na BNCC	77

FIGURAS:

Figura 1 – Caderno 1 do SOMA de LP - 1º ano	57
Figura 2 – Texto da 3ª unidade e atividade	58
Figura 3 – Atividade do texto da 3ª unidade, gênero poema	59
Figura 4 – Caderno 2 do SOMA de LP – 1º ano	60
Figura 5 – Apresentação do gênero textual cordel	61
Figura 6 – Conhecendo o autor e o texto	61
Figura 7 – Atividade de interpretação textual	62
Figura 8 – Atividade de produção textual	62
Figura 9 – Livro didático de LP do 1º ano da coleção <i>Eu gosto de saber</i>	63
Figura 10 – Atividade com o gênero poema.....	64
Figura 11 – Atividades inerentes ao texto	64
Figura 12 – Atividades referentes ao texto	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:	15
2.1 O ensino de Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais do ensino fundamental	15
2.1.1 Leitura e escrita nos anos iniciais	18
2.1.2 Os gêneros textuais no 1º ano	22
2.2 O letramento literário nos anos iniciais	23
2.2.1 A formação de leitores literários	26
2.3 O gênero poema na sala de aula	29
2.4 A intertextualidade: considerações gerais	34
2.4.1 A Intertextualidade no ensino de Língua Portuguesa	36
2.5 As <i>arcas de Noé</i>: literatura em diálogo com textos do cotidiano	40
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS TRILHADOS	42
3.1 A natureza da pesquisa	42
3.2 o <i>corpus</i> da pesquisa	44
3.4 os procedimentos da pesquisa	45
4 ANÁLISE DO CENÁRIO DIDÁTICO ANTERIOR À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	47
4.1 O planejamento didático do município	47
4.1.1 A proposta curricular de ensino: as ações municipais para o 1º ano	47
4.1.2 O Plano de trabalho docente	49
4.2 Os recursos didáticos	55
4.2.1 Os cadernos do Programa SOMA	56

4.2.2 O livro didático: Gosto de saber	63
4.3 Avaliação geral do ensino-aprendizagem no 1º ano	66
5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS DE ATIVIDADES DE LEITURAS INTERTEXTUAIS – AS ARCAS DE NOÉ.....	69
5.1 Algumas possibilidades intertextuais das arcas de Noé.....	69
5.2 Caracterização das propostas didáticas	71
5.3 Análise da viabilidade proposta intervenção à luz da BNCC	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A – FICHAS DA DINÂMICA CADA BICHO COM SEU PAR	85
APÊNDICE B – ATIVIDADE DE SONDAÇÃO	90
APÊNDICE C – MATERIAL DE APOIO À OFICINA RECONTANDO HISTÓRIA ...	91
APÊNDICE D – ATIVIDADE DA OFICINA 3	94
APÊNDICE E – MATERIAL DA OFICINA DE INTROD AO GÊNERO POEMA.....	95
APÊNDICE F – BIOGRAFIA DE VINÍCIUS DE MORAES.....	96
APÊNDICE G – A ARCA DE NOÉ (RUTH ROCHA) DIGITALIZADA	97
APÊNDICE H – ATIVIDADE DA ARCA DE NOÉ – RUTH ROCHA.....	105
APÊNDICE I – ATIVIDADE DE RELEITURA DA ARCA DE NOÉ	107
APÊNDICE J – ATIVIDADE DA ARCA DE NOÉ DE VINÍCIUS DE MORAES	108
APÊNDICE K – GLOSSÁRIO DA ARCA DE NOÉ DE VINÍCIUS DE MORAES....	112
APÊNDICE L – ATIVIDADE DA OFICINA DE ILUSTRAÇÃO DO POEMA DE VINÍCIUS DE MORAES.....	113

1. INTRODUÇÃO

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras gerou expectativas sobre as possíveis mudanças que ocorreriam no âmbito profissional, na prática docente e nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda no início do curso, surgiram inquietações e inseguranças a partir da constatação que eu era a única aluna da turma que lecionava na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A partir disso começamos a nos questionar o que seria pertinente, significativo e necessário para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, no contexto no qual estou inserida e para a turma na qual leciono, que é o 1º ano do ensino fundamental. Nesse sentido começamos a observar a turma procurando identificar as dificuldades na aprendizagem, os métodos que traziam resultados significativos e os que não rendiam bons resultados. Diante dos aprendizados adquiridos no curso passamos a articular os conteúdos deste com a vivência em sala de aula.

Nas aulas da disciplina de literatura e ensino, chegamos à conclusão, em acordo com o que afirma Silva (1995), de que o texto literário pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens. Nessa direção, compreendemos que o trabalho com a leitura, mais especificamente com a leitura literária, poderia contribuir para a construção de conhecimentos significativos para a criança já nos anos iniciais do no ensino fundamental. Nessa fase de ensino, tal leitura pode contribuir para que os alunos aprendam a ler, desenvolvam a escuta, atribuindo sentidos coerentes aos textos escritos e orais com os quais tenham contato, desenvolvam a oralidade e escrita e consigam estabelecer diálogos entre textos, relacionando-os com sua vivência pessoal.

Mediante as observações e reflexões percebemos que as crianças da zona rural tinham menos acesso a aparelhos eletrônicos e à internet e, devido a isso, sentiam-se bastante atraídas pelo contato com livros físicos. Em algumas práticas na sala de aula nas quais constatamos muitas dificuldades, dentre elas a aprendizagem da leitura, que se desdobravam tanto em relação à abordagem do texto, quanto ao gerenciamento do tempo entre atividades de leitura e outras como escrita e produção textual, bem como definir e compreender os objetivos das práticas de leitura em sala de aula. Destacamos aqui uma prática recorrente a cada início de aula, o momento de leitura para deleite, que é leitura por prazer, e após essas leituras algumas crianças pediam o livro para levar para casa, percebendo o

interesse e ausência desses recursos no âmbito familiar chegamos a conclusão de que valeria a pena investir no ensino de leitura e formação de leitores e que a intervenção seria com leitura literária, de uma forma sistemática com objetivos, além do prazer, da diversão e distração.

Ao escolher as obras, o critério foi articular as leituras da escola às leituras nessa comunidade, que é bastante participativa nas ações da escola, e tem por característica bastante acentuada a religiosidade local, onde o cristianismo é expressivo incluindo o público evangélico e católico, o que se reflete nos discursos das crianças e nos seus modos de enxergar o mundo à sua volta, ler, compreender e interpretar. Portanto, trazer obras literárias que se relacionassem com esse ambiente, levariam as crianças a exercitarem o diálogo entre textos, a intertextualidade, elemento significativo para a aprendizagem da leitura.

Começamos então a planejar, elaborar o projeto de pesquisa, com foco na leitura literária, com o poema e, explorando a intertextualidade. Planejamos atividades para a sondagem dos alunos, textos que promovessem o diálogo com outros. E, de acordo com a análise desse material, iniciáramos a elaboração de oficinas de leituras, com o intuito de despertar o gosto pela leitura literária, fundamentalmente, realizar as articulações possíveis a partir da leitura de poemas *A arca de Noé*, homônimos, de Ruth Rocha e Vinícius de Moraes, contribuindo assim para a formação de leitores literários. Mas veio a pandemia, o distanciamento e outras restrições. O projeto, bem como a intervenção, se tornou, então, inviável para aplicação em sala de aula.

Sem possibilidade de aplicar a sondagem e muito menos realizar as oficinas resultantes da proposta de intervenção, o material da sala de aula para avaliar se tornara escasso. Diante dos fatos, optamos por discutir a teoria e propor as oficinas. Resolvemos então analisar sob o ponto de vista teórico desta pesquisa alguns documentos de orientação da prática docente: o programa de ensino do município, o plano de trabalho da docente e os materiais didáticos do professor – os cadernos SOMA e o Livro didático *Gosto de Saber*. Ver como esses instrumentos se articulam com o ensino de leitura e, a partir de então, elaborar nossa proposta de intervenção na escola que compreende a sistematização de oficinas e elaboração de atividades, que seria o produto final deste estudo.

Algumas questões nortearam a pesquisa: o que dizem os estudos teóricos abordados neste trabalho sobre o ensino de leitura, sobre leitura literária e

intertextualidade? Como as orientações do Programa de ensino, municipal, o plano de curso da professora e o material didático veem o ensino de leitura? O que propõem? Distanciam-se ou aproximam-se dos estudos teóricos? Enfatizam a questão da leitura intertextual? A proposta de intervenção pode potencializar nos alunos o gosto pela leitura e a perceberem o diálogo entre os textos da escola e os textos do cotidiano? Como ela fará isso?

Diante de tais questões, temos como objetivo geral: analisar os instrumentos de orientação didática à disposição do professor (plano de ensino municipal e do professor e livro/cadernos didáticos), observando de que modo eles contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura e propor oficinas de leituras, sob o enfoque intertextual, das obras *A arca de Noé* da Ruth Rocha e a do Vinicius de Moraes. Como objetivos específicos:

- Sistematizar e discutir os estudos teóricos sobre o ensino da leitura, leitura intertextual, intertextualidade e o gênero poema;
- Discutir os documentos oficiais que subsidiam o ensino na escola pesquisada (O plano de ensino do município, plano de trabalho docente; cadernos do SOMA e livro didático);
- Elaborar a atividade de intervenção (oficinas) e analisar a viabilidade da mesma.

Deste modo, nossa hipótese é de que a proposta de intervenção possa contribuir para despertar o gosto dos alunos pela leitura literária, levando-os a perceberem o diálogo entre os textos do universo escolar e outros textos e com suas próprias experiências de vida, ampliando a competência leitora dos mesmos. A pesquisa fundamentou-se nos apontamentos de Brasil (2012, 2017), Soares (2018), Ferrero e Teberosky (1986), Marcuschi (2001, 2008) sobre o ensino de Língua Portuguesa; Cosson (2018), Gregorin Filho (2009), Zilberman e Magalhães (1984), Kleiman (2016) sobre letramento literário; Kristeva (1974), Bakhtin (1984, 1997), Koch, Bentes, Cavalcante (2012) sobre intertextualidade e Pinheiro (2018), Sorrenti (2013), Baldi (2009) sobre poesia, dentre outros.

Do ponto de vista metodológico configurou-se enquanto uma pesquisa teórica propositiva com análise bibliográfica e documental, sob a abordagem qualitativa – cuja finalidade é apresentar informações e contribuições sobre o tema (Gil, 2006). A pesquisa tem como *corpus* documentos do município (Programa de ensino municipal), do professor (Plano de trabalho docente) e recursos didáticos

(livros e cadernos do SOMA) e concretizou-se a partir do levantamento, sistematização e análise de documentos oficiais, recursos didáticos e elaboração da proposta de intervenção que resultou na sistematização de oficinas de leitura baseadas e Kleiman(2016) e na sequência básica de Cosson (2018) .

Didaticamente, esta dissertação subdividiu-se em 05 capítulos: Iniciando pela introdução e o capítulo II compreende a fundamentação teórica deste trabalho, trazendo apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre o letramento literário e a formação de leitores, o gênero poema e a intertextualidade nesse contexto; o capítulo III, aborda os elementos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. No capítulo IV realizamos uma análise do cenário estudado, compreendendo desde a proposta de ensino municipal que é respaldada nos documentos oficiais da educação, o plano de trabalho docente, os recursos didáticos do aluno e do professor e a avaliação geral do ensino do município de Sapé, nos anos iniciais e no capítulo V apresentamos as oficinas que são nossa proposta de intervenção destinada a turmas do 1º ano do ensino fundamental e a análise da viabilidade de aplicação das mesmas sob a ótica de Brasil (2017). Por fim, apresentamos as considerações finais, na qual fazemos um apanhado desta pesquisa, apresentando as conclusões alcançadas com este estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Neste capítulo trazemos para discutir nossa temática algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), o ensino de literatura, sobre leitura, letramento, gêneros textuais, entre outras. As reflexões articulam diferentes vozes em torno do ensino básico e suas problemáticas e possibilidades.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais do ensino fundamental

Na sociedade em que vivemos, saber ler e escrever são habilidades fundamentais ao exercício da cidadania, já que lidamos o tempo todo com textos, informações, imagens, etc. Daí a necessidade de, na escola, fazer com que a criança desenvolva habilidades que lhes serão úteis à vida social. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conclui que:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 63).

Com o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, (BRASIL, 2012) e o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental representou um desafio aos educadores e para escola, no sentido de definir o que ensinar e o que os alunos necessitam aprender nessa fase do ensino, para que sejam de fato alfabetizadas na idade adequada. Para que isso ocorra, é necessário inserí-las em práticas diversas de letramentos, afim de prepará-las para as práticas sociais.

No ensino fundamental, o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de ler, escrever, escutar, expressar-se e que construam sentidos coerentes para os textos orais e escritos, que aprendam a ler e que produzam textos adequados às diversas situações de uso na sociedade. Nesse sentido, a BNCC nos diz que o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se e tem acesso à informação” (BRASIL, 2017, p.63).

A BNCC tem apontado que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), deva ser um período de introdução, aprofundamento e consolidação da alfabetização. Dessa forma a linguagem é o ponto principal desse processo de ensino-aprendizagem, onde as práticas de leitura e escrita e produção de textos, sejam realizadas mediante a reflexão, o diálogo, a troca de experiência e a interação.

Levando-se em conta que é através da língua que as pessoas se comunicam, expressam sentimentos, desejos e emoções, que tem acesso às informações, produzem conhecimentos, compreendemos que o domínio da língua materna é um pré-requisito para que os alunos tenham acesso aos bens culturais fundamentais para sua atuação em sociedade, bem como a participação no mundo letrado. Sobre isto, Beneviste nos diz que:

De fato é dentro da e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu (BENEVISTE, 1976, p. 27).

Outro fator a ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa são os gêneros textuais. De acordo com a BNCC, o texto é o centro das práticas de linguagem. Diante deste exposto, considerando que o texto é centro do ensino de Língua Portuguesa, e tendo em vistas a diversidade de gêneros textuais, a escola é espaço para os mais diversos gêneros literários, por isso optamos pelo trabalho com a literatura e a intertextualidade entre as obras no processo ensino-aprendizagem, buscando proporcionar o letramento literário através da poesia que tem sido pouco explorada nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC também nos diz que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68)

O conceito de letramento surgiu no Brasil por volta de meados dos anos 1980 da necessidade de nomear práticas de leitura e escrita mais abrangentes e complexas que as práticas de leitura e escrita decorrentes do processo de aquisição do sistema de escrita decorrentes do processo de alfabetização.

Nas últimas décadas, percebe-se uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento que vai além de saber ler e escrever. O indivíduo letrado é aquele capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais.

De acordo com a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é um processo estreitamente relacionado aos usos sociais da língua, conforme ressalta Soares (2018), é um processo de natureza psicológica, psicolinguística e sociolinguística.

Ainda, de acordo com Soares (2018), a diferença entre alfabetização e letramento está no domínio que o indivíduo tem acerca de leitura e da escrita. No processo de alfabetização ocorre o aprendizado da leitura e da escrita e no processo de letramento ocorre o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e seus usos sociais, portanto, este último vai muito além da decodificação e da escrita, mas está relacionada na proficiência em práticas de leituras e escrita em contextos sociais diversos.

Considerando o que diz a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, está pautado em 4 eixos correspondentes à área de Linguagens: Oralidade; Leitura/Escuta; Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/Semiótica (envolvendo conhecimentos linguísticos, sistema de escrita, norma-padrão, textuais, discursivos e elementos de outras semioses).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no eixo Oralidade espera-se que ocorra o aprofundamento dos conhecimentos e usos da língua oral nas interações discursivas e estratégias de fala e escuta em situações de comunicativas. No eixo Leitura/Escuta, o letramento ocorre progressivamente incorporando estratégias de leitura de textos em que a complexidade amplia-se constantemente em ordem crescente. No eixo Produção de Texto ocorre também através de estratégias progressivas de produções, cujo nível de dificuldade vai aumentando conforme o conhecimento dos educandos. No eixo Análise Linguística/ Semiótica ocorre a alfabetização nos dois primeiros anos e os três anos posteriores são dedicados ao aprofundamento de práticas de alfabetização e letramentos, observando o funcionamento e análise da língua e outras linguagens.

Considerando as aprendizagens referentes ao eixo Leitura/Escuta, muitas coisas devem ser consideradas nesse processo, principalmente em relação às crianças que estão descobrindo o funcionamento da escrita de sua língua. É o início

do desenvolvimento da escrita e também da leitura, mas temos que considerar que a criança quando decodifica uma palavra ou um pequeno texto, ela também acessa conhecimentos semânticos, podendo compreendê-lo e interpretá-lo.

Ao acessar uma imagem faz inferências sobre aquilo que vê, e assim sua capacidade leitora começa se expandir. Ao ouvir um texto literário, seja uma fábula, um conto ou uma poesia, se instigada através do diálogo, poderá compreender, questionar, opinar e até fazer comparações com outros textos e outras experiências de leitura e com suas vivências. Sendo assim, através da literatura, a criança poderá conhecer o mundo que a cerca e outros mundos pelas vozes de outras pessoas, pelo encantamento da palavra e ampliar o conhecimento acerca da língua materna, ampliando seu vocabulário, desenvolvendo a escrita, a escuta, a argumentação, dentre outros benefícios.

2.1.1 Leitura e escrita nos anos iniciais

Mediar o processo de aprendizagem dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da leitura é uma das funções da escola e representa um desafio uma vez que a leitura vai muito além da decodificação da palavra ou do texto, é necessário que o leitor compreenda o que lê, e que a escola forme leitores competentes e eficazes.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se uma evidente ansiedade em todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem: os professores são conscientes de que os alunos do ciclo de alfabetização precisam apropriar-se da leitura e escrita, as crianças anseiam por esse aprendizado, mas a questão é fazer com que esse aprendizado ocorra de forma lúdica, prazerosa e significativa. Conforme pontua Gregorin Filho:

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive. (2009, p.51):

De acordo com o exposto acima, o aprendizado da leitura aliado ao uso de textos literários, vai além do prazer, da ludicidade, assume um caráter formativo, pois a literatura, sendo arte, leva-nos à reflexão sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que vivemos, transformando-nos e tornando-nos agentes de transformações na sociedade.

Ler é uma atividade abrangente e complexa, uma vez que envolve aspectos perceptuais, cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos. A leitura vai muito além do reconhecimento de símbolos, da decodificação, a leitura, supõe diálogo, atribuição de sentidos, portanto o leitor assume um papel ativo no processo de leitura. A leitura, além de compreender a aprendizagem da decodificação de palavras e textos, compreende também o domínio do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, além da ampliação do vocabulário e do campo semântico, como especifica a BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 74).

É necessário a compreensão de que o ato de ler é um requisito para o exercício pleno da cidadania, além de ser um dos objetivos da educação básica. O ato de ler traz confiança para o leitor e o tira da passividade, uma vez que ler pressupõe interação. De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura”.

De acordo com a afirmação de Solé, podemos dizer que o leitor não é um ser passivo, pois ele processa e examina o texto, e afirmamos também que toda leitura deve ser guiada por um objetivo, ou seja, quem lê, lê por algum motivo ou alguma finalidade, seja para aprender algo, para se informar, para se divertir, para revisar ou por puro prazer.

É posto que no eixo leitura o letramento ocorre progressivamente através de estratégias de leituras de textos em que os níveis de complexidade vão aumentando, considerando o nível de aprendizagem da turma, decorrentes do contato do leitor com os textos escritos e suas interpretações e as relações que se estabelecem a partir dela.

Muitas vezes, a falta de tempo ou mau gerenciamento dele fazem com que as atividades de leitura sejam desvirtuadas, então as práticas de leitura em alguns contextos podem resumir-se a fichas de leitura que são enviadas para casa, para treino dos alunos que terão que estar com afiados na leitura no dia seguinte para apresentar à professora. Ressaltamos que não estamos fazendo uma crítica ao

método, mas pontuando que muitas vezes as crianças recebem fichas com palavras relacionadas a alguma dificuldade ortográfica ou então iniciadas com uma determinada letra, e terão que ler ou memorizá-las para no dia seguinte apresentar essa leitura a professora, e certamente isso causa algum constrangimento aos que não conseguem fazê-lo, além de também ser uma leitura pouco significativa e menos prazerosa. Nessa direção, Kleiman (2018, p.13) pontua que “ para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e estar plenamente convencido de sua relevância”.

Outro momento de leitura muito praticado ultimamente em sala de aula são os momentos de leitura para deleite. Geralmente em círculo, a professora leva uma obra literária adequada àquela turma e lê para as crianças, dependendo do nível de leitura dos alunos, eles mesmos podem fazer essa leitura, partilhando com seus colegas. Esse pode ser um momento propício para expandir a capacidade de leitura dos alunos, mesmo sendo um momento de leitura por prazer, cabe instigar os alunos a falarem das suas impressões, compreensões e interpretações das obras. Esse momento poderá ser motivador para desenvolver o gosto pela leitura.

Todas as atividades de leituras, são guiadas por um objetivo, ainda que sejam feitas por prazer. A atividade de leitura não pode ser uma imposição, algo que cause constrangimento ao aluno, mas uma atividade convidativa, estimulante, agradável e principalmente sistematizadas.

A leitura e a escrita são habilidades centrais no ensino, e nos anos iniciais apropriar-se dessas habilidades é o anseio de todos os envolvidos no processo. Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, espera-se que as crianças apropriem-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que é um sistema notacional de sons (fonemas) e letras (grafemas), sendo assim, as crianças, nos primeiros dias de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam aprender que o sistema alfabético é um sistema de representações sonoras, e compreendê-lo é fundamental para a apreensão do funcionamento da modalidade escrita da língua.

De acordo com Morais (2012), a apropriação do sistema alfabético é um processo cognitivo, onde as crianças buscam a compreensão acerca do que as letras representam e como funcionam para formar unidades sonoras. Segundo Ferrero e Teberosky (1986), a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ocorre fundamentada nas hipóteses formuladas pelo aprendiz. As autoras explicam cada etapa num processo evolutivo e regular na aquisição da escrita, compreendendo

quatro níveis diferentes (nível pré-silábico, nível silábico , silábico-alfabético e alfabético) como veremos abaixo:

No *nível pré-silábico* a criança ainda não consegue estabelecer relações entre a pronúncia e a escrita, representando a escrita através de desenhos, rabiscos ou letras aleatórias. A criança associa a palavra ao objeto, por exemplo, acredita que a palavra “mosquito” deva ser menor que a palavra “cão”, porque representa algo menor e mais leve. Segundo Piaget, essa hipótese corresponde ao que ele chama de “realismo nominal”, e quando a criança começa a compreender que escrita representa o nome do objeto e não o objeto em si, ocorre a supreção do realismo nominal.

No *Nível silábico* a criança já percebe a lógica da escrita e que existe uma estabilidade na escrita das palavras, uma forma convencional de escrever. Nessa fase, as crianças costumam escrever uma letra para cada som ou sílaba da palavra, pois acredita que cada letra corresponda ao total de vezes que abrir a boca, por exemplo. As crianças, nessa fase, utilizam símbolos gráficos aleatórios, letras inventadas, empregando apenas consoantes ou vogais conforme o número de sílabas.

No *nível silábico-alfabético*, a criança já compreende que a escrita é usada para representar a fala e vai percebendo que a emissão de sons ou sílabas corresponde a uma ou mais letras. Nessa fase é comum a criança escrever combinando apenas vogais, ou apenas consoantes, muitas vezes fazendo grafias semelhantes para palavras diferentes, exemplo: AO (SAPO), AO (SACO), ou ainda MAO para MACACO.

No *nível alfabético* a criança compreende que a escrita corresponde a representação sonora da palavra. Entretanto, conforme aponta Leite e Morais (2012) “devemos estar atentos para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua”.

