

OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ABORDAGEM DE TEXTOS LITERÁRIOS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

THE EFFECTS OF TEACHER TRAINING ON THE APPROACH TO LITERARY TEXTS BY
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ENFOQUE DE LOS TEXTOS
LITERARIOS POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LAS SERIES INICIALES DE LA ESCUELA
BÁSICA

Arícia Cecília de Farias Bezerra¹
Fabiana Ramos²

Resumo: O presente artigo investiga os efeitos de uma ação formativa docente de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento da abordagem de textos literários infantis. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação, na qual foi identificado um problema coletivo (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13), por meio de um questionário aplicado junto às professoras, chamadas aqui de Clara Luz e Carolina, e da coleta de planos de aula que faziam uso de textos literários. A partir da identificação do problema, foi desenvolvida uma ação formativa visando a mitigação das dificuldades das professoras em relação à abordagem do texto literário em seus planejamentos. A partir da análise dos planos de aula anteriores à formação, observamos, com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que o uso do texto literário ocorria apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, além da presença de textos caracterizados na tendência pedagogizante da literatura (AGUIAR *et al.*, 2001) e tendo como suporte o livro didático. Nos planejamentos posteriores à formação, foi possível observar um avanço, principalmente na sequência de letramento literário desenvolvida por Clara Luz, na qual o texto não é subutilizado, mas lido a partir de uma motivação e introdução, como propõe Cosson (2006), buscando-se, após sua leitura, uma interpretação. Concluímos que existe a necessidade de uma formação de professores voltada para a escolarização adequada do texto literário, bem como de políticas públicas que efetivem e disseminem tais formações.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação de professores. Formação de leitores.

Abstract: This article investigates the effects of a teaching formative action in the planning of an approach of literary texts for children with teachers that work in early years of elementary school. In view of this, we developed an action research, in which a collective problem (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13) was identified through a questionnaire applied to the two teachers (Clara Luz e Carolina) and the collection of lesson plans that approach literary texts. Based on the analysis of the lesson plans from before the teachers' training, we noticed, according to the principles of Content Analysis (BARDIN, 1977), that the literary text was only used as a pretext for teaching other subjects besides the use of texts marked by the pedagogical

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: professoraariciacfb@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1821-6032?lang=en>.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9052-0485>.

tendency of literature (AGUIAR et al., 2001) supported by the textbook. In the lesson plans made after the formation, it was possible to observe some progress especially in the literary literacy sequence made by Clara Luz, in which the text is not put in second place but used for motivation and interpretation. We conclude that there is need for a teacher training course that shows them how to use the literary text in an appropriate way, as well as of public policies for applying and disseminating such information.

Keywords: Literary literacy. Teacher training course. Formation of readers.

Resumen: Este artículo investiga los efectos de una acción formativa docente en el planeamiento de la abordage de los textos literarios infantiles por parte de los profesores que actúan en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Para eso, desarrollamos una investigación acción, en la cual se identificó un problema colectivo (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13), por medio de un cuestionario aplicado junto a las docentes, aquí llamadas de Clara Luz y Carolina, y de la colecta de planes de clase que abordaban textos literarios. A partir de la identificación del problema, se desarrolló una acción formativa con el objetivo de ablandar las dificultades de los docentes en relación al abordaje del texto literario en sus planeamientos. A partir del análisis de los planes de clase anteriores a la formación, basados en los presupuestos del Análisis de Contenido (BARDIN, 1977), observamos que la exploración del texto literario ocurría solamente para la enseñanza de otros contenidos, además de la selección de textos presentes en libros didácticos que se prestan a una tendencia pedagógica de la literatura (AGUIAR *et al.*, 2001). En los planeamientos posteriores a la formación, fue posible observar avances, principalmente en la secuencia de letramiento literario (COSSON, 2006), desarrollada por Clara Luz, en la cual el texto no es infrutilizado, pero leído desde una motivación e introducción, y luego de su lectura, se busca una interpretación. Concluimos que existe la necesidad de una formación docente enfocada en la escolarización adecuada del texto literario (SOARES, 2001), así como políticas públicas que efectiven y difundan las formaciones.

Palavras-chave: Literatura literária. Formação de professores. Formação de leitores.