De acordo com Antunes (2003) “a escrita, como toda a atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” . A aquisição da escrita, no processo de alfabetização e letramento requer do professor uma postura de mediador das práticas de linguagens, ajudando o aluno a desenvolver a consciência fonológica através de atividades de correspondência grafofonêmicas, permitindo que as crianças brinquem com as palavras, como trava-

línguas, jogos de rimas, texto lacunado, correspondência entre imagem e palavras, etc., mas que o ensino nos anos iniciais não fique limitado a isso, a apropriação da leitura e da escrita deve ser o anseio tanto do professor quanto do aluno, no sentido mais amplo, para além da escola.

Diante do exposto, fica claro que a aprendizagem da escrita e da leitura não ocorre de forma natural, ela exige planejamento, materiais adequados, local adequado e disposição para o ensino-aprendizagem. A escola é o espaço formal, onde a criança deve aprender ler e escrever. Compete à escola preparar os educandos para os usos sociais da leitura e da escrita. Os demais letramentos decorrem da ampliação dessa competência básica dos educandos.

2.1.2 Os gêneros textuais no 1º ano

Os textos em sua grande diversidade estão presentes em nosso dia a dia. Eles são essenciais nas nossas interações sociais. Reconhecer a variedade e a funcionalidade dos gêneros textuais e trabalhar com eles desde o 1º ano do ensino fundamental ajuda o aluno a compreender o funcionamento da linguagem na sociedade.

Marcuschi (2008) pontua que o termo “gênero textual” faz referência aos textos presentes em nosso cotidiano. Dessa forma, a comunicação (oral e escrita) acontece por meio de algum gênero textual, por isso os gêneros textuais são inúmeros e atendem as mais diversas situações comunicativas.

Durante o processo em que está sendo alfabetizada, a criança necessita também compreender a estrutura de um texto, sua utilidade, em que momento pode ou deve ser usado, esse é o sentido de alfabetizar letrando. Nessa direção, o trabalho com gêneros textuais deve considerar não apenas os aspectos composicionais e estilísticos, mas também os aspectos discursivos, de modo que os alunos compreendam a finalidade do texto, destinatário, suporte, espaço de circulação, assim compreenderá a função social do texto.

São muitos os gêneros textuais que podem e devem ser abordados no período de alfabetização, dentre eles destacamos os mais comuns: contos, histórias em quadrinhos, fábulas, listas, convite, notícias, anúncio, canção, lista, cartaz, receitas, poemas, texto imagético (tela), etc. São inúmeras possibilidades, inúmeras opções, o importante não é a quantidade de gêneros que o professor vai trabalhar,

mas a forma de contextualizar os gêneros, para que as crianças compreendam seus usos na prática.

Os gêneros textuais podem ser trabalhados em qualquer ano ou etapa do ensino, desmistificando a ideia de iniciar com “gêneros mais fáceis” e ir progredindo para os “gêneros mais difíceis”. A questão não é o fato de determinado gênero textual ser mais fácil ou difícil, mas a complexidade dos textos, que independe do gênero em si, por isso o professor pode trabalhar com os gêneros que desejar, desde que considere a idade dos alunos e a complexidade dos textos que leva para a sala de aula. Segundo Brandão e Leal,

(...) nas salas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental podem e devem aparecer diversos gêneros textuais [...] e as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas. (2005, p. 33).

Por volta de meados dos 1980 e início dos anos 1990, o texto é colocado como o centro do processo de alfabetização, e conseqüentemente centro das práticas de linguagem e do Ensino de Língua Portuguesa, em conformidade com o que defende a tão recente BNCC. Através da exposição dos mais diversos gêneros textuais e da reflexão sobre suas características e funções, a criança vai aprendendo e acumulando conhecimentos e habilidades úteis à leitura e produção textual, antes mesmo de ter o domínio da escrita alfabética, uma vez que o exercício de pensar, refletir e expressar oralmente os pensamentos é um importante passo para a materialização do texto escrito, pois passam para a condição de produtores de textos orais e posteriormente produtores de textos escritos.

As práticas pedagógicas com os gêneros textuais tornam-se mais significativas para a criança porque ocorre a contextualização da escrita no processo de alfabetização e letramento possibilitando às crianças utilizarem a escrita em diversos contextos.

2. 2 O letramento literário nos anos iniciais

A educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental é um momento propício para que a criança tenha contato com gêneros orais, com as cantigas de roda e populares, com poesias, trovas e também que vivenciem momentos de leituras partilhadas e descubram o prazer em ter contato com bons

textos e livros, que partilhem suas experiências de ouvinte e de leitora, uma vez que, como diz Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Esse é o momento de a criança ter contato com obras literárias, com textos diversos e adequados à faixa etária, que possam ter acesso a livros com imagens e façam sua leitura daquela obra e tenha inclusive a oportunidade de contar a história daquelas imagens, ainda que não tenha desenvolvido a habilidade da leitura dos textos escritos, há outras habilidades que possui, além de uma leitura de mundo que precisa ser desenvolvida e aprimorada no momento em que a criança vai sendo alfabetizada. Além disso, deve-se incentivar as crianças a compartilharem suas experiências de leitura com os colegas, com adultos e assim ampliando sua capacidade de criação, compreensão e interpretação.

Para Cosson (2018), no campo da literatura, o letramento é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e é contínuo, sendo assim, o letramento literário ocorre na infância, através das cantigas de ninar e se prolongam por toda vida através dos romances, das novelas, dos livros de poesia e de muitas outras obras e gêneros que temos contato durante nossa existência.

Gregorin Filho (2009) aponta que “no caso da literatura infantil, a concepção de leitura está estreitamente vinculada ao que se entende por alfabetização”, sendo assim, é importante ressaltar que o trabalho com literatura representa uma importante aliada nas práticas de letramento. Na escola é o espaço de leituras por prazer, para deleite, mas também é necessário pensar em práticas de leituras sistematizadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagens da turma.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a educação literária ocorre dentro do Eixo Leitura, onde ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades de interpretação e compreensão textual. Entretanto, na educação literária o objetivo é conhecer autores da Língua Portuguesa e traduções de autores clássicos da literatura internacional, onde através dessa formação, o leitor descubra na literatura a possibilidade de uma leitura alternativa e prazerosa, ampliando a visão de mundo pelo conhecimento de experiências vividas em outras épocas, espaços e outras culturas. O texto literário, dentre os inúmeros gêneros textuais, deve ter um lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, pelo que ela pode proporcionar. Zilberman (1984, p.134) aponta que a leitura literária quando “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu

caráter transformador, ela se torna necessariamente formadora”.

A meta principal da educação literária é formar alunos leitores, capazes de se inserir numa comunidade, de conhecer e reconhecer sua cultura, valorizando-a e atribuindo sentido para si e para o meio em que vive. O contato com os textos literários pode propiciar a ampliação de conhecimentos, bem como a aquisição de novos, através da apropriação da leitura e todo o universo que a cerca. A leitura literária é relevante na alfabetização e letramento das crianças do ensino fundamental, bem como para a formação de leitores proficientes, desde que esteja alinhada às práticas de leitura sistematizadas e com objetivos bem definidos.

De acordo com Cosson (2018) a leitura efetiva dos textos deve ser colocada como o centro das práticas de literárias, de modo que essas leituras sejam realizadas sistematicamente e organizadas a partir de objetivos de formação do aluno, partindo da compreensão de que a leitura cumpre um papel social no âmbito escolar, mesmo nos anos iniciais, não ficando limitada apenas ao prazer em ler. Sobre isso o autor pontua que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se deve ou não escolarizar a literatura (...), mas sim como essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON 2018, p.23)

O texto literário é arte, por isso tem seu valor estético, e ao interagir com uma obra literária o leitor passa por uma experiência emocional, estética, lidando com a imaginação, com medos, desejos, sentimentos, curiosidade, inquietudes. Nesse sentido, as obras, os textos devem ser escolhidos criteriosamente, propiciando uma vivência de leitura agradável e significativa para o aluno, para isso é necessário que o professor mediador pense em estratégias de leitura que não tornem a aula exaustiva e cansativa, ou apenas direcione a obra que dever ser lida e solicite um resumo da mesma, ou fichas de leitura ou ainda incansáveis exercícios e fichas de leitura.

Para que o letramento literário ocorra é necessário que o leitor tenha o contato direto com a obra (texto literário), em sua totalidade, sem fragmentos. Nessa perspectiva, o leitor também necessita estar preparado para a recepção do texto, pois esse primeiro contato será determinante no processo de letramento. Após a apresentação e leitura do texto literário é necessário que os leitores tenham a oportunidade de dialogar sobre suas experiências durante o processo, possibilitando

a ampliação de seus horizontes, nessa perspectiva Kleiman (2018, p.12) afirma que “é na interação, isto é, na prática comunicativa, em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que a criança que não entendeu o texto o entenda.”

De acordo com Bakthin (2006) a vida é essencialmente dialógica, isso significa que viver é estar em diálogo constante, portanto a escola deve ser espaço onde o diálogo seja privilegiado, pois através dele que aprendemos, seja ouvindo, interrogando, discutindo, concordando e trocando experiências. Daí que as atividades de leitura devem ser pensadas no sentido de oportunizar o diálogo sobre o texto ou sobre a obra lida, relacioando-a com outras obras, permitindo que o aluno questione, que fale sobre suas impressões, que tenha acesso e possa manusear o livro e tire dessa experiência o máximo de proveito possível.

2. 2.1 A formação de leitores literários

Muitos adultos leitores e até escritores relatam que o gosto pela surgiu muito cedo, na infância e é nessa fase que as memórias afetivas se consolidam, é uma fase em que a criança consegue “armazenar” mais coisas vivenciadas significativas, talvez por terem pouca vivência e menos obrigações inerentes ao mundo adulto e a mente mais leve, mas com espaço enorme que carece ser preenchido de boas recordações, para acessá-las no futuro. Com isso, esses adultos afirmam que suas experiências de leitura na infância tornaram-se muito significativas à sua vida, dando sentido às suas escolhas e contribuindo para expandir sua bagagem cultural.

Diante de tantos estímulos e distrações as quais as crianças estão expostas atualmente, ler e principalmente gostar de ler textos literários e clássicos da literatura é um privilégio. É apropriar-se do direito a ter acesso a bons materiais e a um bem cultural que ultrapassa gerações. Cabe-nos dizer também que ter acesso a esses livros é um privilégio para poucos, mesmo com todos os avanços e investimentos que o ensino e a educação receberam nas últimas décadas, sabemos que ainda precisa melhorar e muito. Se a escola possui esse bem patrimonial e cultural chega ser uma perversidade não o disponibilizar aos alunos.

Se hoje os livros estão mais acessíveis e disponíveis nas escolas, mesmo que muitas vezes em quantidades que não contemplem a totalidade dos alunos,

muitos são os impedimentos para que esse acesso ocorra, como a baixa quantidade de exemplares, que faz com que o professor recorra às cópias, a falta de interesse dos alunos, a cobrança de atividades que muitas vezes afasta o aluno do texto literário, fazendo-o criar aversão à literatura, pois muitas vezes as atividades ultrapassam o limite entre o prazer e a obrigação, tornando-se exaustivas.

Ler, em nosso contexto, é um ato de resistência, resistência ao sistema que insiste em colocar os livros como um patrimônio cultural e capital para poucos e resistência aos próprios impulsos de querer encontrar vias mais fáceis, muitas vezes recorrendo a comentários e resumos sobre as obras e não as lendo de fato. Optar pelo caminho mais rápido e fácil pode custar caro, pois nega a si próprio a oportunidade de vivenciar uma experiência singular de interação entre o leitor e a obra, e fazer sua própria leitura, enxergando a obra por sua própria visão de mundo, atribuindo sentido ao que lê, transformando e sendo transformado por suas próprias experiências de leitura.

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive. Riter, ao falar sobre o leitor, afirma que:

Cada vez mais sou tomado pela certeza de que ser leitor faz a diferença, [de] que ser leitor é a possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador; alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia, a cada situação enfrentada. Ser leitor, acredito, qualifica a vida de qualquer pessoa. [...] (2009, p. 35)

A literatura enquanto arte é um instrumento de expressão, de representação e interpretação da realidade que nos cerca. Toda obra artística ou literária é impregnada de ideologias, que deve ser explorada pelo leitor, contribuindo, assim, com o desenvolvimento intelectual e cultural de quem a ela tem acesso e aprecia.

Como todo processo de aprendizagem, é importante considerar que na formação de leitores tudo acontece de acordo com um processo de maturidade com a leitura, que é individual e singular a cada indivíduo e tem a ver também com o grau de escolaridade e experiências que o leitor carrega. Gregorin Filho (2009), baseado no que aponta Coelho (2000) em *Literatura Infantil*, fez um quadro comparativo dos tipos de leitores de acordo com a faixa etária, que veremos a seguir:

Quadro 01: Tipos de leitores

<i>Pré-leitor</i>	<i>Leitor-iniciante</i>	<i>Leitor em processo</i>	<i>Leitor fluente</i>	<i>Leitor crítico</i>
Quinze meses aos cinco anos de idade, aproximadamente.	A partir dos cinco ou seis anos de idade.	A partir dos oito anos de idade.	A partir dos dez anos de idade.	A partir dos doze anos de idade.
Educação Infantil	Ensino Fundamental			

Fonte: Adaptado de Gregorin Filho (2009, p. 47).

De acordo com o quadro acima, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos um leitor iniciante, e muitas vezes a escola é o único espaço onde essa criança terá acesso a livros e poderá também acessar obras literárias diversas se assim a instituição dispor destes recursos e disponibilizá-los para os estudantes.

[...] A literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores. (LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. 2006, P. 72-73).

Dessa forma, a escola deve ser também um espaço de leitura por prazer, da leitura literária, e que além dos livros didáticos, esta instituição possa disponibilizar à criança o acesso a livros de literatura, para que através destes a criança sinta que ler é uma atividade prazerosa e importante para sua formação.

É preciso dar voz ao leitor para que possa expressar suas opiniões, compreensão e interpretação em relação ao texto literário, sabendo que o leitor, mesmo que seja um leitor iniciante, traz uma bagagem de leitura que é somada o que ele lê, e que pode ser revelada através do seu discurso e do diálogo com seus pares. Segundo Bakhtin:

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN, 2006, p. 117)

Nas aulas de leitura é importante considerar o diálogo, desde a educação infantil. É importante que se considere que cada criança faz sua leitura, interpreta a seu modo o texto literário. A experiência de leitura é algo muito pessoal e singular. Incentivar o diálogo e troca de experiências sobre as leituras, compartilhando suas interpretações ajuda a enriquecer a experiência de leitura dos colegas e a ressignificar a própria experiência através do diálogo e do conhecimento de outros pontos de vista. Conforme aponta Gregorin Filho:

A instância da leitura não é puramente passiva. O leitor, no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo. (2009, p. 44 e 45).

Em acordo com o pensamento de Gregorin Filho, Kleiman considera que a leitura é uma prática social que remete a outras leituras e a outros textos:

[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN 2018, p.13).

Na formação do leitor, a bagagem cultural do aluno deve ser considerada, de modo que o professor não pode subestimar a capacidade do mesmo, uma vez que a leitura envolve habilidades que a criança já vem desenvolvendo ao longo da vida, antes mesmo de ingressar na escola. Diante disso, na escola, o espaço propício para aprimorar tais habilidades, é terreno fértil para que as obras literárias passem a fazer parte da vida de crianças e adolescentes que certamente fora dela não teriam acesso a esse tipo de leitura e de literatura.

Por fim, acreditamos que a formação de leitores literários, pode iniciar muito cedo, pois a infância é uma fase propícia para a formação de hábitos que acompanhará o indivíduo por toda vida. Quanto mais cedo a criança tiver acesso a obras literárias, maior será sua bagagem cultural e certamente ao longo de sua vida estará mais apta a fazer suas próprias escolhas de leitura e se tornará uma leitora proficiente.

2.3 O gênero poema na sala de aula

A poesia é um gênero literário muito antigo, surgiu muito antes do homem desenvolver a escrita, pois estava presente na modalidade oral, e era memorizada e

passada de geração em geração, mas até hoje é considerada como a mais difícil das artes da palavra.

Quando se trata de expressar sentimentos, a arte que vem logo à mente da maioria das pessoas é a poesia, entretanto muitas pesquisas têm mostrado que apesar de ser uma arte tão antiga e tão conhecida, ela não é a mais valorizada.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), em maio de 2016, a poesia ocupa o sétimo lugar entre os gêneros literários mais apreciados pelos brasileiros. A venda de livros de poesia representava apenas 1,8% das vendas, ficando atrás dos livros didáticos, romances, contos, publicações religiosas, literatura infantil e a Bíblia.

A poesia tem sido um gênero textual pouco trabalhado em sala de aula, seja pela dificuldade dos professores que alegam ser um gênero literário de difícil compreensão ou por não sentirem afinidade com o texto poético, seja pela falta de compreensão acerca das possíveis contribuições que a poesia poderá trazer para as aulas de Língua Portuguesa. Conforme aponta Pinheiro (2018)

A primeira fase do ensino fundamental 1º ao 5º ano) apresenta problemas graves no trato ao gênero poético – isso quando existe contato! Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (2018, p. 12)

Quando se trata do anos iniciais do ensino fundamental a situação é ainda pior, pois a poesia fica ainda mais longe do alcance das crianças, sendo resgatada apenas em datas comemorativas e apresentações culturais onde geralmente se escolhe um aluno(a) mais eloquente para fazer a leitura de um poema alusivo à comemoração.

Sabemos que o mundo da criança é permeado de imaginação, é uma fase de descobertas, e por isso o trabalho com poesia pode ser muito prazeroso, pelas experiências que o contato com esses textos poderá proporcionar:

O mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho do texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz de conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas. (SORRENTI, 2013, p.14)

A poesia, aliada a outros textos e considerando os elementos pré-textuais, poderá estimular o aprendizado no aluno e também despertar o gosto pela leitura. No caso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com a poesia será uma importante ferramenta para o ensino da Leitura, já que nessa

fase as crianças estão no processo de alfabetização, e passarão também pelo Letramento Literário. De acordo com Baldi:

A poesia desperta sobremaneira o interesse das crianças, justamente porque elas se deixam envolver e fascinar pela rima, pelo ritmo e pela sonoridade, entrando na brincadeira que o poeta propõe. Além disso, especialmente neste momento da 1ª série, esse texto, de menor volume e de leitura aparentemente mais fácil, porque divertida, convida os “pequenos” a decifrá-lo, funcionando como estimulador de aprendizagens também relativas à alfabetização. (2009, p. 122)

Sobre a poesia na escola, Carlos Drummond de Andrade (*apud* YUNES, 1988, p.83) faz uma ponderação: “O que eu pediria à escola...era considerar a poesia como primeira visão das coisas e (...) preservando em cada um o fundo mágico, o lúdico, intuitivo e criativo que se identifica com a sensibilidade poética.”

O que absorvemos desse desejo de Drummond é que o trabalho com a poesia, seja um trabalho prazeroso, que incentive a leitura, a oralidade, as múltiplas interpretações, a criatividade, e não que a poesia seja utilizada para ensinar apenas valores, para doutrinação, ou apenas como pretexto para ensinar gramática.

Sobre o prazer pela leitura e a importância da leitura literária para fruição, Enes Filho (2018, p. 25) diz que “essa leitura pode proporcionar prazer, pois transmite emoções e provoca uma sensação de que ler é um processo livre e natural, que traz liberdade de escolha e expressão ao indivíduo”. É importante que o professor considere que a criança aprende melhor e participa mais das atividades propostas quando se sente à vontade, quando é incentivada e não forçada a fazer algo, por isso o trabalho com a poesia e com a leitura deve ocorrer de forma agradável e convidativa, onde o professor prepara o momento para a intervenção e cria um ambiente favorável às práticas de leitura, pois a escola é o espaço para isso.

Da mesma maneira que há espaço para os textos em prosa, há também espaço para a poesia na escola, o que é necessário é que haja um despertar pelo gosto pela poesia, um incentivo ao lúdico, uma sensibilidade poética. Conforme afirma Sorrenti (2013, p. 18), “ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto”.

O grande desafio dos anos iniciais do Ensino Fundamental consiste primeiro em ensinar os alunos a ler e depois ou durante esse processo, despertar o gosto pela leitura literária e pela poesia. Dessa forma, compreendemos que o professor pode ser, talvez, o único canal que a criança tenha para ter acesso aos

textos literários, para ter acesso à poesia.

O professor alfabetizador não é um mero transmissor de conhecimento, ele é um mediador da relação entre o aluno e o aprendizado, dessa forma, é papel do professor tornar possível o aprendizado dos conteúdos a serem estudados pelos alunos, fornecendo informações necessárias a compreensão do mesmo, planejar e organizar o trabalho em sala de aula, criando um ambiente propício ao aprendizado, estimular continuamente o pensamento crítico dos alunos e desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e fala.

Ao levar a poesia para sala de aula, é importante que o professor goste também de ler poesia, e que crie em sua sala de aula um ambiente propício à leituras diversas, e a leitura da poesia. É necessário que tenha conhecimento necessário sobre as obras que levará para sala aula, que selecione textos compatíveis com o nível de compreensão e linguagem adequada aos alunos do Ensino Fundamental. Conforme Pinheiro (2018) afirma:

Um professor que não seja capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará, na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras é essencial em sua vida. Sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (p.22)

Muitas são as vantagens de trabalhar com poesia em sala de aula. A poesia propicia a aprendizagem da leitura, interpretação e reflexão, enriquecendo e ampliando o vocabulário gradativamente, possibilitando aos alunos expressar-se melhor, tornando-os também mais receptivos a outros gêneros literários.

A poesia é uma maneira singular de dizer as coisas, muitas vezes de modo resumido. A poesia é uma ideia expressa, e a forma como essa ideia é expressa, a maneira utilizada é o poema. Poesia é a fusão de ideias, imagens e musicalidade. É uma forma de expressão da linguagem verbal. A linguagem poética é caracterizada pela forma, condensação, ambiguidade e polissemia.

A forma da poesia não pode ser considerada isoladamente, pois forma e conteúdo são indissociáveis, ou seja, não permite resumo, pois descaracterizaria a obra. Um poema resumido ou parafraseado perde toda sua beleza, perde sua forma, perde sua essência e deixa de ser poema. A poesia em sua forma aproxima-se da forma da música, pois ambas são compostas por versos, por estrofes e musicalidade.

Há muito tempo, antes da escrita, a poesia era exclusivamente objeto da modalidade oral, depois ganhou forma escrita em livros. A música, por sua vez, que é própria da oralidade, mas pode caminhar junto à poesia. Temos vários exemplos de poesias que se transformaram em músicas como é caso dos poemas *A arca de Noé* de Vinícius de Moraes e de músicas que viraram poesia, como a música *O quê* de Arnaldo Antunes, que transformou o rock em um poema concreto ao ser posto em uma página de livro.

O poeta faz uso constante da ambiguidade e da polissemia, onde os significados das palavras ganham dimensões máximas. Quando falamos em polissemia, e nos inúmeros sentidos que o texto poético pode assumir, temos que considerar o texto e contexto de produção da obra, pois este elemento interfere significativamente no sentido da obra. O autor, é influenciado pelo contexto em que vive, pelas ideias que cultiva e isso reflete-se em suas obras. Apesar de polissêmica, a poesia, como qualquer outra literária, não aceita qualquer interpretação. Tudo o que afirmarmos sobre a poesia, sobre os seus sentidos deverá ser comprovado pela própria obra.

Ao analisarmos um poema, ou qualquer outro texto literário, devemos pensar também nos aspectos de produção poética, no diálogo que esta obra estabelece com outras obras poéticas, artísticas e demais criações, não restringindo-se apenas aos textos literários. Vejamos a seguir o exemplo do poema *Acidente* do poeta José Paulo Paes que dialoga com a cantiga popular *Atirei o pau no gato*:

Atirei um pau no gato,
mas o gato
não morreu,
porque o pau pegou no rato
que eu tentei salvar do gato
e o rato
(que chato!)
foi quem morreu.
(PAES, 1984)

Atirei o pau no gato tô, tô
Mas o gato tô, tô
Não morreu reu, reu
Dona Chica cá, cá
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu
Miau!
(Cantiga popular)

O poema de Paes apresenta uma intertextualidade com a cantiga popular, sendo este poema, uma referência para sua obra. De acordo com Pinheiro (2018) o diálogo com os diferentes textos ajuda o leitor a perceber também as particularidades do texto poético. Sobre a função social da poesia Pinheiro 2018 afirma:

[...] a função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor. (p.18)

O trabalho com a poesia, no contexto da nossa proposta, é propiciar uma experiência de leitura que permita que os alunos percebam os diálogos que se estabelecem entre os textos literários e os textos dos seus cotidianos, a exemplo do texto bíblico. Ou seja, a poesia (poema) enquanto gênero que contribui para que se perceba a articulação textos, o diálogo intertextual, assunto do próximo tópico.

2. 4 A intertextualidade: considerações gerais

O termo intertextualidade foi empregado pela primeira vez por Júlia Kristeva, em 1969, na Europa não-soviética, dialogando com as ideias de Bakhtin sobre o conceito de dialogismo que é o ponto de origem da intertextualidade. O dialogismo é ponto essencial de toda comunicação. Para Bakhtin, o discurso nunca é neutro, ele é tecido de muitas outras vozes, conforme elucida abaixo:

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. (BAKHTIN, 1984, p.202)

Mesmo em posições conflitantes como o conceito de monólogo e diálogo, a intertextualidade aparece, mesmo que suprimida nos discursos internos ou monológicos, onde a consciência das coisas é sempre um reflexo de consciências externas e coletivas ou de outras pessoas ou vozes, de acordo com Bakhtin (2016, p.92) “cada monólogo é a réplica de um grande diálogo”.

Kristeva chama de “texto”, o que Bakhtin denominou de “enunciado”, dessa forma o termo “dialogismo” foi substituído por “intertextualidade” pela autora.

Para Bakhtin enunciado é aquilo que colocamos em prática durante o diálogo e texto é o enunciado materializado na escrita.

Para Kristeva (1974) intertextualidade diz respeito a qualquer texto construído como mosaico de citações e é um texto transformado de outro. Não há textos isolados de outros textos, sendo assim cada texto é resultado do cruzamento de outras superfícies textuais.

Koch, dialogando com os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), reflete que o termo intertextualidade:

[...] designa as relações entre a produção – e, possivelmente, a recepção de um texto e o reconhecimento de outros textos, por parte dos interlocutores, conhecimento que se aplica por intermédio de um processo passível de ser escrito em termos de *mediação*, que, segundo eles, constitui a medida em que os interlocutores introduzem suas opiniões e objetivos momentâneos em um modelo de situação comunicativa. (1985, p.39 – grifos da autora).

Desde a evolução da escrita e também da literatura que as discussões sobre cópia, influência e originalidade das obras existem e estão relacionadas à intertextualidade. Dessa forma, podemos dizer que antes mesmo do termo “intertextualidade” ser empregado pela primeira vez, os estudos literários e a Literatura Comparada já se preocupavam com essa questão, pois percebiam a existência de *intertextos* que é um termo inerente à intertextualidade.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) postularam quatro categorizações para o termo intertextualidade: intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade estilística e intertextualidade temática.

Na *intertextualidade explícita*, as fontes que deram origem ao novo texto podem ser identificadas com facilidade, pois estão muito claras e são colocadas de maneira intencional, seja através de citações, alusões, resumos, resenhas, traduções e exige do leitor mais a capacidade de compreensão que de dedução.

A *intertextualidade implícita* exige mais atenção do leitor por não haver citações expressas da fonte, o intertexto, nesse caso, fica camuflado nas profundidades do texto, onde o leitor a partir de seus conhecimentos poderá acessar ou relacionar o texto lido a outras fontes. Lembrando que isso nem sempre é possível, pois depende muito do nível de leitura e das experiências de leitura que o leitor possui no momento. O plágio é um exemplo de intertexto implícito, pois não há menção à fonte.

Já a *intertextualidade estilística* ocorre quando o autor repete fazendo uma paródia de um texto, ou de um estilo de outro autor, gênero textual, dialeto,

música, pintura, etc. Um exemplo prático disso são as versões musicais, inspiradas no estilo de outra, foi o que aconteceu com a canção *Shallow* de Lady Gaga, tema do filme *Nasce uma estrela*, que inspirou pelo menos nove versões nacionais, a mais conhecida e que gerou, inclusive, muitos memes foi *Juntos* da cantora Paula Fernandes, na qual ela também faz uma menção ao texto original num trecho em que diz “juntos e shalow now”, podendo também situar essa versão na intertextualidade explícita.

Enquanto que a *intertextualidade temática* refere-se aos textos que estejam sob mesma área de conhecimento, é o caso dos textos científicos, ou que versem sobre os mesmos temas. Na intertextualidade temática situamos também os textos escolhidos para subsidiar nossa pesquisa e também os textos inerentes à nossa proposta de intervenção. Enfim, em nossa proposta de intervenção, de caráter propositivo, trabalharemos com a intertextualidade temática.

2.4.1 A intertextualidade no ensino de Língua Portuguesa

A intertextualidade é um dos temas que tem despertado bastante interesse e análise por parte dos estudiosos da Linguística Textual. Nos livros didáticos da área de LP, no Fundamental II e Médio, há variadas atividades. Na área da Literatura, a Literatura Comparada é um ramo que estuda as obras dos autores e suas influências em relação à outras obras e outros autores, considerando suas particularidades culturais, estéticas, estilísticas, sociais e históricas, englobando outras áreas como Artes, Filosofia, Música, Teatro, Cinema, entre outras. Cada obra é, portanto, uma continuação de outras obras já escritas ou criadas anteriormente, marcadas por temas e gêneros já existentes, resultantes do diálogo entre produções antigas e contemporâneas.

No que diz respeito ao contexto escolar, Antunes (2017) pontua que:

No discurso da escola, ainda se fala muito pouco, por exemplo, em intertextualidade. Ainda não é um objeto de análise o fato de se recorrer a passagens de outros textos, para apoiar o que se diz ou para ser objeto de refutação. Ainda falta mostrar em que medida a gente pode recorrer à palavra do outro, citá-la, por exemplo, sem que fique prejudicada a originalidade ou a autoria de nosso texto. (p.49)

Na mesma direção da autora supracitada, argumentamos que mesmo em séries iniciais, a intertextualidade pode ser objeto de estudo na sala de aula, ainda que em caráter “simplório”, entende-se aqui por simplório o fato da criança ainda não

compreender a dimensão total do termo, e com isso, necessita que o texto seja explorado no sentido de que a criança possa compreender que um texto faz referência a outro, que uma notícia faz referência a um acontecimento, que uma obra literária, por exemplo, pode ter como referência outra obra, ou qualquer outro tema, que uma pintura faz referência a algum episódio, assim como a fotografia é um registro de algum acontecimento, que uma minissérie da TV pode fazer referência à uma obra literária como por exemplo: *O sítio do Pica-pau Amarelo* exibida na TV faz referência à obra de Monteiro Lobato (livro infantil), assim como as obras *A arca de Noé* da Ruth Rocha e a do Vinícius de Moraes fazem referência a uma passagem bíblica, A novela *Essas Mulheres* exibida na Record TV faz referência à obra *Senhora* de José de Alencar.

A criança aos poucos pode aprender que em suas produções artísticas e textuais recorrem a outros textos e daí se dá a intertextualidade através de releituras que inspiram suas criações.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, como observado em Bakhtin (1997), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem que envolve a intertextualidade, na qual através da linguagem e seus usos há sempre projeções de uma imagem de outro interlocutor, ou de outros. De acordo com este teórico russo, a linguagem é dialógica por natureza, onde o diálogo estabelece-se sempre por pelo menos dois seres, duas vozes, dois discursos:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autossuficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro... Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal [...]. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (BAKHTIN, 1997, P.136)

Nas aulas de Língua Portuguesa, em quase todos os momentos, estaremos lidando, de alguma forma, com a intertextualidade. No estudo dos gêneros textuais, por exemplo, através dos exemplos de textos que levamos para sala de aula, poderíamos estabelecer relações de semelhanças entre gêneros, entre estilos e entre temáticas o que também poderíamos notar nos momentos de produção textual. Uma vez que sempre que produzimos ou incentivamos alguém a produzir algo, temos um ou vários modelos como base, partindo de algo já conhecido, buscando aprofundamento, para posteriormente propor a criação de um

texto novo, que mesmo que traga algo inédito, sempre haverá em sua essência a influência de outros textos.

Ao escrever um texto, é inegável a influência que o autor recebeu de outros textos e outros autores. A materialidade do seu texto, do seu discurso é o reflexo de suas experiências de leitura, de sua visão de mundo, de sua filosofia de vida e do conhecimento que tem sobre sua própria cultura e sobre a cultura de outros.

A experiência que temos, influencia e determina nossas produções, porém, nem sempre os traços a intertextualidade ficam explícitos no texto. O que queremos dizer com isso é que é muito difícil falar em ineditismo em um texto ou discurso, pois eles são construídos através de um tecido de vozes. Cada palavra que pronunciamos em algum momento já foi pronunciada por outras pessoas, e através do conhecimento da experiência do outro, que internalizamos informações e construímos o nosso próprio conhecimento. Por outro lado, temos que reconhecer que há muitos autores, escritores que em suas obras revelam traços muito peculiares, singulares, entretanto, até mesmo estes estão inseridos em alguma escola literária, seja pela época, seja pelos traços de suas produções, que revelam suas influências.

Temos que considerar que muitos escritores geralmente não estão preocupados em escrever de acordo com algum estilo e é comum haver transição entre uma época literária e outra, como Machado de Assis, por exemplo, que durante certo tempo apresentou traços do Romantismo e posteriormente, suas obras deram origem ao Realismo.

Em relação às obras literárias, a Literatura Comparada não estuda apenas as semelhanças entre as obras, mas investiga e interpreta fatores como os aspectos sociais, políticos e culturais que fazem parte das obras e autores através da comparação.

Comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e a organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente, onde o exemplo dos provérbios ilustra a frequência de emprego do recurso. (CARVALHAL, 1999, P.6)

Nos textos literários, a intertextualidade é um recurso bastante utilizado, principalmente na poesia, pois muitos autores valem-se de inúmeras referências para compor seus poemas. Vejamos um exemplo abaixo da letra da música Monte

Castelo da banda Legião Urbana e autoria de Renato Russo, que dialoga com o soneto 11 de Camões e com o texto bíblico de Coríntios, capítulo 13:

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria
É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece
O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer [...]

O poema, assim como outros textos é um gênero intertextual, pois nenhuma obra artística existe isolada no tempo e no espaço, vejamos o exemplo a seguir:

Rosa de Hiroshima
Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa, sem nada
(VINÍCIUS DE MORAES, 1973)

O poema *A rosa de Hiroshima* foi criado em 1973 por Vinícius de Moraes e musicada por Gerson Conrad, e faz referência a um episódio referente à Segunda Guerra Mundial que ocorreu entre 1939 a 1945, onde em 6 de agosto de 1945 os Estados Unidos, para demonstrar seu poder bélico, bombardeou as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki. Esse ataque provocou a destruição da cidade de Hiroshima e a morte 250 mil pessoas, além de danos posteriores à população e ambiental como cegueira, queimaduras, cânceres, surdez, chuvas ácidas, devastação da vegetação, rios e lagos contaminados, etc.

Para compreender o poema *A rosa de Hiroshima* é necessário ter conhecimento histórico, sem esse conhecimento, o sentido do poema, as interpretações ficarão fragmentadas. Certamente, o poeta, ao compor “Rosa de Hiroshima” teve acesso à muitas informações sobre esse acontecimento, reportagens, texto histórico ou qualquer outro material que serviu como base para sua composição. O gênero poema pode trazer como tema qualquer conteúdo, das mais diversas áreas, dialogando com outras áreas de conhecimento e com outras artes.

2.5 As arcas de Noé: literatura em diálogo com textos do cotidiano

As obras “A arca de Noé” de título homônimo, foram escritas por dois grandes escritores brasileiros, Ruth Rocha¹ e Vinícius de Moraes². A obra da Ruth Rocha, uma entre as inúmeras obras da literatura infanto-juvenil. A história começa situando a história, fazendo referência explícita à Bíblia, e segue nos versos posteriores contando a atividade de Noé, descrevendo o ato de colocar os bichos na arca até o momento em que as chuvas cessam e há o desembarque. Esta obra é

¹ Ruth Machado Lousada Rocha nasceu no dia 2 de março de 1931, em São Paulo e é uma importante escritora brasileira de literatura infanto-juvenil. Formou-se em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Em 2008 foi eleita para a cadeira n.º 38 da Academia Paulista de Letras. Defensora dos Direitos Humanos, Ruth Rocha dedicou a escrever sobre a infância, dando voz às crianças e aos questionamentos dessa fase da vida, mostrando um profundo respeito e amor às crianças. Com mais de duzentas obras, dentre elas “*A arca de Noé*” (2009), podemos citar as seguintes obras infantil e juvenil: *Palavras, Muitas Palavras* – 1976; *Sapo-Vira-Rei-Vira-Sapo* ou *A Volta do Reizinho Mandão* – 1983, *Livro de Números do Marcelo* – 1986; *Boi, Boiada, Boiadeiro* – 1987, *Azul e Lindo*; *A Primavera da Lagarta* – 1990; *Histórias das Mil e Uma Noites* – 1991; *O Livro da Escrita* – 1992; *Os Músicos de Bremen* – 1996; *Pra que Serve?* – 1996; *Você É Capaz de Fazer Isso?* – 1996; *Atrás da Porta* – 1997; *A Coisa* – 1997; *Joãozinho e Maria* – 1997; *No Caminho de Alvinho Tinha uma Pedra* – 2004; *O Pequeno Mozart* – 2005; *A Menina que Não Era Maluquinha* – 2006; *O Macaco Bombeiro* – 2006; *O Dia em que Miguel Estava Muito Triste* – 2006; *Quem Manda na Minha Boca Sou Eu* – 2007.

² Vinícius de Moraes nasceu em 09 de outubro 1913, no Rio de Janeiro, era chamado carinhosamente de “poetinha” por seus amigos. Foi poeta, escritor, dramaturgo e diplomata brasileiro. Ele era extremamente culto e é considerado um dos melhores e mais populares poetas brasileiro. Ele é um dos precursores da Bossa Nova no Brasil e foi durante a segunda fase do modernismo no Brasil que teve destaque com suas poesias eróticas e de amor. Suas obras foram muitas. Na poesia escreveu: *O Caminho Para a Distância* (1933), *Forma e Exegese* (1935), *Ariana, a Mulher* (1936), *Novos Poemas* (1938), *Cinco Elegias* (1943), *Poemas, Sonetos e Baladas* (1946), *Pátria Minha* (1949), *Antologia Poética* (1955), *Livro de Sonetos* (1956), *O Mergulhador* (1965) e *A Arca de Noé* (1970). No teatro temos: *Orfeu da Conceição* (1954), *Cordélia e o Peregrino* (1965), *Pobre Menina Rica* (1962). Em Prosa é autor de: *O Amor dos Homens* (1960), *Para Viver Um Grande Amor* (1962), *Para Uma Menina Com Uma Flor* (1966).

mais ilustrada e apresenta um tom mais aproximado do texto bíblico. A *Arca de Noé* de Vinícius é um livro de poemas infantis, e o único livro infantil e foi também a última produção do autor. Tudo teve início no ano de 1950, quando Vinícius começou escrever poemas infantis inspirado na história bíblica. Os poemas da *Arca de Noé* deram origem ao CD homônimo volume 1 e 2 e foram musicados num trabalho junto com Toquinho no ano de 1980, ano em que Vinícius faleceu. Conta-se que estes poemas foram feitos para os filhos do poeta, Suzana e Pedro Moraes. Durante muito tempo esses poemas ficaram guardados, sendo lançados em 1970, na Itália, país onde Vinícius vivia constantemente.

As duas obras seguem o percurso intertextual e oferecem elementos para outras articulações intertextuais e interdisciplinares, esta última, não é o nosso foco, no momento. No entanto vale citar que há possibilidades interdisciplinares com história, geografia, ecologia, sociologia, matemática entre outras.

As duas obras apresentam intertextualidade implícita no caso da obra do Vinícius de Moraes e explícita no caso da obra da Ruth Rocha com o texto bíblico, que por sua vez serve de fonte de inspiração para muitos outros textos em circulação na sociedade, a exemplo de músicas, filmes, animações, poemas, pinturas, etc. Desse modo, é possível fazer a articulação entre esses textos e aos saberes prévios das crianças e assim proporcionar uma experiência de leitura significativa para os estudantes, partindo do já conhecido para o novo. Feitas essas discussões, passemos ao próximo capítulo, aos aportes metodológicos da pesquisa em que se delineiam os passos da nossa pesquisa.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS TRILHADOS

Ao se pensar na realização de uma pesquisa o primeiro passo é definir uma estratégia de pesquisa, um determinado método. Essa etapa é fundamental para o bom encaminhamento das ações que visam concretizar tal pesquisa. No Profletras, cujo foco é a sala de aula em que o profissional atua, a pesquisa-ação tem sido a opção metodológica, mas praticada, mais apropriada para a constituição de um trabalho que contemple o espaço escolar: professor (a), alunos (as) e as atividades didáticas.

No entanto, neste momento excepcional (de pandemia), não foi possível ter a sala de aula física, (nem virtual, nos municípios), para realizar uma pesquisa-ação. Pesquisa que para nós professores (as) seria o caminho para aliar a vivência da sala de aula às pesquisas sobre o ensino-aprendizagem, experiência que contribuiria para o *fazer pedagógico* dos (as) docentes do ensino básico. Bortoni-Ricardo (2008) ao discutir o papel do professor-pesquisador (a), aquele (a) que faz uma reflexão sobre sua prática e interveem, assinala:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (p. 32).

Na visão da autora, pesquisar o próprio universo de trabalho, possibilita uma melhor compreensão da prática pedagógica e, deste modo, permite que o (a) docente possa efetivar práticas que transformem a sala de aula. Diante da impossibilidade de realizar a intervenção em sala de aula, passamos a análise de materiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e as práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental. Deste modo, neste capítulo traremos os elementos básicos que nortearam, metodologicamente, a nossa pesquisa.

3.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa configura-se enquanto pesquisa teórica propositiva caracterizando-se pelo levantamento bibliográfico e análise documental cujo objetivo é gerar conhecimentos de aplicação prática para problemas específicos (GIL, 2006).

Sob a abordagem qualitativa, cuja finalidade é apresentar maiores informações sobre as perspectivas de ensino de leitura para o 1º ano, a partir dos instrumentos orientadores e instrumento didáticos para propor uma intervenção para a sala de aula, cujo enfoque será a leitura literária de poemas, através do prisma da intertextualidade. Deste modo, coloca-se em destaque pesquisa documental, pouco explorada, nas ciências sociais, na visão de Ludke e André (1986), mas que traz uma riqueza de informações que justifica seu uso em diversas áreas, pois possibilita ampliar o conhecimento de objetos de estudo que necessitam de maior contextualização: a leitura, que extrapola a sala de aula.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e, segundo Minayo (1997, p.22), o objetivo é “aprofundar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, o aspecto não perceptível, não captável em equações, medidas e estatísticas”, ainda de acordo com esta autora, no âmbito das ciências sociais, a análise do nível de realidade há aspectos que não podem ser quantificados, nesse sentido buscamos compreender o porquê das coisas, onde há a preocupação maior com o processo que com produto. No entanto, compreendemos que o enfoque qualitativo pode ter por base a análise qualitativa de dados colhidos a partir de uma abordagem quantitativa, de modo que um método complementa o outro e podem caminhar juntos.

Também se complementam a pesquisa documental e bibliográfica, pois contempla o levantamento bibliográfico com o objetivo de estabelecer diálogos entre a teoria e o objeto de estudo (documentos científicos como livros, periódicos, artigos, ensaios) para conhecer, aprofundar e propor soluções vinculadas às situações concretas do cotidiano escolar. A pesquisa documental utiliza-se de outros documentos, impressos ou não (leis, programas, planos, livros didáticos, filmes, vídeos entre outros), como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2002).

Na pesquisa documental, de acordo com Fonseca (2002), três etapas são fundamentais: uma análise prévia do material, a sistematização desse material e a análise dos dados. Na análise inicial ou prévia, definem-se os objetivos e formulação das questões da pesquisa e as hipóteses. Na segunda etapa, a sistematização do material que vai suprir as demandas da pesquisa (fichamentos) e, a última, o tratamento dos dados: analisar as informações coletadas, respondendo as questões

iniciais, confirmar ou rejeitar hipóteses e extrair conclusões. Tais etapas contribuem para constituir o cenário institucional (as leis, recomendações didáticas e outras) que alicerça o ensino-aprendizagem na sala de aula, na escola. Principalmente o ensino de leitura no 1º Ano.

Quanto a pesquisa propositiva – ou proposições metodológicas para o ensino de leitura, no 1º ano, apresentamos uma proposta, na perspectiva do letramento literário alinhado aos multiletramentos – a realização de oficinas de leitura (Kleiman 2016) caracterizadas pelo seu aspecto lúdico e didático promovendo a leitura, compreensão e interpretação de textos e outras linguagens verbais e não-verbais. A sistematização das oficinas se apoiou na sequência básica apresentada por Cosson (2018), que segue os seguintes passos: motivação que é o momento de sensibilizar ou preparar o aluno para a recepção do texto literário; introdução que é o momento de apresentação dos autores e obras; leitura que consiste no momento de conhecimento e apreciação da obra e por fim a interpretação que é o momento que o leitor acessa inúmeros conhecimentos para compreender e atribuir sentido às obras.

A proposta de intervenção é destinada a turmas do 1º ano de uma escola municipal, de sapé/PB. A presente proposta de intervenção encontra-se em conformidade às exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, sobretudo no tocante ao respeito, dignidade, autonomia e integridade dos participantes. Conforme a Resolução 466/16, a proposta apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo a que se destina. Dentre os benefícios desta proposta, estamos cientes que através de atividades de leitura sistematizadas as crianças poderão desenvolver suas habilidades de leitura e ampliar suas visões a partir dos reconhecimentos dos diálogos intertextuais.

3.2 O *corpus* da pesquisa

Para a composição desta pesquisa, além das obras que discorrem sobre ensino, leitura e literatura e os documentos oficiais nacionais que regem a educação brasileira sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental (PCN, BNCC) realizamos um levantamento dos gêneros textuais recorrentes no livro didático do 1º ano, adotado na instituição de ensino, refletimos

sobre os documentos que norteiam o Plano de Trabalho Docente, e as demandas que surgem durante o ano letivo, como os projetos de leitura ou leitura e escrita, bem como realizamos uma reflexão sobre algumas práticas de leitura adotadas e os recursos didáticos disponíveis como: livro didático, cadernos do Programa SOMA e os livros de literatura disponíveis no acervo da instituição.

3.3 Os procedimentos da pesquisa

Após a delimitação do objeto de estudo, elaboramos o projeto de pesquisa, cumprimos as exigências do curso do que diz respeito ao cumprimento das disciplinas e partimos para as orientações. Realizamos o levantamento teórico, passamos pela qualificação e logo após, ao analisarmos o cenário da educação brasileira e a realidade local, na qual a pandemia culminou na suspensão das aulas presenciais e adoção do ensino remoto inviabilizou a realização da intervenção e acompanhamento da pesquisa através da observação participante, na qual o investigador está inserido no cotidiano do grupo investigado.