Introdução

Dentre os diversos letramentos exigidos para a atuação em sociedade, destacamos, neste trabalho, o letramento literário, enquanto apropriação das práticas de leitura e escrita de textos literários. Nessa direção, considerando o papel da escola como agência de letramento literário e do professor como mediador privilegiado da relação entre a literatura e os alunos, evidenciamos a importância da formação docente para a promoção desse letramento no âmbito da sala de aula.

Objetivamos, portanto, investigar os efeitos de uma ação formativa docente no planejamento da abordagem de textos literários infantis de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida

pelas autoras deste artigo, cujo foco era o estudo das contribuições da formação docente para o trabalho com o letramento literário do professor nessa etapa de ensino.

Organizamos o texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos os norteamentos teóricos da pesquisa, debruçando-nos sobre a discussão acerca do letramento literário no espaço escolar, bem como sobre sua relação com a formação docente. Na segunda seção, relatamos o processo metodológico da pesquisa e realçamos o recorte que dá origem a este artigo. Já na terceira, analisamos os dados provenientes de planejamentos desenvolvidos pelas professoras participantes visando ao trabalho com o texto literário infantil, planos estes produzidos tanto antes como depois da ação formativa, com vistas a examinar os efeitos da formação sobre eles, de forma comparativa. Por último, tecemos nossas considerações finais.

Dos norteamentos teóricos

Brian Street (2012, 2014) entende o letramento como composto por eventos que direcionam a práticas sociais letradas, permeadas por ideologias diversas, sendo, dessa forma, ideológico. Assim, para além do letramento autônomo (STREET, 2012; 2014), entendemos como primordial à escola fugir do uso da língua escrita como simples "muleta" da alfabetização, e proporcione aos alunos a participação e produções em/de eventos e práticas letradas, capazes de corresponder à realidade e fazer sentido para eles.

Desse modo, compreendemos a linguagem como interação verbal com o outro e com o mundo, considerando a polifonia de vozes sociais que incide sobre ela (BAKHTIN, 2006; FARACO, 2009). Nesse sentido, a leitura é parte integrante e instrumento de prática de linguagem, nesse processo de interação eu-outro-mundo e diferentes sentidos, por meio do texto (FREIRE, 1989; LAJOLO, 1993). Com base nisso e de acordo com os pressupostos de João Wanderley Geraldi (1997, p. 91), defendemos que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, na qual o leitor não é figura passiva, mas agente de busca de significações. O autor, por mais que tenha produzido o texto para seus interlocutores, não domina o processo de leitura de seu leitor sozinho.

No que diz respeito especificamente à leitura literária, entendemos que a singularidade da linguagem literária potencializa a complexidade da compreensão, tendo em vista sua dimensão artística e polissêmica. Renata Junqueira Souza (2012) aponta que o texto, quando estético, é repleto de pontos de indeterminação do sentido, que devem ser preenchidos pelo leitor no decorrer da leitura. Sendo assim, ao leitor literário, cabe um papel ativo como construtor de sentidos para a

obra lida, com base na interação entre os seus conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos) e as pistas textuais. Isso significa conhecer as particularidades do texto literário, considerando o ponto de vista subjetivo das obras, revelador das experiências e sentimentos humanos, sua linguagem figurativa, bem como seu caráter plurissignificativo. Nessa direção, Fernando Azevedo (2014, p. 36) afirma:

A competência literária ensina também que num texto literário, concebido como complexa organização semiótica, jamais existe informação que possa ser considerada excedentária ou suplementar (Lotman, 1975). Apresentando-se como organização sgnica de elevada complexidade formal e significativa, onde todos os elementos, mesmo os aparentemente mais contingentes ou insignificantes, se podem tornar portador de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas, ao leitor é -lhe reconhecido um importante papel enquanto co-construtor ativo dos significados textuais.

Dessa forma, compreendendo-se o professor como mediador da recepção do texto pelo leitor, é sua responsabilidade, na escola, provocar “seu aluno, mostrando-lhe pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor” (SOUZA, 2012, p. 111). Sousa (2012) enfatiza, dessa maneira, o papel do mediador da leitura literária de propiciar uma leitura que vá além da capacidade de decodificação, pois, para que o leitor tenha autonomia, tornando-a eficaz e com sentido, lhe será necessário possuir certos conhecimentos, como ativar conhecimentos prévios, definir uma intenção para a leitura, ou ainda construir significados.