A impossibilidade do acompanhamento do processo, no qual as avaliações seriam mediante a observação das participações nas atividades individuais e coletivas de leitura e do compartilhamento das experiências, dos diálogos e contribuições, bem como análise das atividades de produção textual, releituras foram postas em dúvida, uma vez que esses instrumentos apresentariam dúvidas quanto aos resultados, o processo de evolução e desenvolvimento do mesmo, ou até mesmo os indivíduos que o fizeram. Outra questão determinante para a não aplicação da intervenção foi a quebra de interação pela falta de recursos midiáticos que possibilitassem a interação em tempo real e coletivo que as oficinas da proposta de intervenção requerem.

Diante da situação apresentada, optamos em elaborar uma proposta de intervenção que seria (será) aplicada em momento posterior, uma intervenção propositiva. E para que ela se efetivasse, os seguintes procedimentos foram efetuados:

- a) As observações gerais (anotações) sobre o ensino-aprendizagem da turma pesquisada, realizada em momentos anteriores a pandemia, pelo (a) professor (a);

- b) Levantamento, sistematização e análise do material teórico sobre ensino fundamental, sobre o ensino de leitura, sobre letramento literário, sobre literatura, sobre metodologia;
- c) Levantamento, sistematização e análise dos instrumentos legais que orientam o ensino-aprendizagem na escola/município (Programa de ensino do município, plano de curso, elaborado pelo professor (a);
- d) Levantamento, sistematização do material didático destinado a série, em 2020, a saber, o livro didático e os cadernos do programa SOMA.
- e) Elaboração da proposta de Intervenção: Oficinas didáticas intertextuais;
- f) Análise da viabilidade da proposta interventiva.

Neste caminho, efetivou-se a pesquisa que deixa lacunas, no que se refere à aplicação e análise da proposta interventiva, mas que se constitui enquanto possibilidade para o ensino de leitura na escola. No próximo capítulo realizaremos a apresentação e análise dos elementos constituintes da prática pedagógica que esteve/está presente na sala de aula e, que motivou a nossa pesquisa e proposição interventiva.

4 ANÁLISE DO CENÁRIO DIDÁTICO ANTERIOR À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo discutiremos/analisaremos o cenário de ensino-aprendizagem anterior à elaboração da proposta de intervenção. Panorama que nos levou a buscar alternativas para o ensino, de modo geral, na série pesquisada, mas principalmente, no que se refere ao ensino de leitura. Trata-se de uma análise dos principais instrumentos didáticos utilizados por nós, professores (as), na escola, na Rede Municipal. Destacamos, a proposta curricular do município, o projeto de ensino do professor (Plano de Trabalho Docente) e os recursos didáticos disponibilizados para o (a) professor (a) e alunos (as).

4.1 O planejamento didático no município

Neste tópico segue a análise dos três elementos didáticos que compõem o modelo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, do 1º Ano, do Ensino Fundamental, no município de Sapé, enfatizando aqui, o ensino de leitura.

4.1.1 A Proposta Curricular de Ensino – as ações do município para o 1º Ano

A proposta curricular de ensino da rede municipal tem como base os documentos oficiais vigentes que norteiam a educação como a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Considerando os documentos citados acima, cada professor, de qualquer modalidade de ensino, deve elaborar seu Plano de Trabalho anual e entregar na instituição na qual trabalha, para isso pode considerar também os recursos que estão disponíveis, como os livros didáticos, por exemplo.

No tocante à leitura, o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação sugere anualmente a execução de projetos de leitura em toda rede municipal de ensino, esses projetos são elaborados de acordo com a realidade de

cada unidade de ensino. Uma estratégia acertada, pois valoriza realidades distintas. No caso da nossa unidade escolar, que está situada em um assentamento, numa comunidade rural, ela não possui biblioteca, apesar de contar com um significativo acervo de livros literários, que fica na diretoria da escola, o que de certo modo, dificulta o acesso dos alunos a esses livros, mesmo com a iniciativa de empréstimo de livros aos educandos. Por essa razão, enquanto docente, valorizamos os projetos de leitura, que vez por outra, chegam à escola, seja do MEC, do município ou iniciativa dos professores (as). Eles são muito importantes para que através deles, as crianças tenham mais acesso aos materiais de boa qualidade para leitura.

Dentro dessa realidade nós professores (as) criamos os cantinhos da leitura nas salas de aula, onde dispomos alguns exemplares para o acesso dos alunos em momentos livres, principalmente para aqueles que concluem as tarefas antes dos colegas, e também nos momentos de leitura para deleite, em que o professor, no caso do 1º ano, lê para os alunos, ou os alunos mesmo leem de acordo com suas possibilidades.

Pensando na realidade dos alunos, através das observações realizadas nas aulas e na comunidade em que vivem, e que, desse modo, tais práticas ainda não seriam o suficiente, elaboramos uma proposta de intervenção, que pode estar em consonância com os projetos de leitura do município, com o intuito de levar para a sala de aula textos literários de grandes autores brasileiros que dialogam com a experiência de vida dos alunos, pois a comunidade escolhida traz uma bagagem religiosa muito expressiva, onde todos, ou a maioria, pratica a religiosidade que tem como base o cristianismo ou os fundamentos bíblicos, independente de ser católica ou evangélica. E considerando isso, é possível que em algum ou em muitos momentos essas crianças tenham ouvido alguma história bíblica, no caso específico, é possível que conheçam a história do dilúvio.

Considerando os conhecimentos prévios dos alunos, o trabalho com poesia, que traz como tema o dilúvio (A arca de Noé) é uma oportunidade impar de conhecer um pouco da nossa literatura, que é um patrimônio cultural brasileiro, e refletir também sobre o funcionamento da nossa língua, explorar conhecimentos linguísticos, a semântica, sobre o gênero textual poema que dialoga com outros gêneros textuais, e perceber que o próprio poema também remete a outros tipos de conhecimentos e vivências das crianças. Vejamos como o plano do professor (a) se encaminha, nessa direção.

4.1.2 O Plano de Trabalho Docente

Ao iniciar o ano letivo cada professor deve apresentar seu Plano de Trabalho Docente (PTD) para o ano letivo, ou seja, a relação dos conteúdos programáticos de todas as disciplinas que o professor leciona para o ano todo. Para tanto é necessário considerar o que dizem os documentos oficiais como a BNCC e as propostas curriculares Estadual e Municipal.

O plano de trabalho possibilita ao professor a organização da sua ação, projetada a curto e a longo prazo. Nesse instrumento, o professor poderá articular as disciplinas, conteúdos e projetos para que seus objetivos sejam alcançados. O plano apresenta-se como um esboço da ação do professor, que deverá ser seguido, porém com flexibilidade, de acordo com as demandas que surgirem durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este não é estático. E deve ser:

[...] percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. (FUSARI, 1998, p. 46).

Apesar da relevância dada ao plano, frisada pelo autor, uma certa autonomia para adaptar os conteúdos às necessidades é também muito importante. Ao elaborar seu PTD, o professor tem a possibilidade de planejar de acordo com a proposta curricular nacional, estadual ou municipal, visando também a realidade de seus alunos, bem como seu contexto social, nível de aprendizagem e faixa etária, podendo incluir projetos que se articulem com as demandas da escola, bem como o Projeto Político Pedagógico da mesma, e projetos municipais e de interesse do professor e dos alunos, mas sempre considerando o contexto dos alunos.

Apresentaremos a seguir dois quadros: o primeiro com os conteúdos mínimos de Língua Portuguesa sistematizados pela rede municipal para o 1º ano e o segundo com os conteúdos do PTD do professor para todo ano letivo:

QUADRO 2 – Conteúdos mínimos de Língua Portuguesa

NO	RELAÇÃO DE CONTEÚDOS
1º ano	Linguagem oral Conteúdos: • Articulação correta das palavras;

	• Narração de fatos do cotidiano; • Descrição de objetos, animais, pessoas e lugares; • Participação em situações de interações sociais (jogos, brincadeiras e danças) Prática de leitura e escrita Conteúdos: • Escuta da leitura do professor; • Observar e manusear materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc., previamente apresentadas ao grupo; • Participação em situações em que as crianças “leiam” (não - convencionalmente); • Reconhecimento do próprio nome, a partir do conjunto de nomes da classe; • Participação em situações em que se faz necessário a escrita; • Escrita do próprio nome; • Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor, que exerce a função de escriba; • Escrita de próprio punho, a partir de palavras e frases que compõem o vocabulário dos diversos gêneros trabalhados em sala de aula; • Diferenciação entre letras, desenho e números.
--	---

Fonte: Material cedido pela Secretaria Municipal de Educação anexado ao Plano de Trabalho Docente da autora 2020

No tocante ao ensino de leitura, nosso foco, destacam-se no (Quadro 03) a escuta, o manuseio de material impresso (gêneros textuais diversificados, dentre eles o poema, letra de canção, cantigas, dentre outros), articulação de textos, leitura não-convencional. Tratam-se de estratégias comuns, bastante utilizadas pelos professores (as) nas escolas, no ensino infantil, na área de língua portuguesa. E se articulam, de modo geral, com as habilidades previstas pela BNCC, no Quadro (04) abaixo:

QUADRO 3 - Plano de Curso de LÍNGUA PORTUGUESA

Disciplina:	Etapas da Educação:	Série/ ano:
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	1º ano
Ementa: O trabalho, na área de Língua Portuguesa, visa assegurar aos alunos e alunas a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e criar condições para que		

ele(a)s usem a linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita.	
Unidade 1 Nomes e mais nomes	Conteúdos: • Nomes de pessoas, nomes de coisas • Reconhecendo as letras dos nomes • Conhecendo o alfabeto • Descobrindo a minha história • Aprendendo a ler e escrever • Poema • História em quadrinhos • Relato
Habilidades previstas pela BNCC: EF15LP15 - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginativo e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. EF01LP04 - Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. EF01LP05 - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. EF01LP07 - Identificar fonemas e sua representação por letras EF01LP02 – Escrever espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/ grafemas que representem fonemas. EF15LP09 – Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. EF01LP10 – Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	
Unidade 2 Lendo o mundo que nos cerca	Conteúdos: • Imagens e significados • Poema • Cantigas • Tirinha • Anúncio publicitário

	• Mudando a letras e formando novas palavras • Aprendendo a ler e escrever • Conhecendo diferentes formatos de letras • Posição das sílabas
Habilidades previstas pela BNCC: EF15LP18 – Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. EF15LP03 – Copiar breves textos, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre palavras, escrita das palavras e pontuação. EF01LP08 – Relacionar elementos sonoros sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. EF01LP09 – Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons e sílabas iniciais. EF01LP11 – Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. EF01LP13 – Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
Unidade 3 O mundo da criança	Conteúdos: • Fábulas • Mitos • Músicas e brincadeiras (canção, adivinhas, parlendas, trava-línguas) • Recontos de fábulas e mitos (oral e escrita) • Sílabas • Usando letras maiúsculas e minúsculas
Habilidades previstas pela BNCC: EF15LP09 – Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. EF15LP10 – Escutar com atenção falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos necessários. EF15LP13 – Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos	

comunicativos solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências, etc.)

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

EF15LP19 – Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

EF01LP06 – Segmentar oralmente palavras e sílabas.

EF01LP11 – Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

EF01LP13 – Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

Unidade 4

Coisas boas da infância

Conteúdos:

- Receita culinária
- Convite
- Bilhete
- Notícia
- Usando letra cursiva
- Regras de escrita
- Sinal de pontuação: ponto final.
- Palavras de sentido semelhantes e contrários

Habilidades previstas pela BNCC:

EF15LP01 - Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

EF15LP03 - Localizar informações explícitas no texto.

EF01LP14 – Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.

EF01LP15 – Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar pelo critério de oposição de significado (antonímia).

Metodologia:

A metodologia em sala de aula deve ser diversificada, criativa e dinâmica onde o

professor faz uso de pesquisa em diferentes tipos de textos, com letras diversificadas e literatura, discussão e exploração verbal, produção livre de escrita, dramatização, contato com diversos materiais, assim como com poemas, cantigas e histórias.

Procedimentos:

- Apresentar um pequeno texto para cada novo conteúdo estudado a fim de estimular a escrita e a leitura;
- Contextualizar o tema estudado e apresentar as diferentes formas de escrita das letras e sílabas estudada;
- Aplicar atividades de fixação da aprendizagem;
- Propor atividades de recorte de letras de jornais e revistas para formar o nome, recorte de palavras e formação de frases curtas e simples;
- Atividades de escrita e cópia do quadro para estimular a coordenação motora e ortografia;
- Promover momentos de leitura de textos verbais e não-verbais;
- Utilizar os gêneros textuais presentes na sociedade como estratégia para a alfabetização e letramento.

Recursos:

- Livros didáticos, literários e livros para recorte;
- Cartilha de caligrafia;
- Atividades impressas;
- Alfabeto móvel;
- Fichas de leitura.

Avaliação: Adotamos um processo de avaliação contínua e qualitativa sobre a aprendizagem e as dificuldades apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação considerará alguns aspectos e deve ter a função de:

- Propiciar ao educador e ao educando a autoavaliação, para que ambos conheçam e entendam seu nível e as condições de aprendizagem em que se encontram para que possam progredir juntos;
- Motivar o crescimento, despertando nos alunos o desejo de obter resultados mais satisfatórios;
- Aprofundar a aprendizagem, pois a avaliação deve ser mais uma oportunidade para aprender e ensinar. Os exercícios executados nela devem ser considerados exercícios de aprendizagem, reflexão e diagnóstico e não como exercícios de classificação.

Atividades avaliativas e Instrumentos:

- Observação (rodas de conversa e participação nas atividades propostas)
- Sondagem oral (perguntas e respostas)
- Avaliação escrita (atividade impressa)

Referências:

ALVES, C. G. *Língua Portuguesa: 1º ano: livro do professor*. Curitiba, PR: Terra Sul

Editora, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. MEC, 2017.

Fonte: Plano de Trabalho Docente da autora

Os dois quadros (2 e 3) apresentam um panorama dos conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano letivo de acordo com Brasil (2017). Os projetos voltados para a leitura ou para outros letramentos não estão contemplados neles, funcionam como um complemento da prática de ensino e deve estar em consonância com o plano de ensino do professor e com a proposta municipal de ensino.

Durante o ano letivo, considerando as demandas da Secretaria Municipal de Educação, há articulações em torno de Projetos Pedagógicos com o propósito de alcançar melhorias no aprendizado dos alunos da rede municipal através de ações estratégicas nas quais os projetos voltados para a leitura e escrita são recorrentes, cabendo ao professor ou à equipe pedagógica da escola escolher quais recursos e qual metodologia irá utilizar para desenvolver tais projetos, na perspectiva dos multiletramentos.

Mesmo não contemplados no plano de trabalho do professor (a), os projetos dessa natureza se fazem necessários, na sala de aula de língua portuguesa, principalmente os de leitura, pois oportunizam aos alunos acesso à materiais de qualidade e vivenciar experiências de leitura que certamente não teriam fora do âmbito escolar. De forma geral, o plano docente (a parte referente ao ensino de língua portuguesa) parece atender os encaminhamentos institucionais (municipal, estadual e federal). Vejamos quanto aos recursos didáticos, instrumentos que podem favorecer ou não, o ensino-aprendizagem.

4.2 Os recursos didáticos

Neste tópico apresentamos e analisamos os dois principais recursos didáticos do (a) professor (a) e aluno (a) do Ensino Fundamental, no município de Sapé: Os cadernos do Projeto SOMA e o livro didático Língua Portuguesa 1º Ano (Coleção Gosto de Saber). Cabe salientar que estes recursos deveriam ser garantidos aos alunos e ao professor, mas por motivos até então não esclarecidos, no ano letivo de 2020 não estiveram disponíveis.

No caso dos livros didáticos, até o momento em que as aulas ainda estavam acontecendo presencialmente (março de 2020) só haviam chegado cinco exemplares de cada disciplina, para a turma do primeiro ano, fato que impossibilitou a utilização deste material, ressaltando que o Plano de Trabalho Docente havia sido elaborado em acordo com esse material. O outro recurso didático, os cadernos do SOMA também não chegaram para os alunos nem para o professor. Com a adoção do ensino remoto e implantação do Projeto Escola Interativa, os alunos recebiam atividades e conteúdos impressos a cada 15 dias, o que impossibilitou também a execução da proposta de intervenção que previa oficinas de leitura, diálogos, atividades de interpretação e apreciação de trabalhos e poemas.

Cabe-nos ressaltar que foram muitas as limitações nesse período de pandemia (e ensino remoto), poucos alunos interagiam no grupo do WhatsApp da turma, não utilizamos Google Meet ou qualquer outro aplicativo, pois muitos alunos alegavam não conseguir baixar, ou não tinham acesso à internet, espaço no celular, etc. O grupo era utilizado mais para avisos ou explicar conteúdos e tirar dúvidas dos pais sobre as atividades, e não dos alunos, porque estes não utilizavam os celulares, ou utilizavam os celulares dos pais em horas vagas. Cabe aqui uma reflexão sobre como os recursos básicos como livros, internet e celulares com acesso às redes sociais e aplicativos poderiam facilitar o aprendizado dos alunos. As desigualdades sociais que geralmente atingem os mais frágeis, economicamente, provavelmente, se acentuaram nesse período de isolamento social (isolamento também de recursos didáticos) e consequências ainda não mensuradas no ensino-aprendizagem dos alunos mais carentes das escolas públicas. Vejamos então os dois recursos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

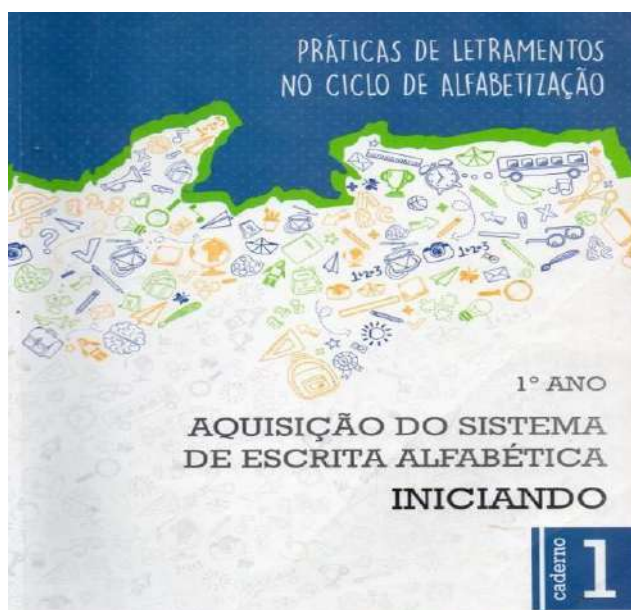
4.2.1 Os cadernos do Programa SOMA

O Programa SOMA em articulação com o governo do Estado e Municípios cria o Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba, que é uma ação estratégica cujo objetivo é a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas, essa ação é articulada ao Pacto Social Pelo Desenvolvimento na Paraíba. O foco das ações do SOMA é a alfabetização plena dos alunos do 3º ano e a garantia de níveis de letramentos adequados aos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Para tanto as estratégias englobam momentos de formações de professores e distribuição de materiais didáticos para alunos e professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) funcionando com um complemento, um recurso a mais que não deve substituir o livro didático. Para fins deste trabalho, falaremos apenas sobre os cadernos de Língua Portuguesa destinados aos alunos do 1º ano, que estão iniciando o processo de alfabetização. As atividades desta coleção estão estruturadas tendo por base os direitos de aprendizagem do PNAIC, que envolve quatro eixos: Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Eixos também previsto também na BNCC.

Vejamos a seguir uma breve apresentação dos cadernos 1 e 2 do SOMA e a análise de algumas atividades, com ênfase nas atividades de leitura.

Figura 1- Caderno 1 do SOMA de LP - 1º ano



Fonte: Acervo da escola

Na imagem acima temos o caderno 1, o qual está dividido em quatro unidades, com foco em atividades de alfabetização. Na primeira unidade que tem como título “Nomes” as atividades tem por objetivo promover o aprendizado e reconhecimento das letras do alfabeto, diferenciação entre letras, números e símbolos, a escrita do próprio nome e compreensão da formação de palavras. Os gêneros textuais que norteiam essa unidade são canções que fazem parte do universo infantil. A segunda unidade, sob o título de “Brincadeiras”, é voltada para o

estudo das sílabas e palavras, bem como a sua composição (vogais e consoantes) onde os alunos irão observar os sons das vogais nas sílabas, os textos que norteiam essa unidade são as adivinhas. Na unidade 3, com o título de “Bichos”, o gênero textual da vez é o poema, através do qual são exploradas as rimas, tipos de sílabas e os sons da consoante “L” nas rimas. Na quarta unidade, cujo título é “Lugares”, traz mapas, quadrinhas, poemas, parlendas, e apresenta atividades sobre sílabas: separação, tipos de sílabas e sílabas com o mesmo som. Em nossa percepção, os conteúdos e os gêneros escolhidos são condizentes com a realidade local.

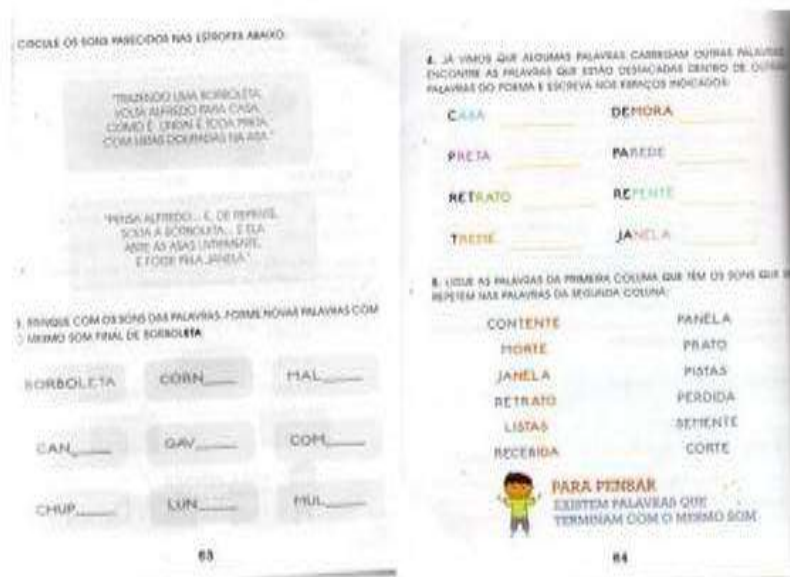
As atividades a seguir são da terceira unidade, nas quais o gênero poema é utilizado para que as crianças compreendam a relação entre a oralidade e a escrita.

Figura 2 - Texto da 3ª unidade e atividade



Fonte: Caderno 1 do Soma, acervo da escola

Figura 3 - atividade do texto da unidade 3, gênero poema



Fonte: Livro 1 do SOMA, acervo da escola

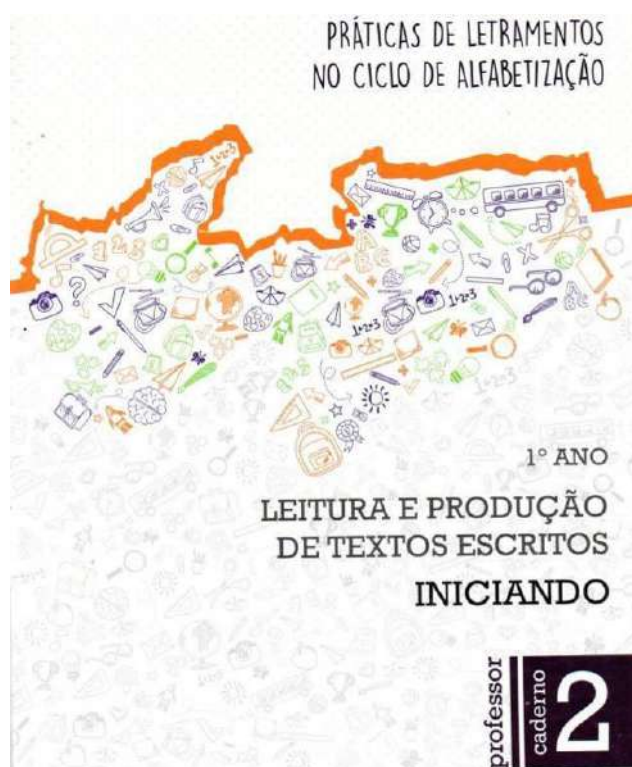
As imagens apresentadas acima são exemplos de atividades cujo objetivo é a inserção da criança na cultura da escrita. De acordo com o que defende a Brasil (2017), a BNNC diz que o texto é centro das práticas de linguagens, daí, podemos perceber que toda coleção é permeada de textos de vários gêneros.

O caderno de Leitura e produção de textos escritos do SOMA caracteriza-se pela diversidade dos gêneros textuais como parlendas, trava-línguas, chulas, cantigas, poemas, pinturas, biografias, autobiografias, textos informativos, instruções de brincadeiras, notícias, cartas, fábulas, relato de aventuras, cordel, etc. Todos os textos da coleção fazem parte do universo infantil, estando adequados ao público alvo. As estratégias de leitura incluem interpretação textual, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, localização de informações explícitas e implícitas nos textos e compreensão. Ou seja, atendem as necessidades escolares dos alunos na faixa etária dos alunos do 1º ano.

No tocante a produção textual, o material propõe atividades de produção de textos não verbais e verbais, considerando os textos do cotidiano das crianças e partindo de atividades que avançam nos níveis de complexidade. Essas articulações com o cotidiano dos alunos favorecem a reflexão e a contextualização dos conteúdos estudados.

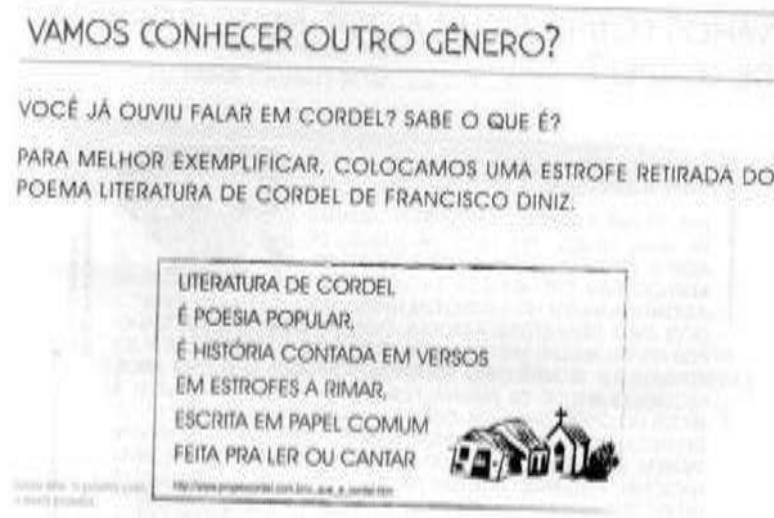
O caderno 2 do SOMA, de Leitura e produção textual para o 1º ano, está dividido também em quatro unidades. A primeira unidade apresenta textos nãoverbais como tirinhas não verbais e pintura e atividades de leitura, interpretação e produção textual. Na segunda unidade, aborda os gêneros textuais tirinhas verbais e não verbais e cartaz, gêneros que habitam o mundo fora da escola, embora atinjam pouco, as crianças da escola. A terceira unidade explora os gêneros convite e receita e a quarta unidade aborda o gênero cordel, relato pessoal e fábula. As atividades seguem a mesma dinâmica da primeira, com leitura, interpretação e produção, conforme podemos conferir nos exemplos a seguir, nas figuras de 05 a 08:

Figura 4 – Caderno 2 do SOMA de LP – 1º ano



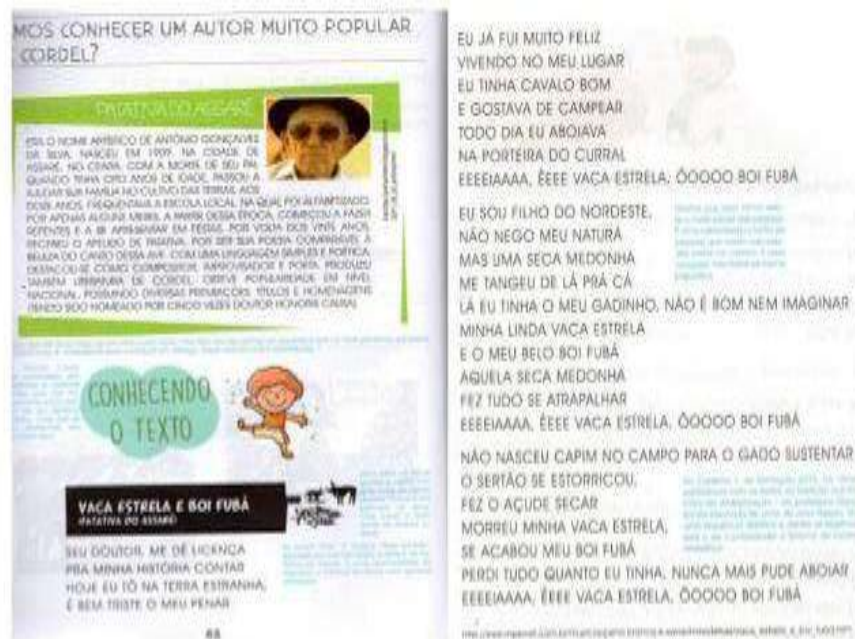
Fonte: acervo da escola

Figura 5 - Apresentação do gênero textual cordel no Caderno 2



Fonte: Caderno 2, acervo da escola

Figura 6 - Conhecendo o autor e o texto



Fonte: Caderno 2, acervo da escola

Figura 7- Atividade de interpretação textual

5. O NOME DO BOI ERA:

A) PINTADO ()
 B) BRAVO ()
 C) FUBA ()
 D) MALHADO ()

6. A VIDA DO PERSONAGEM ANTES DE SAIR DO SERTÃO ERA:

A) TRISTE ()
 B) FELIZ ()
 C) ESTRANHA ()
 D) CANSATIVA ()

7. NO TRECHO "EU TINHA CAVALO / E GOSTAVA DE CAMPEAR", QUAL O SENTIDO DE CAMPEAR:

A) DORMIR NO CAMPO ()
 B) ANDAR NO CAMPO A CAVALO ()
 C) PULAR COM ANIMAIS NO CAMPO ()
 D) BRINCAR DE CAPITÃO ()

8. NO VERSO "HOJE EU TÔ NA TERRA ESTRANHA," A PALAVRA ESTRANHA SIGNIFICA:

A) CALMA ()
 B) LONGE DA CIDADE ONDE SEMPRE VIVEU ()
 C) HOSPITALAR ()
 D) VIOLENTA ()

9. NO VERSO, "É BEM TRISTE O MEU PENAR", A PALAVRA PENAR SIGNIFICA:

A) SONHAMENTO ()
 B) CANTAR ()
 C) FALAR ()
 D) CAMINHAR ()

10. O TRECHO "EEEEIAAAA, FEE VACA ESTRELA, ÔÔÔÔÔ BOI FUBA" DÁ A AÇÃO DE:

A) SOCIAR O GADO ()
 B) LANTAR NA ROÇA ()
 C) FAZER COMIDA COM FUBA ()
 D) CONTAR ESTRELAS NO CÉU ()

11. A TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO VAI MELHORAR A VIDA DE TOR NORDESTINOS?

() SIM () NÃO

IDENTIFICANDO O GÊNERO

É UM GÊNERO LITERÁRIO POPULAR. O CORDEL É UMA AMIGADA DE CONTA HISTÓRIAS QUE VEM DEBATE A DANCE MELA, NO BAMB, E MUITO ENCONTRANDO NA: BREGO, MORMEJO, CORDEL, MEO, MANTOS, CONTEUDO, PERMAN, POPULANO, EXPODOO, INVA, VERA, PENSANDOOS EM CONJUNTO, O GÊNERO, O QUE DEU ORDEM AO XONE.

Fonte: Caderno 2, acervo da escola

Figura 8 - Atividade de produção textual

PRODUZINDO O TEXTO

SUA VEZ DE CRIAR UM CORDEL. ESCOLHA QUE PALAVRA RIMA COM O FINAL DOS DOIS PRIMEIROS VERSOS E DÊ UM TÍTULO.

TÍTULO:

EU SOU MUITO ABENÇOADO
 VIVENDO NO MEU LUGAR
 EU TENHO AMIGOS AO MEU _____
 E POSSO SEMPRE _____

Fonte: Caderno 2, acervo da escola

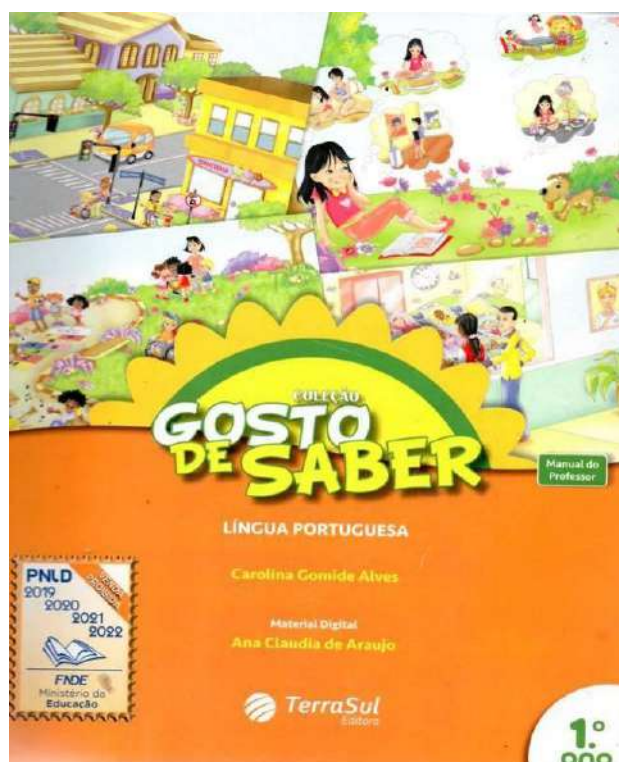
Conforme podemos conferir nas figuras anteriormente aludidas, as atividades estão bem articuladas, desde a apresentação do gênero textual, apresentação do autor e do texto com sugestões para e informações adicionais para

que o professor consiga preparar o aluno para a recepção do texto e sugestões para o trabalho interdisciplinar. Em relação a atividade de produção textual é condizente com o nível em que a criança se encontra, sugerindo uma atividade de complementar o texto e produzir um texto com a utilização de rimas, conteúdo que já vinha sendo trabalhado em unidades anteriores. Trata-se de uma boa opção de trabalho, mas que não se efetivou no ano letivo presencial, que se iniciou e, menos ainda, durante o período remoto.

4.2.2 O Livro Didático: Eu gosto de saber

O livro didático de Língua Portuguesa (LP) para o 1º ano, coleção Gosto de saber (Figura 02), da Editora **TerraSul**, foi publicado em 2017, e sua utilização na escola está autorizada do ano 2019 a 2022, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático.

Figura 9 - Livro didático de LP do 1º ano da coleção *Eu gosto de saber*



Fonte: Manual do Professor

Trata-se de um recurso com bom potencial, para trabalhar a LP) no 1º ano, como veremos a seguir, através de algumas atividades presentes neste volume

e destinado ao ensino-aprendizagem da leitura. Nesse livro, que é o manual do professor, há indicações de como o professor deve proceder, preparando o aluno para o momento da leitura, sondando conhecimentos prévios e as atividades propostas possuem objetivos bem definidos relacionados ao trabalho com o gênero poema.

Figura 10 - Atividade com o gênero poema



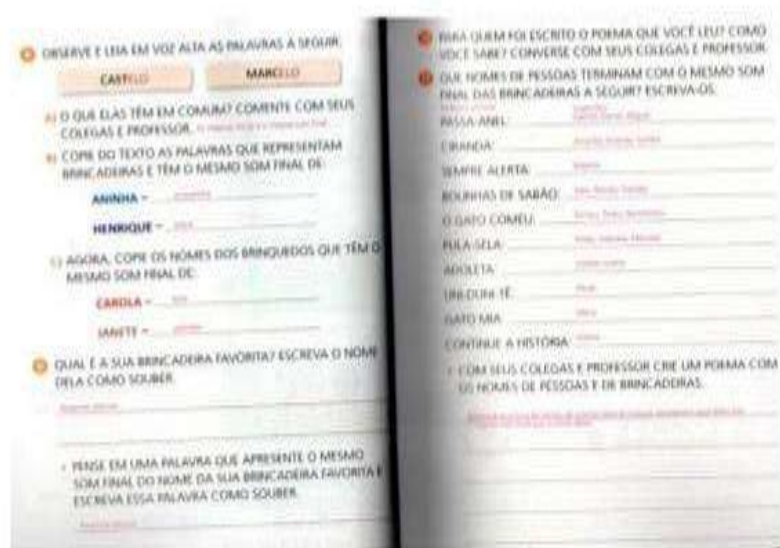
Fonte: Manual do Professor

Figura 11 - Atividades inerentes ao texto



Fonte: Manual do Professor

Figura 12 - Atividades referentes ao texto



Fonte: Manual do Professor

A atividade intitulada “Explorando e Extrapolando o Texto” é condizente com a faixa etária e o texto traz elementos que fazem parte do cotidiano das crianças da época em que foi escrito, no ano 1999, fazendo rimas com o nome das crianças e as brincadeiras da época, que possivelmente é do conhecimento das crianças de hoje, embora elas estejam mais familiarizadas com jogos e brincadeiras virtuais, uso de aparelhos eletrônicos, celulares, etc. Para minimizar essa falha, a autora sugere uma conversa prévia, para que o professor descubra quais são as brincadeiras favoritas de seus alunos, atualmente.

As atividades foram elaboradas pensando em como o leitor poderá identificar partes do texto, sua funcionalidade, autores e editora, atividades que fazem parte da formação de leitores proficientes desde a infância, os demais exercícios, na figura 05, exploram a sonoridade, as rimas do poema, contribuindo para a formação da consciência fonológica da criança e aquisição da escrita. A formação da consciência fonológica é pouco comum, nos livros didáticos.

A autora do livro traz indicações de outros autores e poemas que podem ser trabalhados, expandindo a competência leitora dos alunos como “Poemas que escolhi para as crianças” da Ruth Rocha, “O avô” de Olavo Bilac e “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes.

Ao apresentar essas atividades do Livro Didático do aluno e as sugestões do Manual do Professor, podemos concluir que as atividades realizadas, com uma abordagem e materiais adequados, de boa qualidade podem render ótimos resultados. Com isso também podemos dizer, que mesmo o livro didático representando um importante aliado para o letramento, o uso de outros recursos é indispensável.

Ao apresentarmos as duas coleções de livros, tanto os do SOMA quanto o Livro Didático de Língua Portuguesa, podemos afirmar que as concepções de leitura contidas nestes materiais vão de uma perspectiva de que a leitura é muito mais do que decodificar palavras e textos, envolve muitos aspectos como cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos.

Tanto no caderno 1 do SOMA quanto no nas atividades selecionadas para análise da *Coleção Eu gosto de saber*, podemos perceber o uso do texto literário voltado para a aquisição da escrita, que segundo Brasil (2013) está intimamente ligada à consciência fonológica. Para aprender ler e escrever, a criança precisa compreender a relação entre fala e escrita, nesse sentido, a consciência fonológica é o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem.

4.3 A avaliação geral do ensino-aprendizagem no 1º ano

Conforme apresentamos os recursos didáticos acima, enfatizamos que os mesmos são importantes aliados tanto para o professor quanto para o aluno. O acesso a livros didáticos é um direito do aluno, no entanto, devido as inúmeras burocracias e fatos que não são do nosso conhecimento (enquanto professores da rede municipal de ensino), esse material não tem chegado à escola na quantidade certa de modo a contemplar todos os alunos, o que percebe-se é que este não é um problema de toda a rede municipal, podendo representar apenas uma realidade da comunidade escolar na qual estamos inseridos, talvez um fato esporádico, mas que de certa forma dificultou o trabalho docente e nos fez recorrer a xerox de atividades não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras.

As orientações repassadas por meio da Secretaria Municipal de Educação foi de que os livros desta coleção eram consumíveis, que as crianças iriam utilizá-los no ano de 2019 e no final do ano não seria devolvido para a escola, pois no ano seguinte chegaria outra remessa, o que fato aconteceu, porém com uma quantidade

muito reduzida que não contemplou nem um terço da turma, inviabilizando seu uso por parte dos alunos.

Os recursos citados anteriormente trazem inúmeros gêneros textuais que permeiam o universo infantil (música, as cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais...), utilizados de modo a atender as demandas dos anos iniciais, que tem como proposta alfabetizar letrando, conforme aponta Soares (2018) que a criança se torne alfabetizada e letrada ao mesmo tempo. Portanto, avaliamos como produtivo, o modelo de ensino, na escola, embora os resultados devessem ser melhores do que os atuais, do ponto de vista do IDEB, por exemplo. Mas entre o ideal e o real, há uma distância que vamos percorrendo, aos poucos, com novas ou mesmas tentativas. O importante é tentar, seja em leitura, escrita, gramática, literatura.

Partindo do pressuposto de que a literatura é um bem cultural e um direito de todos (CANDIDO, 2010) e, da necessidade de realizar um trabalho com a leitura literária que pudesse mobilizar saberes extra escolares, conhecimentos prévios dos alunos e que os levassem a perceber que nos textos que circulam nas escolas (principalmente literários), podem dialogar com suas vivências. (Esta atividade merece uma maior atenção do professor e, embora presente no material analisado, pode ser melhor explorada). Assim, selecionamos dois textos, pensando nas possibilidades intertextuais com outros gêneros que fazem parte dos conhecimentos prévios, do cotidiano dos alunos (as) do 1º Ano: o relato bíblico a letra de canção, bíblica ou não, a pintura, e outros conhecimentos das crianças, despertando assim o gosto pela leitura.

Escolhemos o gênero poema, e a escolha se deu pelas possibilidades intertextuais desse gênero e, também pela possibilidade de desenvolver habilidades inerentes a formação da consciência fonológica como: consciência das palavras, consciência silábica, rimas, aliterações e consciência fonêmica, habilidades fundamentais para que as crianças aprendam ler e escrever.

Por outro lado, no que diz respeito ao letramento literário, oportunizar vivências de leitura desde a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, estimula as crianças a desejarem desbravar o mundo da leitura, além da possibilidade de expansão da capacidade leitora através dos recursos verbais e não verbais, pois antes mesmo de aprender a ler a palavra “mundo” a criança já lê o mundo à sua volta, faz suas relações, mesmo mínima, entre texto. Essa percepção necessita ser ampliada na escola.

No tocante as avaliações das práticas de leitura, Cosson (2018) propõe que o professor e o aluno apoderem-se da literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado, desse modo o aluno, enquanto centro do processo de ensino, ao realizar a leitura literária deve ser avaliado no sentido do professor buscar registrar os avanços para ampliá-los e as dificuldades para superá-las, envolvendo o estudante na leitura literária e estimulando-o a compartilhar sua experiência com colegas e professores. No próximo capítulo, a proposta de intervenção, construída na perspectiva intertextual, fica à disposição dos alunos e da professora, como uma alternativa a somar às atividades já propostas para o ensino de leitura, no ano/série citado. E, em momento oportuno, ser aplicada e analisada, gerando novas reflexões e outras intervenções didáticas na escola.

5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: OFICINAS DE ATIVIDADES DE LEITURAS INTERTEXTUAIS – AS ARCAS DE NOÉ

Para ampliar as possibilidades didáticas de aprendizagem da leitura, no 1º ano, elaboramos 06 oficinas didáticas, com foco na intertextualidade, aspecto ainda pouco explorado no material didático à disposição do professor (a) no contexto analisado. Assim, propusemos as oficinas didáticas intertextuais com base em Cosson (2018) e Kleiman (2016) a partir de duas obras literárias por acreditarmos no seu potencial para promover o diálogo entre os mundos (escola/cotidiano).

5.1 Algumas possibilidades intertextuais das arcas de Noé

A *arca de Noé* da Ruth Rocha sofreu algumas alterações nas edições mais recentes, onde o texto passou a ser organizado em versos mais curtos e com a inserção de rimas, com acréscimos e substituições.

Essas alterações nos dão indícios de uma produção adaptada para privilegiar a leitura em voz alta, ritmada e rimada, provavelmente pela suposição de que a criança aprecie a leitura de textos com estas características. Também reforçam a proposta de utilização das obras para leitura compartilhada, especificamente realizada em voz alta e no contexto escolar, sugerindo mais uma vez um vínculo com a sala de aula. (DIABELLO, 2013, p. 108).

A *arca de Noé* de Ruth Rocha dialoga com a história bíblica, pela voz de uma criança, “*Essa história é muito, muito antiga/Eu li num livrão grande do papai/que se chama Bíblia...*” (ROCHA 2009, p.5). É uma obra encantadora, tanto pelas ilustrações quanto pela linguagem poética e coloquial que a autora usa para aproximar sua obra ao público a que ela é destinada. É, sem dúvida, um livro de literatura que toda criança deve ter acesso, para somar a sua experiência de leitora e de vida.

Ruth Rocha tem a habilidade de recontar clássicos da Literatura de uma forma única que aproxima a cultura popular da literatura infantil e a torna mais acessível às crianças. No caso da *Arca de Noé*, a autora reconta de forma poética o episódio do dilúvio, trazendo elementos que instigam a imaginação da criança que aliada a ilustração feita por Mariana Massarani dão um toque muito especial à obra, despertando a curiosidade e favorecendo a apreciação da obra.

O livro *A arca de Noé* de Vinícius de Moraes tornou-se muito popular, sendo considerado a porta de entrada de diversas gerações no mundo da Literatura e da Música Popular Brasileira. No livro temos poemas de cunho religioso, que fala sobre passagens bíblicas como *A arca de Noé*, *Natal* que fala do nascimento de Jesus, dando voz aos animais e ao imaginário das crianças e *São Francisco*, em sua maioria são poemas que falam sobre animais e sobre o ser humano, temos ainda *A casa*, *O girassol*, *O relógio*, *A porta* e *O ar (O vento)*. Mesmo falando de temas como a morte, da transição da infância para a vida adulta, o poeta consegue ser leve e engraçado ao mesmo tempo. Para efeito deste estudo, abordaremos apenas o poema *A arca de Noé* homônimo também ao título do livro do autor supracitado.

A obra da Ruth Rocha que situa a história, torna-se mais explícita, denota a sua intertextualidade com a Bíblia. E segue, contando os pares de bichos que entram na arca e lá permanecem até o fim do dilúvio. Já a *Arca de Noé* de Vinícius de Moraes, fica implícita intertextualidade, ele não menciona a fonte de inspiração para seu poema, e começa o texto pelo momento em que o arco-íris aparece no céu, mas não é a ordem inversa da história, ele se detém a falar no seu poema apenas do momento em Noé e sua família e os animais estão chegando à terra, após o dilúvio. Nesse ponto as obras parecem complementarem-se no sentido de uma trazer o início e fim do dilúvio, e a outra no sentido de trazer a expectativa de Noé e dos bichos de estarem em terra firme.

Os recursos visuais da obra da Ruth Rocha são bastantes atrativos ao público infantil, já os versos de Vinícius de Moraes e toda sonoridade, ritmo, rima e humor que ele provoca é bastante significativo. Além da possibilidade de trabalhar o poema e a música juntas. Para Pinheiro (2018),

Levar canção de qualidade estética para a sala de aula é um importante trabalho de resistência à força da cultura de massa que, de certa forma, nivela o gosto musical da juventude. Partindo do gosto do professor e do conhecimento prévio do universo de interesse dos alunos, é possível realizar experiências significativas. (p.53)

A arca de Noé de Vinícius de Moraes, apresentada às crianças como um poema e depois como música certamente despertará emoções diferentes, talvez seja algo muito inédito para a criança, pois talvez em outro espaço que não seja a escola, ela não teria a oportunidade de conhecer esse gênero musical, e uma composição que ultrapassa gerações e que dialoga com outros textos e com suas vivências. Vamos às propostas de oficinas.

5.2 Caracterização das oficinas didáticas

Apresentaremos a seguir as oficinas de leitura que compreendem estratégias de leituras a partir de Kleiman (2016) e sistematizadas com base na sequência básica de Cosson (2018), que compreende os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. As oficinas são momentos de atividades artísticas e didáticas relacionadas aos textos literários, onde haverá momentos de contação de história associadas aos poemas, diálogos entre os alunos, releitura de uma tela temática, pintura e ilustração das estrofes do poema de Vinícius de Moraes. Esses momentos, além de explorarem o campo artístico e expressivo, demonstram a percepção dos alunos e suas próprias interpretações das obras.

De acordo com Cosson (2018) a *motivação* consiste em preparar o aluno para a recepção do texto literário, é um momento importante pois sensibiliza o leitor para o encontro com a obra; a *introdução* consiste na apresentação do autor e da obra, espera-se que esse momento seja breve, sem aprofundamentos desnecessários, nem antecipações da visão do professor sobre a obra, de modo que a criança sintam-se instigada a desvendar coisas que só a leitura poderá lhe revelar; a *leitura* é o momento de conhecer e apreciar de fato a obra, (como os alunos nessa fase ainda estão em processo de alfabetização a leitura será realizada pelo professor, mas os textos e livros serão disponibilizados aos alunos, de modo que eles possam manuseá-los e o contato com a obra original ou cópia colorida permita uma experiência estética e facilite a compreensão do texto e a leitura através dos recursos visuais da obra); a *interpretação* é o momento em que o leitor acessa seus conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto, para compreendê-lo, nesse sentido serão realizadas rodas de conversa onde as crianças poderão expressar suas impressões sobre o texto, interpretações somando sua experiência de leitura com a dos colegas, após esse momento eles realizarão algumas atividades escritas.

A proposta de intervenção está dividida numa estimativa de 10 aulas de 60 minutos cada, que poderá ser ajustada de acordo com a realidade da turma/escola e com o andamento da intervenção podendo esse tempo sofrer alterações durante o processo de desenvolvimento. Apresentaremos a seguir a sistematização da proposta de intervenção, dividida em 8 momentos:

Momento 1: Motivação e sondagem (1 aula)

Realização da dinâmica “cada bicho com seu par”. Nesse momento o professor(a) explica que a dinâmica será uma pista das leituras e atividades que serão realizadas nas próximas aulas. (material da dinâmica disponível no apêndice A).

Desenvolvimento: O(A) professor(a) mediador(a) pedirá que os alunos se posicionem em círculo, de modo que tenham uma visão geral de todos os participantes, e distribuirá aleatoriamente entre os(as) alunos(as) fichas com imagens e nomes de animais, alertando que não podem mostrar a ninguém a imagem que recebeu. Depois explicará que cada aluno terá que imitar o animal da sua ficha, ao mesmo tempo em que procura seu par, um animal igual. Quando todos encontrarem seus pares, pedir que os pares fiquem juntos e revelem para os colegas o nome dos animais que representaram e falar sobre o que acharam da dinâmica. Procurar saber se algum aluno já descobriu o tema das leituras das próximas aulas.

Ao final da aula o professor deverá entregar uma atividade de sondagem, disponível no apêndice B, que consiste na leitura de imagens e deverá ser feita em casa e socializada na aula seguinte. Toda atividade pedagógica deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo assim, disponibilizaremos uma tarefa contendo duas imagens (telas) que são releituras do texto que inspirou as obras que serão estudadas nas oficinas. Essas imagens deverão ser mostradas a algum adulto do convívio dessas crianças que perguntarão se esses adultos sabem a que essas imagens se referem. Caso saibam deverão contar a história delas para as crianças, que por sua vez, ao retornar à sala de aula, no dia seguinte, recontará para seus colegas. Esperamos com essa atividade que tanto os adultos quanto as crianças consigam perceber a referência das imagens ao texto bíblico que fala do dilúvio.

A partir das leituras que os alunos fizerem da imagem e dos conhecimentos sobre o evento que a imagem representa, teremos um diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma sobre a temática e partiremos para uma abordagem dialógica, onde os leitores, autores e as obras dialogam.

Momento 2: Oficina recontando a história (1 aula)

Após a devolutiva das atividades os alunos serão instigados a voluntariamente falar sobre o que descobriram sobre as imagens que levaram para

casa e quem contou para elas a história e como eles tiveram conhecimento sobre o que ocorreu. Esse momento poderá ser muito rico, pois os alunos terão também a oportunidade de falar sobre a sua experiência de ouvir histórias das pessoas com as quais convive diariamente, o que poderá ser uma atividade rotineira para uns, poderá se revelar uma surpresa para outros. E conversar com os alunos sobre como cada pessoa contou a mesma história de um jeito único, mas sem perder a essência do acontecimento.

Nesse momento o professor mediador poderá apresentar o texto de bíblico de Gênesis (capítulos 6 e 9) que narra o dilúvio e também falar sobre as imagens que os alunos levaram para casa, para isso disponibilizamos um material de apoio no apêndice C.

Momento 3: Oficina - Colorindo a arca de Noé (01 aula)

Cada aluno receberá um desenho da arca de Noé, disponível no apêndice D, e irá colorir depois colocará seu desenho no mural da turma para que os colegas possam apreciá-lo.

Momento 4: Introdução ao gênero poema (01 aula)

Esse momento consiste na explanação do gênero poema com a utilização de um cartaz com um exemplo de um poema para que seja mostrado sua estrutura e características. Disponibilizamos no apêndice E um material de apoio.

Após a introdução do gênero poema, fazer uma breve apresentação das obras e autores (Vinícius de Moraes e Ruth Rocha) – apêndice F.

Momento 5: Oficina A arca de Noé – Ruth Rocha (02 aulas)

Objetivos:

- Conhecer a obra e a biografia da autora;
- Perceber as relações entre o texto da Ruth Rocha e o texto bíblico;
- Expressar impressões, opiniões e interpretações a respeito da obra;
- Expressar-se artisticamente através do desenho e da pintura.

Recursos:

- Material impresso; (texto digitalizado, disponível no apêndice G, e atividade no apêndice H)
- Lápis de cor;

- Bíblia da criança;
- Livro *A arca de Noé* de Ruth Rocha.

Desenvolvimento:

- Apresentar o livro para a turma e sondar sobre as impressões que os alunos têm da capa, e se identificam o conteúdo do livro, lembrando que alguns que sabem ler, já conseguirão dizer do que se trata.
- Realizar a leitura do texto (poema narrativo) e explorar o que os alunos acharam do mesmo: (1.O livro fala sobre o quê? 2. Dentro deste texto a autora fala que já leu essa história em outro livro, que livro é esse? 3. Vocês conhecem esse livro que autora falou? Se possível falar das diferenças e semelhanças entre o texto da Ruth Rocha e o texto bíblico a que ela se refere.
- Relacionar o conteúdo do texto literário com outras áreas de conhecimento: (mudanças climáticas, animais domésticos e selvagens, números e quantidades, etc).
- Realização de atividade de interpretação.

Momento 6: *Oficina – Releitura da Arca de Noé (01 aula)*

Neste momento os alunos serão desafiados a fazer uma releitura da arca de Noé através do desenho e pintura e abaixo do desenho escrever 5 itens indispensáveis em sua arca. (atividade disponível no apêndice I).

Momento 7: *Oficina – A Arca de Noé de Vinícius de Moraes (02 aulas)*

Objetivos:

- Conhecer a obra e biografia de Vinícius de Moraes;
- Desenvolver a oralidade e a escuta;
- Ampliar o vocabulário;
- Comparar o poema de Vinícius com o de Ruth Rocha;
- Identificar as semelhanças e diferenças entre a obra de Ruth Rocha e a de Vinícius;
- Conhecer os elementos que constituem um poema (versos, estrofes, rimas); e suas características;
- Conhecer a obra em forma de poema e em forma de música e compará-las.

Recursos:

- Material impresso (apêndice J);
- Pendrive com a música;
- Caixa de som;
- Glossário (apêndice K).

Desenvolvimento:

- Apresentar o livro “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes, explicando que é um livro de poesias e que iremos ler/ouvir um poema que tem o mesmo título do livro. Explicar que este livro deu origem a dois CDs de músicas infantis, interpretadas por excelentes cantores da Música Popular Brasileira. Explicar também o contexto de produção da obra, para quem é destinada e como ficou tão conhecida.
- Expor o poema em um cartaz;
- Antecipar o vocabulário para facilitar a compreensão do texto;
- Ler o poema e após a leitura conversar com os alunos sobre o conteúdo do texto, solicitar que os alunos comparem este texto com o texto da oficina anterior (lembrando de gravar e transcrever os comentários e diálogos sobre a obra).
- Fazer uma segunda leitura do texto pausadamente e pedir para os alunos observarem a forma do poema (explicar numa linguagem acessível que o poema possui versos, estrofes e rimas).
- Aplicar atividade de compreensão e interpretação textual.

Momento 8: *Oficina Ilustrando A arca de Noé- Vinícius de Moraes (1 aula)*

Objetivos:

- Expressar-se artisticamente através do desenho;
- Apreciar as produções dos colegas

Recursos:

- Material impresso (apêndice L);
- Lápis de cores diversas.

Desenvolvimento:

- O texto divide-se em 19 estrofes. Cada aluno receberá uma estrofe do poema e deverá ilustrá-la no espaço indicado no material. Se a turma possuir uma

quantidade maior de alunos, poderá haver junção para tarefa ou um aluno ilustrar o título, ou desenhar o autor, de modo que todos participem.

- Exposição do poema ilustrado em um mural (após a exposição montar um livreto e deixar disponível no cantinho da leitura da turma).

Conclusão e avaliação:

Após concluir a intervenção, expor os trabalhos em um momento de socialização com a comunidade escolar, com a exposição o poema de Vinícius de Moraes ilustrado pelos alunos e os portfólios com as atividades realizadas por cada aluno que ao final poderá levar para casa. A avaliação será contínua, observando as crianças durante todo o processo de intervenção, em suas participações orais e realização das atividades propostas. Segue, uma breve análise da viabilidade desta proposta.

5.3 Análise da viabilidade da proposta de intervenção à luz da BNCC

Creemos que o trabalho com a leitura literária, além de proporcionar momentos de prazer, se forem realizadas leituras sistematizadas e com objetivos bem definidos, pode ser uma aliada nas práticas de alfabetização e letramento, sendo capaz de mobilizar diversos conhecimentos extra escolares e expandir o horizonte cultural do leitor. Contudo, não é o caso de usar a literatura como pretexto para ensinar conteúdos diversos, mas explorar o potencial que o texto literário pode proporcionar.

O leitor iniciante está em processo de formação e aprendizado da leitura e da escrita, merece e necessita vivenciar práticas de leituras significativas, que possam estar alinhadas ao que ele necessita aprender e ao mesmo tempo lhe proporcione satisfação e o faça sentir protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra os conhecimentos prévios dos alunos necessitam ser valorizados e explorados. Normalmente as atividades com os gêneros textuais elaboradas a partir de sequências didáticas ou atividades como oficinas que mobilizem conhecimentos de todas as áreas de conhecimento, facilita o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, correlacionando conteúdos.

Acreditamos assim, na viabilidade da proposta, tendo em vista se tratar de uma proposta de intervenção com poesia (poemas) explorando a intertextualidade

presente nelas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, saberes que são adquiridos dentro e fora da escola, resgatando-os para atribuir sentidos aos textos com os quais tem contato no âmbito escolar. As obras escolhidas dialogam com os conhecimentos que são passados de geração em geração, pois num país onde o cristianismo predomina, é muito provável que as crianças em algum momento já tenham ouvido alguma história bíblica, e que conheçam o episódio ao qual os poemas se referem. As oficinas propostas e as atividades sugeridas buscam resgatar esses conhecimentos, ajudando os alunos a compreenderem e interpretar os textos literários e também contemplar algumas habilidades da área de Linguagens previstas na BNCC, que podem ser conferidas no quadro abaixo:

Quadro 4: Habilidades da área de Linguagem previstas na BNCC

Língua Portuguesa
(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível.
(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua dimensão cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
(EF15LP18) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos.
(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
(EF01LP02) Reconhecer que os textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes da palavra) com sua representação escrita.
(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, para melhor compreensão consultar Brasil (2017, p. 30)

do professor (re) contagem de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogo de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Arte

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e a dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

Fonte: elaborado pela autora, de acordo com Brasil (2017)

A análise e avaliação dos resultados desta proposta de intervenção será significativa se o professor levar em consideração os diálogos e as interpretações dos textos literários tanto em situações de intercâmbio oral, bem como a realização das atividades escritas. Por se tratar de alunos em fase de alfabetização, algumas questões são de múltiplas de escolha, sendo assim, o diálogo ainda ocupa uma posição importante, por isso é necessário que o professor faça registros desses momentos e compare-os com as atividades escritas. Conforme propõe o PNAIC:

[...] O professor precisa levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistemáticas que envolvam gêneros orais como, por exemplo, apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias. O alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012, p. 11)

Nesse sentido, a escola é também um dos espaços que os alunos irão aprender a ouvir, a respeitar opiniões diferentes da sua, a esperar o tempo certo para falar, não atrapalhando nem interrompendo a fala dos colegas, conhecer as variedades da língua (formal, informal, diferenças regionais, sociais, etc.), respeitar as diferenças referentes às diversas formas de falar e seus contextos. Frisamos que as propostas aqui apresentadas podem ser ressignificadas, transformadas, de

acordo com o contexto: o espaço escolar, o tempo, o grupo de alunos, as novas exigências do ensino. Enfim, propusemos as oficinas, pretendemos aplicá-lo no retorno das atividades presenciais, assim que acabe esse *dilúvio* de pandemia, que nos isolou em várias arcas (casas) impendido que nos aglomeremos na principal arca do conhecimento, a escola. E assim, a intertextualidade prossegue, entrelaçando fios nas nossas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo aos questionamentos iniciais podemos concluir que: tanto o programa de ensino do município, quanto o plano de aula da docente encontram-se alinhados, de modo mais amplo, com aquilo que propõem os estudos linguísticos e as orientações da Base Nacional Comum Curricular, para o ensino de língua portuguesa, inclui-se aí, o ensino de leitura. No que diz respeito ao ensino de leitura, estes documentos veem a leitura enquanto instrumento de cidadania, espaço de experiências e questionamentos. Propõem, em linhas gerais, o alfabetizar letrando, através de variados gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios, interesses e necessidades das crianças, da oralização e ludicidade. Enfim, ajudar as crianças a perceberem as relações entre seus mundos e o mundo da escola. No entanto, a concretização dessas orientações, na sala de aula, ainda não se efetivou plenamente. Durante a leitura e análise do material disponível para orientar e suprir as necessidades da docente (planejamento, plano e recursos didáticos) foi possível perceber um direcionamento para valorizar o diálogo entre textos, sem no entanto, enfatizar o trabalho intertextual das leituras disponibilizadas aos educandos. Por essa razão e por acreditarmos que, ao enfatizarmos a intertextualidade, levando em conta o contexto dos alunos, poderíamos ampliar as possibilidades destas crianças estabelecerem inter-relações. Então, propusemos as oficinas didáticas, intertextuais, para permitir diálogos entre textos literários e textos bíblicos, inicialmente e, todos os outros diálogos possíveis. E assim, despertar nos alunos o gosto pela leitura que amplia seus conhecimentos e sua conexão com o mundo. Propusemos então o gênero textual poema (os intertextos *Arcas de Noé*). As duas obras, além de discutirem uma temática comum, para a maioria dos alunos, também envolve outros aspectos como a oralidade, a fonética, a sintaxe.

Dessa maneira, cremos que os objetivos específicos da pesquisa foram contemplados, em sua maioria, pois discutimos o aparato teórico, os documentos oficiais e didáticos e propusemos as oficinas didáticas, abarcando assim, nosso objetivo geral de análise de um contexto didático e de encaminhamento de uma proposta de intervenção intertextual que levou em consideração os seguintes aspectos: a leitura envolve aspectos culturais, cognitivos, afetivos, perceptuais e linguísticos e a experiência com a leitura é algo singular para cada leitor, pois este não é um ser indiferente ou passivo, ele interage com o texto e estabelece diálogos

com o texto, com o autor, com o mundo em que vive, acessando diversas informações que serão somadas à sua experiência de vida e leitora e determinarão a qualidade e nível de sua leitura. Tais conhecimentos podem possibilitar ao aluno compreender que as obras também dialogam entre si, valendo-se de seus conhecimentos poderá identificar quais elementos, fatos e obras contribuíram para a construção do texto literário. Nesta perspectiva, as obras: *A arca de Noé* de Ruth Rocha e *A arca de Noé* Vinícius de Moraes, a serem trabalhadas em nosso contexto educacional, dialogam com o mundo que cerca a criança, e poderá somar à sua experiência de vida, o conhecimento de mundo, seus valores e suas crenças na construção dos sentidos do texto, na compreensão, na comparação e contribuir para a formação de uma comunidade de leitores literários. Acreditamos também que esse trabalho com a leitura literária, considerando a intertextualidade tanto na Literatura quanto com textos que circulam na sociedade, possibilita a ampliação da visão de mundo das crianças, bem como o desenvolvimento de sua capacidade leitora. Se o aluno conseguir relacionar os textos literários a outros textos, a outros conteúdos e a outras áreas de conhecimento, tirando maior proveito das leituras que faz, certamente será um leitor proficiente.

Assim, contemplados os objetivos, também foram contempladas, em parte, as nossas expectativas iniciais. Dizemos em parte, pois não pudemos realizar um trabalho mais efetivo: aplicar a intervenção na sala de aula e apresentar os resultados, em razão da suspensão das aulas presenciais e os entraves que impossibilitaram a intervenção no ensino remoto. Mas fica a esperança de novos dias e novas tentativas de minorar os problemas educacionais do nosso país, principalmente, garantir o ensino-aprendizagem da leitura para todas as crianças. Finalizamos agradecendo a Capes, aos professores do Profletras, aos nossos alunos, e as demais pessoas que fazem parte dessa política de formação de professores (as) pela parceria em favor do ensino.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis, EUA: University of Minnesota Press, 1984.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. Ed. São Paulo. Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. de & FIORIN, J. L. (Org). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidades: em torno de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BENEVISTE, É. **O homem na linguagem**. Lisboa: Arcádia, 1976.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Recife: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa: ano 1: unidade 2**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (3ª versão)**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CÂNDIDO, A. **Estudo Analítico do Poema**. 4. Ed., São Paulo: Humanitas, 2004.
- _____. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: contexto, 2006. 2ª ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- DIABELLO, C. O. **Ruth Rocha: produção, projetos gráficos e mercado editorial**/Cláudia de Oliveira Diabello. – Campinas, SP: 2013.
- FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Guia para redação de dissertações e teses**. Apostila para o Mestrado em Letras, UFG, 2002.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- FREIRE, P., 1921. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 16ª edição, Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. G. V. A intertextualidade como critério de textualidade. In: FÁVERO, L.L.; PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) **Linguística textual**: texto e leitura. SP: EDUC, 1985 (Série Cadernos PUC, 22).
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Letramento e alfabetização**: pensando a prática pedagógica. In. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança seis anos de idade. Brasil: MEC/SEB, 2006.
- LÜDKE; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino da lingua**: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MINAYO. M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.
- MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- PINHEIRO, H., 1959. **Poesia na sala de aula**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2018.
- RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.
- SILVA, E. T. **Leitura ou "leidura"?** In: ABREU, Márcia (Org.) **Leituras no Brasil**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1995. p.23-27.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**/ Neusa Sorrenti. – 2ª ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- YUNES, E. e PONDÉ, M. G. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo:FTD, 1988.
- ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 1984.

APÊNDICE A – FICHAS PARA A DINÂMICA CADA BICHO COM SEU PAR



Gata



Gato



Rata



Macaco



Cavalo



Égua



Tigre



Tigresa



Macaca



Galinha



Sapa



Sapo



Pavão



Pavoa



Galo



Abelha

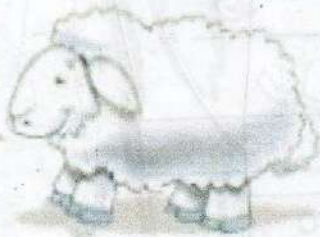


Pardoca



Pardal



Carneiro**Ovelha****Zangão****Pata****Porco****Porco****Boi****Vaca****Pato**

Coelho**Raposa****Raposo****Urso****Ursa****Coelha****Cão****Cadela**

APÊNCIDE B – ATIVIDADE DE SONDAGEM

ESCOLA:.....

PROFESSOR(A):.....

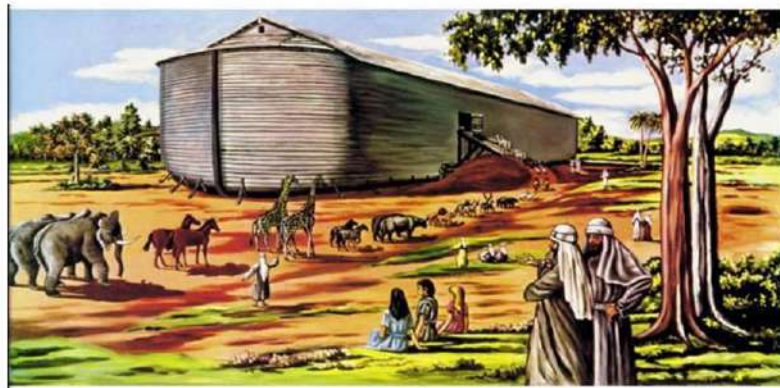
ALUNO(A):.....

DATA:...../...../.....

LÍNGUA PORTUGUESA**LEITURA DE IMAGENS (TEXTOS NÃO VERBAIS)**

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E FAÇA O QUE SE PEDE:

TEXTO 1:



TEXTO 2:



ATIVIDADE 1: MOSTRE ESSAS IMAGENS A ALGUM ADULTO QUE MORA EM SUA CASA E PEÇA QUE ELES LHE CONTEM UMA HISTÓRIA REFERENTE A ESSAS IMAGENS. PERGUNTE O QUE ELES SABEM SOBRE ELAS E A QUE ELAS SE REFEREM. ESCUTE O QUE A PESSOA DISSER COM ATENÇÃO.

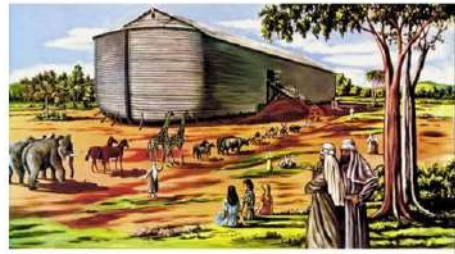
ATIVIDADE 2:

RESPONDA O QUE SE PEDE:

1. VOCÊ JÁ HAVIA VISTO ALGUMA DESSAS IMAGENS EM ALGUM LUGAR? ONDE?

.....

2. MARQUE UM X NA IMAGEM QUE VOCÊ MAIS GOSTOU:



3. QUEM AJUDOU VOCÊ NESTA ATIVIDADE?

.....

4. QUEM CONTOU A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

.....

5. VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA QUE OUVIU?

SIM ☐

NÃO ☐

6. VOCÊ JÁ CONHECIA ESTA HISTÓRIA?

SIM ☐

NÃO ☐

DICA: SOCIALIZE A HISTÓRIA QUE VOCÊ FICOU CONHECENDO PARA SEUS COLEGAS E OUÇA O QUE ELES TEM A CONTAR.

APENDICE C - MATERIAL DE APOIO A OFICINA RECONTANDO A HISTÓRIA

A Arca de Noé (Gênesis 6-9)

Há muito, muito tempo, Deus olhou para o nosso mundo e viu que as pessoas haviam se distanciado dEle e haviam se tornado muito más. Isso O deixou muito triste. A maioria das pessoas não queria obedecer a Deus; insistiam em adorar ídolos e cometiam todo tipo de pecado. Apenas algumas pessoas continuavam obedecendo a Deus, amando-O e adorando-O. Noé era uma dessas pessoas que continuavam amando e obedecendo a Deus.

Chegou um tempo que a maldade era tanta que Deus conversou com Noé e contou a respeito do Seu plano de destruir a terra e começar tudo de novo. Deus disse que enviaria um grande dilúvio; faria chover bastante, até que as águas cobrissem toda a terra.

– Não se preocupe, Noé – disse Deus. – Vou salvar você, sua família e todas as pessoas que obedecerem e aceitarem Meu convite. Para isso, você tem que construir um grande barco, mas tem que ser um barco bem grande, para abrigar todas as pessoas que desejarem se salvar do dilúvio e para que os animais tenham lugar nele também. E você deve providenciar comida para as pessoas e para os animais.

Noé e sua família trabalharam muito para construir o grande barco, que ficou sendo chamado de arca – a Arca de Noé. Ela era bem grande e tinha três andares. Finalmente, o barco ficou pronto. Noé providenciou muitos sacos de comidas para os animais e para as pessoas.

De repente, Noé escutou um barulho. “Olhem, o que é isso? Que barulho é esse? Ouço passos marchando... Não! Não são pessoas, são animais!”

Os animais começaram a chegar de dois em dois. Os leões, os elefantes, as girafas, etc. As pessoas que estavam por perto ficaram observando em silêncio, sem entender como isso poderia estar acontecendo, pois nunca haviam visto uma coisa assim.

Depois que todos aqueles grupos de animais entraram na arca, Noé ainda fez mais um convite para as pessoas também entrarem, mas elas riram dele. Achavam que ele estava louco. Então, obedecendo à ordem de Deus, Noé entrou com a sua família: a esposa, os três filhos e as esposas dos seus filhos. Eram ao todo oito pessoas.

A seguir, Deus enviou um anjo para fechar a porta da arca. Depois de sete dias que estavam lá dentro, as pessoas do lado de fora, que passaram esses dias rindo e caçoando de Noé, começaram a ver grossos pingos de água caírem do Céu. Era a primeira vez que estavam vendo cair água do céu. Até aquele tempo, nunca havia chovido. Só o orvalho molhava a terra. Os raios começaram a riscar o céu e os trovões pareciam bombas sendo jogadas por todos os lados. Começou então uma grande tempestade, que ficou cada vez mais forte, mais forte, até que as águas cobriram toda a terra.

A arca começou a flutuar, como um grande barco no mar, e por todo o tempo que Noé e sua família permaneceram na arca e todos foram protegidos por Deus, pois o próprio Deus havia prometido cuidar deles.

Quando as águas secaram, a arca pousou em uma montanha e eles saíram em segurança. Noé fez ali um altar, agradecendo a Deus pelo Seu cuidado. Deus enviou então um arco-íris com a promessa de que estaria sempre com o Seu povo e que este mundo nunca mais seria destruído com água.

Quando vocês virem um arco-íris no céu, lembrem-se da promessa que Deus fez a Noé e faz a nós também hoje.

INFORMATIVO:

A história bíblica do dilúvio, mais conhecida como a arca de Noé, inspirou muitas produções artísticas, como músicas, poemas, pinturas, filmes, etc. Os quadros abaixo são um exemplo disso. O primeiro é um quadro de autoria ignorada, mas bastante conhecido, pois por volta dos anos 70 e 80 era muito comum as famílias possuírem quadros com temas religiosos e que representam passagens bíblicas em suas casas, esse é um deles. O segundo é uma pintura do famoso artista pernambucano Romero Britto, que é muito conhecido no Brasil e apreciado internacionalmente por sua arte pop.

ARCA DE NOÉ ALINE BARROS

A ARCA DE NOÉ
EU VOU CONTAR COMO É QUE É
ERA UM BARCO GIGANTE
COUBE ATÉ O ELEFANTE, A GIRAFA E O JACARÉ (2x)

TINHA ATÉ UM PORCO-ESPINHO
CUIDADO COM ELE PRA NÃO SE ESPETAR
UM MACACO BEM MAROTO
COM TANTA A PREGUIÇA QUE NEM BOLA DÁ

UM CASAL DE CADA BICHO
ERA O MAIOR BUXIXO
DENTRO DA EMBARCAÇÃO

A HIENA DEU RISADA
DA ONÇA-PINTADA DE PAPO PRO AR
E O GRILO SE SENTIA
O CANTOR FAMOSO DAQUELE LUGAR

TODO DIA A PASSARADA
ANIMAVA A BICHARADA
CANTANDO TRA-LÁ-LÁ-LÁ!

Fonte: Musixmatch

APÊNDICE D – ATIVIDADE DA OFICINA 3



APÊNDICE E – MATERIAL DA OFICINA INTRODUÇÃO AO GÊNERO POEMA

CONHECENDO O GÊNERO POEMA

O poema é um gênero literário que apresenta particularidades em sua estrutura que facilitam sua identificação. É elaborado para despertar sensações no leitor através de brincadeiras sonoras ou visuais com as palavras. A leitura de um poema, além de ser uma fonte de informação, é realizada pelo prazer de refletir e descobrir as ideias e sentimentos dos autores e perceber as emoções que provocam no leitor.

CONVITE – JOSÉ PAULO PAES

POESIA
É BRINCAR COM PALAVRAS
COMO SE BRINCA
COM BOLA, PAPAGAIO, PIÃO.

SÓ QUE
BOLA, PAPAGAIO, PIÃO
DE TANTO BRINCAR
SE GASTAM.

AS PALAVRAS NÃO:
QUANTO MAIS SE BRINCA
COM ELAS
MAIS NOVAS FICAM.

COMO A ÁGUA DO RIO
QUE É ÁGUA SEMPRE NOVA.

COMO CADA DIA
QUE É SEMPRE UM NOVO DIA.

VAMOS BRINCAR DE POESIA?

O poema é estruturado em **versos e estrofes**. O **verso** corresponde a cada linha do poema. Os versos são organizados em estrofes. **Estrofe** é um agrupamento de versos.

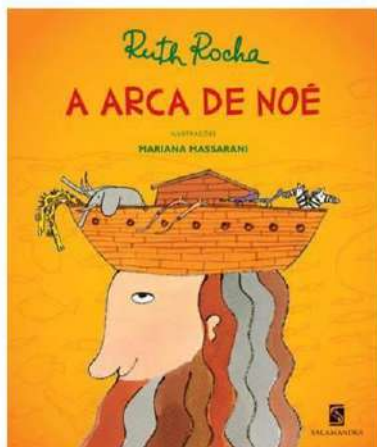
Poema

- Finalidade:** Expressar sentimentos, emocionar, entreter o leitor.
- Veículo:** Livros, jornais, revistas, sites da internet.
- Temas:** Assuntos variados.
- Estrutura:** Versos agrupados em uma ou mais estrofes

APÊNDICE F – BIOGRAFIA DE VINÍCIUS DE MORAES E RUTH ROCHA

AS ARCAS DE NOÉ E SEUS AUTORES

A seguir iremos conhecer duas obras literárias infantis que falam sobre o episódio do dilúvio, narrado na bíblia nos capítulos 6 ao 9 do livro de Gênesis. Esses autores encontraram uma maneira diferente para contar o que aconteceu, eles usaram a poesia.

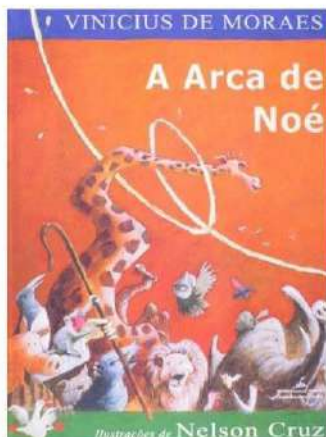


Fonte: Amazon



Fonte: <https://paisefilhos.uol.com.br/>

Ruth Machado Lousada **Rocha** é uma escritora brasileira de livros infantis. É membro da Academia Paulista de Letras desde 25 de outubro de 2007, ocupando a cadeira 38. Formou-se em sociologia política e começou a trabalhar como orientadora educacional no Colégio Rio Branco.



Fonte: Amazon

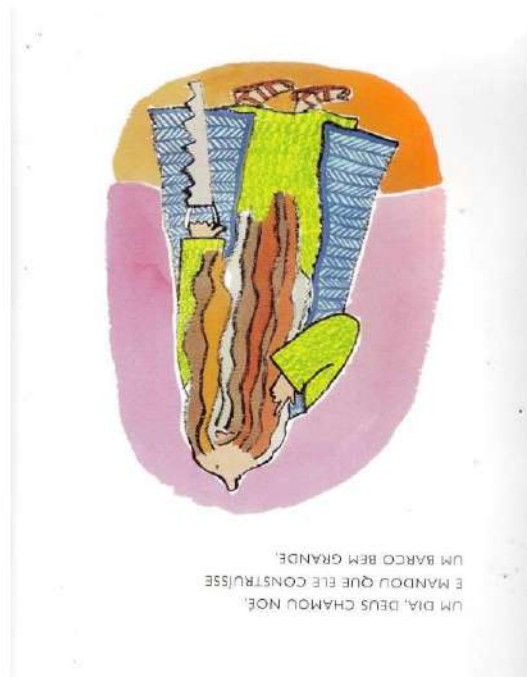
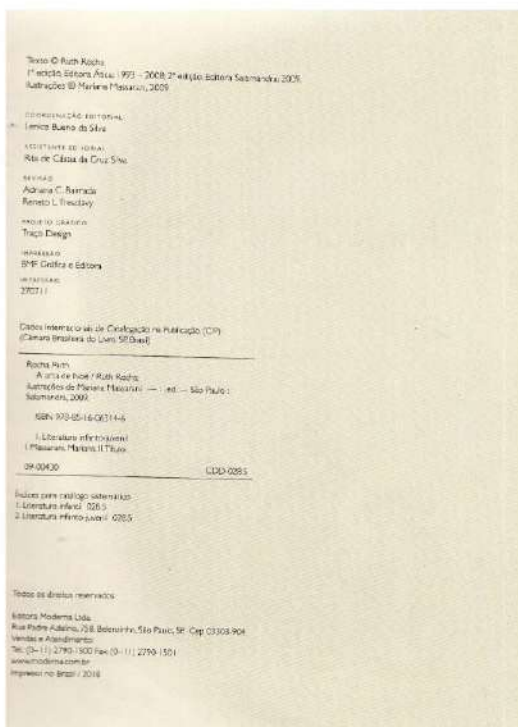
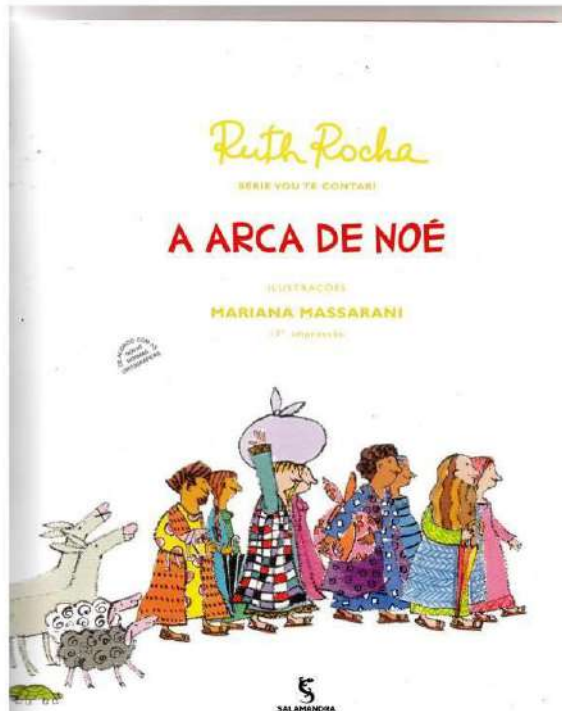


Fonte: revistabula.com

Vinícius de Moraes foi um poeta, dramaturgo, escritor, compositor e diplomata brasileiro. Suas obras são muitas, compôs músicas e poemas que falavam sobre o amor. *A arca de Noé* foi o único livro infantil do autor. É um livro de poemas, cujo primeiro poema é homônimo ao título do livro. Em 1980, Vinícius de Moraes lançou um disco com a versão musical dos poemas, interpretados por ele e por grandes nomes da música popular brasileira como Toquinho, Milton Nascimento, Elis Regina, Ney Matogrosso, Chico Buarque, entre outros.

APÊNDICE G – A ARCA DE NOÉ (RUTH ROCHA) DIGITALIZADA

(Obs.: páginas invertidas propositalmente, pois só dessa forma consegui imprimir quatro páginas por folha – frente e verso e depois de recortada e grampeada ficou na ordem correta)

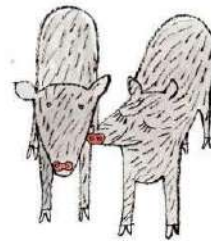
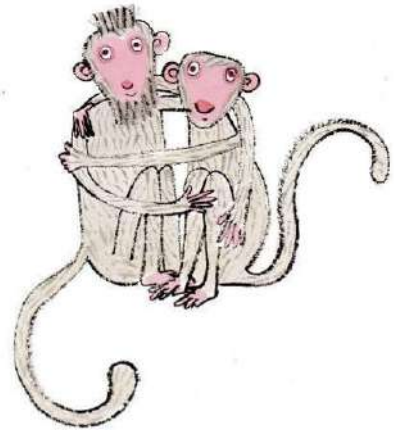


NÃO SEI POR QUÊ, MAS TODO MUNDO CHAMA
ESSE BARCO DE ARCA DE NOÉ.

DEUS MANDOU QUE ELE PUSESSE DENTRO
DO BARCO UM BICHO DE CADA QUALIDADE.

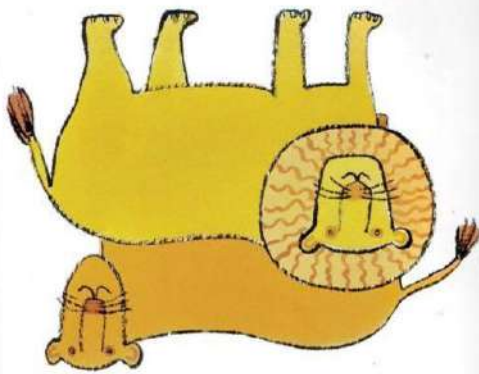


UM MACACO
E UMA MACACA...



UM CAITITU E
UMA CAITITOA...

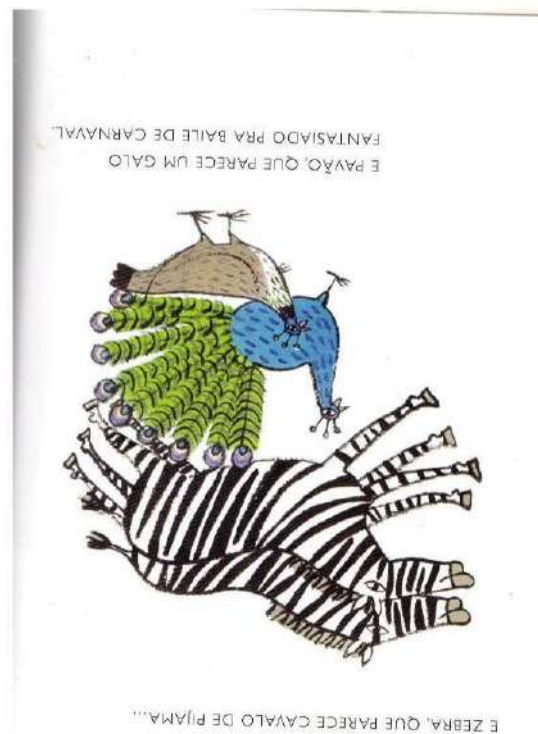
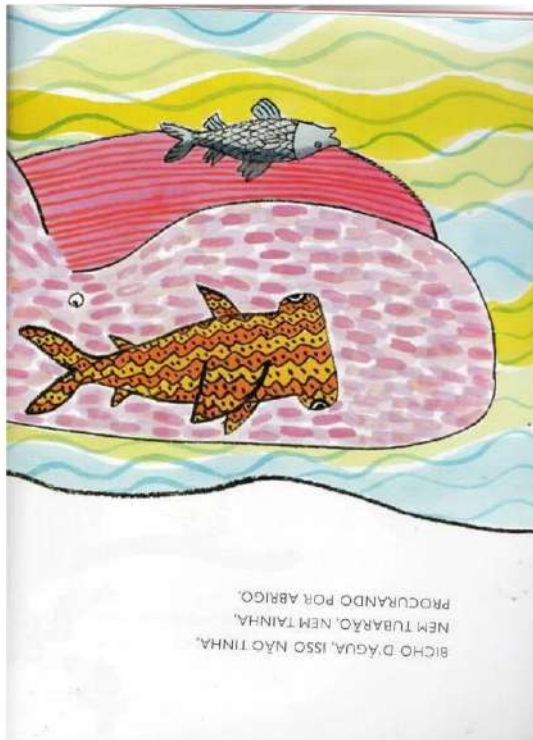
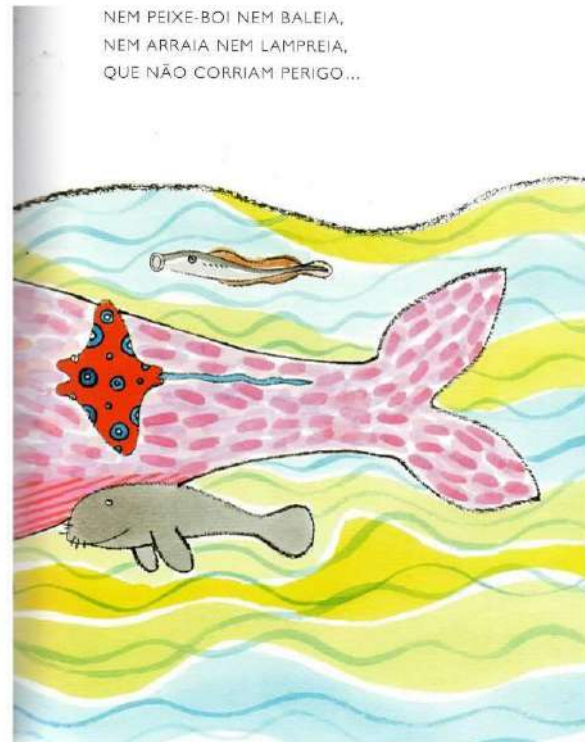
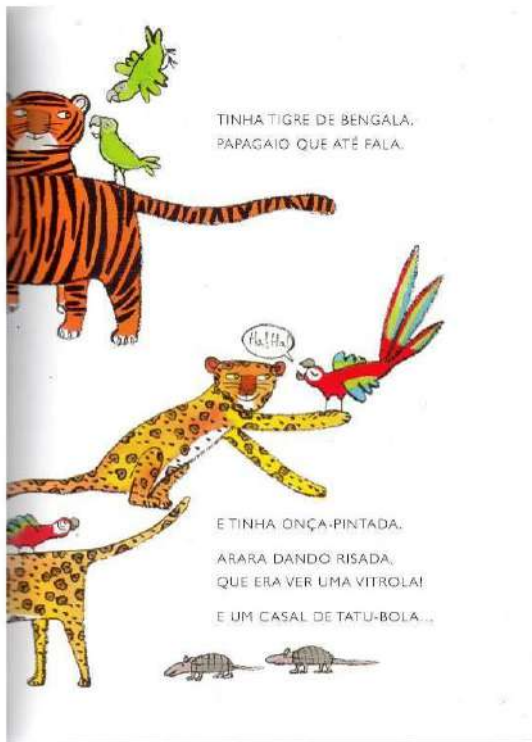
QUER DIZER, CAITITOA
NÃO, QUE EU NEM SEI
SE ISSO EXISTE.

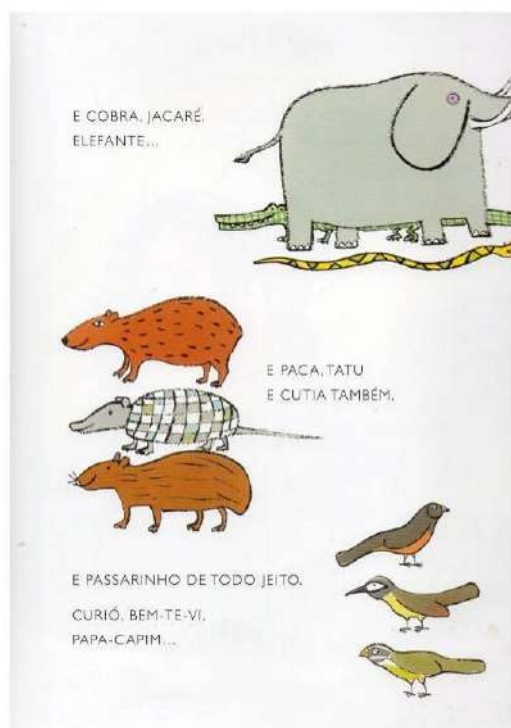


UM BICHO, NÃO, DOIS:
UM LEÃO E UMA LEOA...

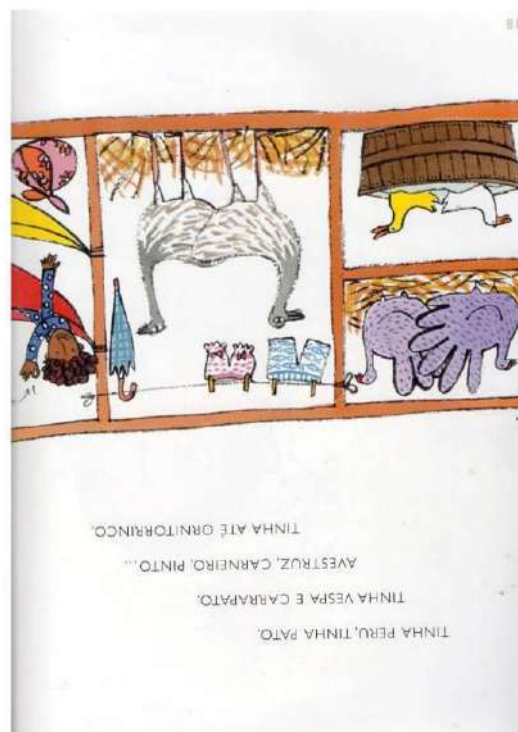


E VEIO TUDO QUE FOI RICHÔ:
GIRAFAS, COM UM PESCOÇO DO
TAMANHO DE UM BONDE...

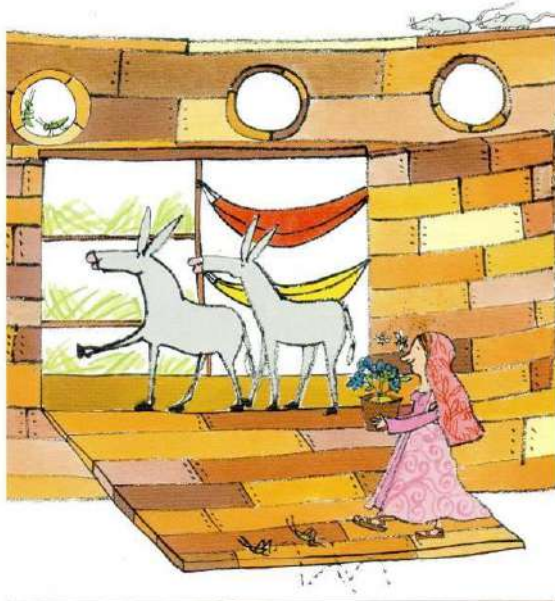




MAS ELE NÃO DEIXOU,
LEVOU TUDO QUE FOI BICHO.



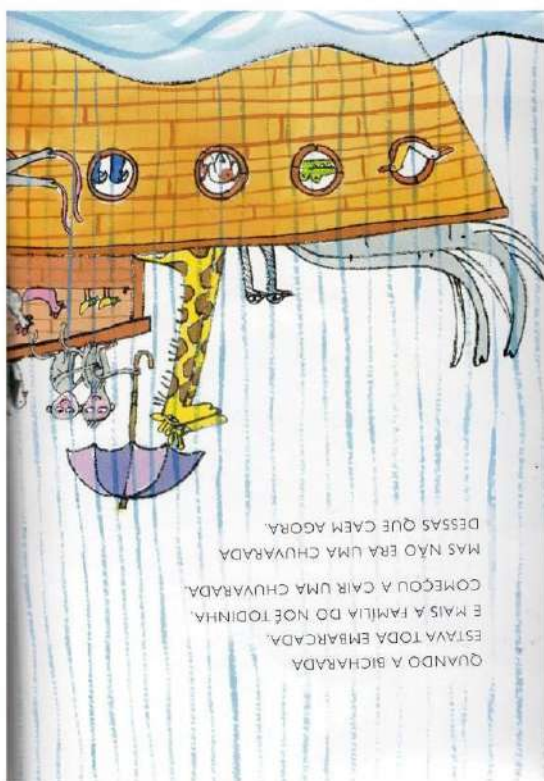
URUBU, BESOURO, BURRO,
GAFANHOTO, GRILLO, GATO,
TINHA ABELHA, TINHA RATO,...



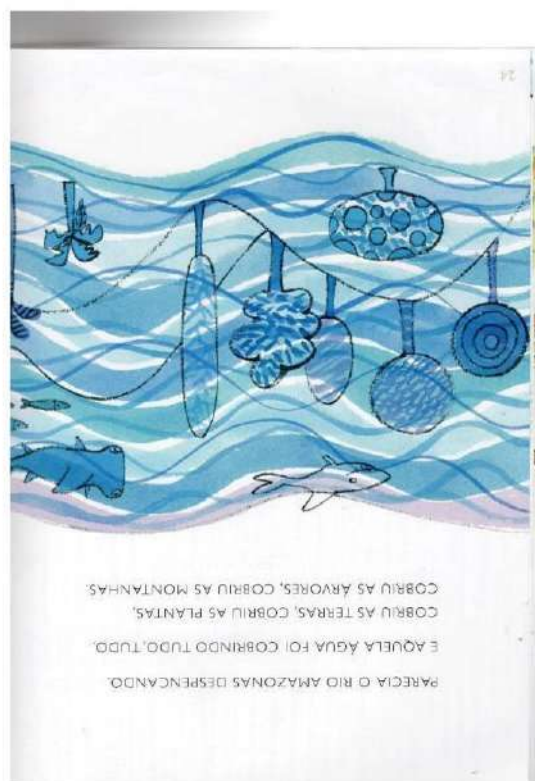
VOCÊ JÁ VIU UMA CACHOEIRA?
POIS ERA IGUALZINHO
A UMA CACHOEIRA
CAINDO,
CAINDO,
QUE NÃO ACABAVA MAIS.



QUANDO A BICHARADA
ESTAVA TODA EMBARCADA,
E MAIS A FAMÍLIA DO NOÊ TODINHA,
COMEÇOU A CAIR UMA CHUVARADA,
MAS NÃO ERA UMA CHUVARADA
DESSAS QUE CAEM AGORA.



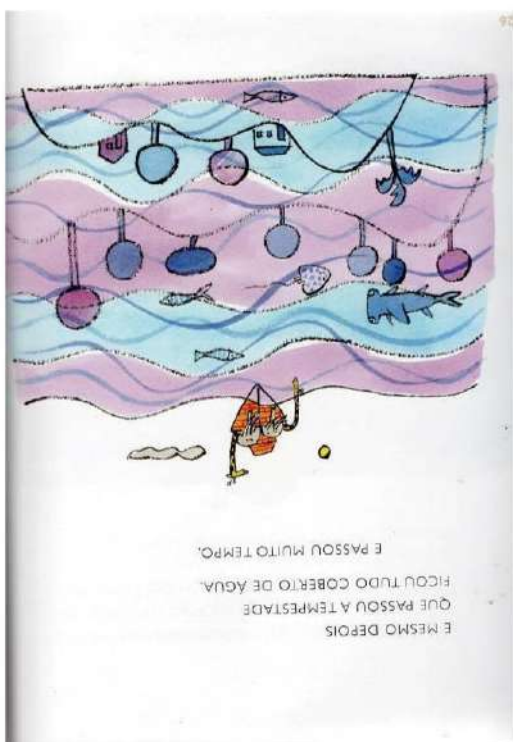
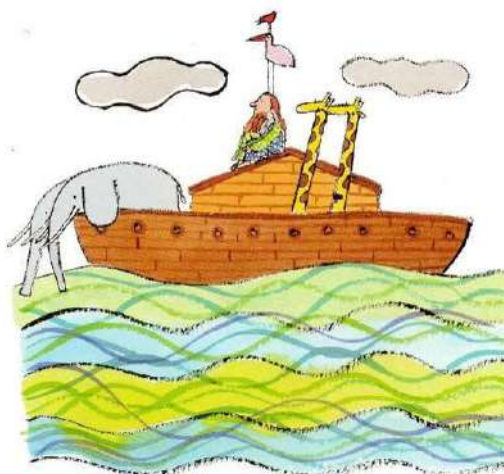
PARÉCIA O RIO AMAZONAS DESPENCANDO,
E AQUELA ÁGUA FOI COBRINDO TUDO, TUDO,
COBRIU AS TERRAS, COBRIU AS PLANTAS,
COBRIU AS ÁRVORES, COBRIU AS MONTANHAS.



SÓ MESMO A ARCA DE NOÉ,
QUE BOIAVA EM CIMA DAS ÁGUAS,
É QUE NÃO FICOU COBERTA.



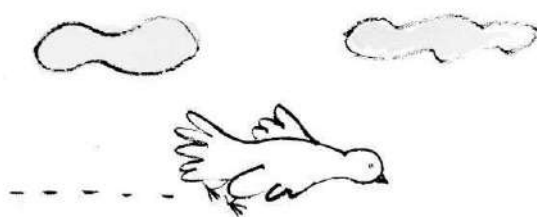
TODO MUNDO ESTAVA ENJOADO
DE FICAR PRESO DENTRO DA ARCA,
SEM PODER SAIR NEM UM BOCADINHO.



E MESMO DEPOIS
QUE PASSOU A TEMPESTADE
FICOU TUDO COBERTO DE ÁGUA,
E PASSOU MUITO TEMPO.



OS BICHOS ATÉ COMEÇARAM A BRIGAR,
QUE NEM CRIANÇA, QUE FICA MUITO TEMPO DENTRO
DE CASA E JÁ COMEÇA A IMPLICAR COM OS IRMÃOS.
O GATO E O RATO COMEÇARAM A BRIGAR
NESSE TEMPO E ATÉ HOJE NÃO FIZERAM AS PAZES.



ATÉ QUE UM DIA...
 VEIO VINDO UM VENTINHO LÁ DE LONGE.
 E AS ÁGUAS COMEÇARAM A BAIXAR,
 E FORAM BAIXANDO, BAIXANDO...
 E NOÉ TEVE UMA IDEIA.
 MANDOU O POMBO DAR UMA VOLTA LÁ FORA
 PARA VER COMO ESTAVAM AS COISAS.
 OS POMBOS SÃO ÓTIMOS PARA ISSO.
 ELES SABEM IR E VOLTAR DOS LUGARES,
 SEM SE PERDER NEM NADA.

E NOÉ FICOU SABENDO
 QUE AS TERRAS JÁ ESTAVAM APARECENDO.
 E AS ÁGUAS FORAM BAIXANDO MAIS E MAIS...



POR ISSO É QUE NOÉ ESCOLHEU O POMBO
 PARA ESSE TRABALHO.
 O POMBO FOI E VOLTOU
 COM UMA FOLHINHA NO BICO.



ENTÃO A ARCA POUSOU SOBRE UM MONTE.
 E TODO MUNDO PÔDE SAIR.
 E TODO MUNDO FICOU CONTENTE.
 E TODOS SE ABRAÇARAM E CANTARAM.

APÊNDICE H – ATIVIDADE DA ARCA DE NOÉ – RUTH ROCHA

A ARCA DE NOÉ – RUTH ROCHA

ATIVIDADES:

1. LEIA A ESTROFE A SEGUIR E RESPONDA:

ESTA HISTÓRIA É MUITO, MUITO ANTIGA.

EU LI NUM LIVRÃO GRANDE DO PAPAI,

QUE SE CHAMA BÍBLIA.

É A HISTÓRIA DE UM HOMEM CHAMADO NOÉ.

A) COMO A AUTORA SABE DESSA HISTÓRIA ?

☐ ELA INVENTOU A HISTÓRIA ☐ LEU NUM LIVRO CHAMADO BÍBLIA

2. QUEM CONSTRUIU A ARCA?

☐ NOÉ ☐ MOISÉS ☐ DEUS

3. O TEXTO DA RUTH ROCHA É:

☐ UMA CARTA ☐ UM CONVITE ☐ UM POEMA

4. ESCREVA ABAIXO O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NESSA OBRA DA RUTH ROCHA:

.....
.....

5. MARQUE UM X NOS SENTIMENTOS QUE VOCÊ TEVE AO VER E OUVIR O (A) PROFESSOR(A) LENDO O TEXTO OU AO VOCÊ MESMO ESTAR FOLHEANDO O LIVRO:

☐ MEDO ☐ ALEGRIA ☐ TRISTEZA
☐ CURIOSIDADE ☐ ENCANTAMENTO ☐ ADMIRAÇÃO

6. O QUE HOVE NO PERÍODO EM QUE ELES FICARAM DENTRO DA ARCA?

☐ TERREMOTO ☐ BRIGAS ☐ MUITA CHUVA

7. NOÉ COLOCOU UM CASAL DE CADA ESPÉCIE DE ANIMAL NA ARCA, SABENDO DISSO ESCREVA O FEMININO DE CADA ANIMAL DA TABELA ABAIXO:

MACACO	MACACA	CÃO	
GATO		PERU	
LEÃO		PATO	
BOI		RATO	

8. OBSERVE OS NOMES DOS ANIMAIS DA TABELA ACIMA E ESCREVA ABAIXO DOIS NOMES DE ANIMAIS DOMÉSTICOS:

.....

9. AGORA ESCREVA ABAIXO DOIS NOMES DE ANIMAIS SELVAGENS:

.....

10. REPITA JUNTO COM O (A) PROFESSOR(A) A ESTROFE ABAIXO E PINTe COM CORES IGUAIS AS PALAVRAS COM SONS PARECIDOS (RIMAS):

**BICHO D' ÁGUA ISSO NÃO TINHA
NEM, TUBARÃO, NEM TAINHA,
PROCURANDO POR ABRIGO**

**NEM PEIXE-BOI, NEM BALEIA
NEM ARRAIA, NEM LAMPREIA,
QUE NÃO CORRIAM PERIGO...**

11. FORME NOVAS PALAVRAS ACRESCENTANDO A PALAVRA **ARCA**:

M..... B..... PATRI.....
DINAM..... DA MON.....

12. SABENDO QUE DEUS MANDOU NOÉ COLOCAR **UM PAR** DE CADA ANIMAL NA ARCA, **UM CASAL**, MARQUE O NÚMERO QUE REPRESENTA **UM PAR**, E AO LADO REPRESENTA ESSA QUANTIDADE ATRAVÉS DE DESENHO:

☐ 2
☐ 4
☐ 6



13. A ARCA É UM TIPO DE TRANSPORTE:

☐ AÉREO

☐ TERRESTRE

☐ AQUÁTICO

APÊNDICE I – ATIVIDADE DE RELEITURA DA ARCA DE NOÉ

AGORA É SUA VEZ! FAÇA UMA RELEITURA DA ARCA DE NOÉ ATRAVÉS DE UM DESENHO E ANOTE CINCO ITENS QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA ARCA:



NA MINHA ARCA NÃO PODE FALTAR:

.....

.....

.....

ALUNO (A):.....

APÊNDICE J – ATIVIDADE DA ARCA DE NOÉ VINÍCIUS DE MORAES

A ARCA DE NOÉ – VINÍCIUS DE MORAES

SETE EM CORES, DE REPENTE

O ARCO-ÍRIS SE DESATA

NA ÁGUA LÍMPIDA E CONTENTE

DO RIBEIRINHO DA MATA.

O SOL, AO VÉU TRANSPARENTE

DA CHUVA DE OURO E DE PRATA

RESPLANDECE RESPLENDENTE

NO CÉU, NO CHÃO, NA CASCATA.

E ABRE-SE A PORTA DA ARCA

DE PAR EM PAR: SURGEM FRANCAS

A ALEGRIA E AS BARBAS BRANCAS

DO PRUDENTE PATRIARCA

NOÉ, O INVENTOR DA UVA

E QUE, POR JUSTO E TEMENTE

JEOVÁ, CLEMENTEMENTE

SALVOU DA PRAGA DA CHUVA.

TÃO VERDE SE ALTEIA A SERRA

PELAS PLANURAS VIZINHAS

QUE DIZ NOÉ: "BOA TERRA

PARA PLANTAR MINHAS VINHAS!"

E SAI LEVANDO A FAMÍLIA

A VER: ENQUANTO, EM BONANÇA

COLORIDA MARAVILHA

BRILHA O ARCO DA ALIANÇA.

ORA, VAI, NA PORTA ABERTA

DE REPENTE, VACILANTE

SURGE LENTA, LONGA E INCERTA

UMA TROMBA DE ELEFANTE.

E LOGO APÓS, NO BURACO

DE UMA JANELA, APARECE

UMA CARA DE MACACO

QUE ESPIA E DESAPARECE

ENQUANTO, ENTRE AS ALTAS VIGAS

DAS JANELINHAS DO SÓTÃO

DUAS GIRAFAS AMIGAS

DE FORA AS CABEÇAS BOTAM.

GRITA UMA ARARA, E SE ESCUTA

DE DENTRO UM MIADO E UM ZURRO

LATE UM CACHORRO EM DISPUTA

COM UM GATO, ESCOUCERIA UM BURRO.

A ARCA DESCONJUNTADA

PARECE QUE VAI RUIR

AOS PULOS DA BICHARADA

TODA QUERENDO SAIR.

VAI! NÃO VAI! QUEM VAI PRIMEIRO?

AS AVES, POR MAIS ESPERTAS

SAEM VOANDO LIGEIRO

PELAS JANELAS ABERTAS.

ENQUANTO, EM GRANDE ATROPELO

JUNTO A PORTA DE SAÍDA

LUTAM OS BICHOS DE PELO

PELA TERRA PROMETIDA.

"OS BOSQUES SÃO TODOS MEUS!"

RUGE O SOBERBO LEÃO

"TAMBÉM SOU FILHO DE DEUS!"

UM PROTESTA; E O TIGRE _ "NÃO!"

AFINAL, E NÃO SEM CUSTO

EM LONGA FILA, AOS CASAIS

UNS COM RAIVA, OUTROS COM SUSTO

VÃO SAINDO OS ANIMAIS.

OS MAIORES VÊM À FRENTE

TRAZENDO A CABEÇA ERGUIDA

E OS FRACOS, HUMILDEMENTE

VEM ATRÁS, COMO NA VIDA.

CONDUZIDOS POR NOÉ

EI-LOS EM TERRA BENQUISTA

QUE PASSAM, PASSAM ATÉ

ONDE A VISTA NÃO AVISTA...

NA SERRA O ARCO-ÍRIS SE ESVAI...

E... DESDE QUE HOVE ESSA HISTÓRIA

QUANDO O VÉU DA NOITE CAI

NA TERRA E OS ASTROS EM GLÓRIA

ENCHEM O CÉU DE SEUS CAPRICHOS

É DOCE OUVIR NA CALADA

A FALA MANSA DOS BICHOS

NA TERRA REPOVOADA.

ATIVIDADE:

1. OBSERVE O TEXTO E RESPONDA:

A) QUANTAS ESTROFES HÁ NO POEMA?

B) QUANTOS VERSOS HÁ EM CADA ESTROFE?

2. O TEXTO QUE ESTUDADO É:

☐ UM BILHETE

☐ UMA LISTA

☐ UM POEMA

3. QUANDO O AUTOR FALA EM "O ARCO DA ALIANÇA", ELE ESTÁ FAZENDO REFERÊNCIA A:

☐ UMA TIARA

☐ UM ANEL

☐ AO ARCO-ÍRIS

4. QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA PRUDENTE?

☐ CAUTELOSO, CUIDADOSO, PRECAVIDO.

☐ MEDROSO, ABORRECIDO, FALADOR.

5. O QUE VOCÊ ACHOU DESSE TEXTO?

☐ ENGRAÇADO ☐ TRISTE

☐ BONITO ☐ FEIO

☐ FÁCIL ☐ DIFÍCIL

ATIVIDADE SOBRE OS DOIS TEXTOS

1. QUAL DOS TEXTOS VOCÊ GOSTOU MAIS?

- ☐ A ARCA DE NOÉ – VINÍCIUS DE MORAES
- ☐ A ARCA DE NOÉ- RUTH ROCHA

2. SOBRE O TEMA DOS DOIS TEXTOS RESPONDA CORRETAMENTE:

- ☐ OS DOIS TEXTOS FALAM SOBRE A MESMA COISA.
- ☐ OS TEXTOS FALAM SOBRE COISAS DIFERENTES.

3. EM QUAL LIVRO OS AUTORES BUSCARAM INSPIRAÇÃO PARA ESCREVER SEUS POEMAS?

.....

4. IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ PROCURANDO ANIMAIS PARA COLOCAR NA ARCA, PARA AJUDAR NESSA TAREFA FAÇA UMA LISTA DE NOMES DE ANIMAIS, COLOCANDO UM NOME PARA CADA LETRA DO ALFABETO. PARA ISSO VOCÊ PODE PESQUISAR NOS TEXTOS ESTUDADOS OU EM OUTRAS FONTES:

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

5. DE ACORDO COM OS TEXTOS, QUAL ELEMENTO SIMBOLIZA A ALIANÇA DE DEUS COM OS HOMENS?

- ☐ A ARCA
- ☐ A POMBA
- ☐ O ARCO-ÍRIS

6. SOBRE A *ARCA DE NOÉ* DE VINÍCIUS DE MORAES, QUAL EXPERIÊNCIA FOI MAIS AGRADÁVEL PARA VOCÊ:

- ☐ OUVIR O POEMA LIDO PELO PROFESSOR(A).
- ☐ OUVIR A MÚSICA.

7. QUANDO O ARCO-ÍRIS APARECE NO CÉU, DE ACORDO COM O TEXTOS, SIGNIFICA O QUÊ?

- ☐ QUE DEUS ESTÁ ZANGADO COM OS HOMENS
- ☐ QUE DEUS É AMIGO DOS HOMENS

8. POR QUE VOCÊ ACHA QUE DEUS PEDIU A NOÉ PARA COLOCAR UMA CASAL DE ANIMAL DE CADA ESPÉCIE NA ARCA?

.....

.....

.....

REFERÊNCIAS:

MORAES, Vinícius. *A arca de Noé*; ilustrações de Nelson Cruz. – São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

ROCHA, Ruth. *A arca de Noé*; Ilustrações de Mariana Massarani – 1 ed. – São Paulo: Salamandra, 2009.

APÊNDICE K – GLOSSÁRIO DA ARCA DE NOÉ DE VINICIUS DE MORAES

GLOSSÁRIO

Alteia: Aumentar a altura, tornar-se mais alta.

Arca: Caixa grande com tampa e fechadura; baú; cofre; burra. Embarcação em que, segundo a Bíblia, Noé se salvou do dilúvio com sua família e um casal de cada espécie de animais.

Benquista: Que recebe estima, que é querida. Estimada por muitas pessoas.

Bonança: Tempo calmo, com vento fraco e mar tranquilo. Tranquilidade, calma, esp. após um período agitado.

Clementemente: Que tem clemência; indulgente, bondoso, benigno.

Desconjuntada: Desengonçada, desmantelada.

Escouceia: Dar coice, pancada.

Esvai: Evapora, dissipa, desaparece.

Franças: Que diz ou exprime aquilo que pensa; sincera: uma resposta franca. Que está livre ou isenta de algo (obrigações, impostos, etc.)

Límpida: Clara, pura, transparente.

Patriarca: O chefe de família. Pessoa mais velha que se respeita, obedece e venera e que tem grande família.

Planuras: Campinas, vales, campos, chãs, plainos, planícies, prados, vargas, vargens.

Prudente: Que tem prudência, que não procura o perigo; cauteloso, sensato, ajuizado. Que costuma se precaver, preparar-se antecipadamente; precavido, providente.

Resplendente: Luzente, brilhante, que emite luz; O mesmo que resplandecente.

Ribeirinho: Que ou o que vive junto de ribeiras ou rios.

Ruir: Cair com ímpeto e rapidamente; desmoronar-se, despenhar-se, desabar.

Vinhas: Quantidade de videiras plantadas num terreno; terreno plantado de videiras.

**APÊNDICE L – ATIVIDADE DA OFICINA DE ILUSTRAÇÃO DO POEMA DE
VINÍCIUS DE MORAES**

POEMA: A ARCA DE NOÉ – VINÍCIUS DE MORAES

ALUNO(A):.....

**Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirão da mata.**

ALUNO(A):.....

**O sol, ao véu transparente
Da chuva de ouro e de prata
Resplandece resplendente
No céu, no chão, na cascata.**

ALUNO(A):.....

E abre-se a porta da arca
De par em par: surgem francas
A alegria e as barbas brancas
Do prudente patriarca

ALUNO(A):.....

**Noé, o inventor da uva
E que, por justo e temente
Jeová, clementemente
Salvou da praga da chuva.**

ALUNO(A):.....

**Tão verde se alteia a serra
Pelas planuras vizinhas
Que diz Noé: “Boa terra
Para plantar minhas vinhas!”**

ALUNO(A):.....

E sai levando a família
A ver: enquanto, em bonança
Colorida maravilha
Brilha o arco da aliança.

ALUNO(A):.....

**Ora, vai, na porta aberta
De repente, vacilante
Surge lenta, longa e incerta
Uma tromba de elefante.**

ALUNO(A):.....

**E logo após, no buraco
De uma janela, aparece
Uma cara de macaco
Que espia e desaparece**

ALUNO(A):.....

**Enquanto, entre as altas vigas
Das janelinhas do sótão
Duas girafas amigas
De fora as cabeças botam.**

ALUNO(A):.....

**Grita uma arara, e se escuta
De dentro um miado e um zurro
Late um cachorro em disputa
Com um gato, escouceia um burro.**

ALUNO(A):.....

**A arca desconjuntada
Parece que vai ruir
Aos pulos da bicharada
Toda querendo sair.**

ALUNO(A):.....

Vai! Não vai! Quem vai primeiro?

As aves, por mais espertas

Saem voando ligeiro

Pelas janelas abertas.

ALUNO(A):.....

Enquanto, em grande atropelo

Junto a porta de saída

Lutam os bichos de pelo

Pela terra prometida.

ALUNO(A):.....

“Os bosques são todos meus!”

Ruge o soberbo leão

“Também sou filho de Deus!”

Um protesta; e o tigre _ “Não!”

ALUNO(A):.....

**Afinal, e não sem custo
Em longa fila, aos casais
Uns com raiva, outros com susto
Vão saindo os animais.**

ALUNO(A):.....

**Os maiores vêm à frente
Trazendo a cabeça erguida
E os fracos, humildemente
Vem atrás, como na vida.**

ALUNO(A):.....

**Conduzidos por Noé
Ei-los em terra benquista
Que passam, passam até
Onde a vista não avista...**

ALUNO(A):.....

Na serra o arco-íris se esvai...
E... desde que houve essa história
Quando o véu da noite cai
Na terra e os astros em glória

ALUNO(A):.....

Enchem o céu de seus caprichos

É doce ouvir na calada

A fala mansa dos bichos

Na terra repovoada.

ALUNO(A):.....