Azevedo (2014) destaca ainda a importância do contato ativo de crianças com textos literários, pois tal relação permite a sua familiarização com ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido à experiência pessoal e coletiva, como também para explorar os limites e/ou possibilidades expressivas da linguagem. Desse modo, pode-se proporcionar, à criança em escolaridade inicial, um importante e significativo estímulo linguístico, uma vez que os textos literários permitem igualmente o desenvolvimento de contextos para a partilha de experiências, além de criarem oportunidades para usos reais e significativos da linguagem.

Além disso, a um bom mediador da leitura literária é necessário, inicialmente, que seja feita a escolha do livro que irá levar para a sala de aula. Sobre as possibilidades de livros de literatura infantil, Vera Teixeira de Aguiar *et al.* (2001, p. 34) nos apresentam dois tipos de tendências das obras literárias na atualidade: “pedagogismo” e “proposta emancipatória, massificação e liberdade de expressão”. A primeira diz respeito ao uso da literatura como instrumento pedagógico em sua finalidade principal; já a segunda, engloba a produção e abordagem de obras que mantêm como característica primeira a arte. A tensão entre esses dois polos e, ainda, a permanência da tendência

pedagogizante, nos dias de hoje, fez do livro um produto mercadológico, levando-o ao aumento da produtividade, mas à perda do caráter estético. Desse modo, a escola permanece um ambiente de embate, uma vez que pode abordar a literatura tanto com fins pedagógicos quanto emancipatórios.

É por entender esse ambiente naturalmente pedagógico da escola que Magda Soares (2011) afirma ser necessária a escolarização da literatura. A autora acredita na inevitabilidade desse processo pedagógico, desde que as reflexões feitas a levem a uma utilização adequada, não se perdendo pelo caminho a real qualidade da literatura. Dessa forma, sobre a escolarização da literatura, Soares (2011) afirma,

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

Para a autora, a leitura e o estudo de textos se constituem como a instância mais comum da escolarização da literatura, bem como a mais sujeita a inadequações, tendo em vista a necessidade de seleção de textos, gêneros e obras; de seleção de um fragmento que se constituirá no texto a ser lido e estudado; de transferência de seu suporte original para um didático; e de objetivos e intenções estabelecidas para a leitura e o estudo do texto.

Mais especificamente sobre a mudança de suporte do livro literário para o livro didático, Soares (2011) aponta para os problemas em utilizar este instrumento. A autora expõe como preocupante as comuns atividades de pós leitura, tendo em vista que os exercícios propostos relativos ao texto, muitas vezes já fragmentado, não direcionam o leitor a recuperar o não dito por meio das inferências. Yara Goulart Liberato (2011, p. 224) também afirma que tais atividades são, em geral, improdutivas “porque não levam em conta a importância do conhecimento prévio do leitor ou porque não são adequados a eles”.

Com base nisso, e buscando fugir dessa utilização banalizada do texto literário, surge também o conceito de letramento literário, a partir do qual Cosson (2006) afirma que quanto maior for nosso corpo linguagem, maior é nosso mundo. O autor acredita que a leitura literária tem o poder de nos fazer refletir sobre o mundo à nossa volta, já que se baseia na própria condição humana, tornando-se um importante instrumento para a formação do cidadão autônomo, consciente e, principalmente, transformador. Dessa maneira, o letramento literário é conceituado como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Rildo Cosson (2006) propõe a organização do processo de letramento literário por meio de sequências de interpretação de determinada obra selecionada, denominadas de sequência básica e sequência expandida³. A sequência básica (a qual utilizamos nas formações da pesquisa aqui relatada) requer quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, a motivação é a ação antecedente ao contato do leitor com a obra, que deve ser de desenvolvimento do tema nela tratado. A introdução é compreendida como o encontro do leitor com a obra, o qual deve analisar seus elementos paratextuais, podendo, assim, levantar hipóteses sobre o texto. O momento da leitura deve acontecer em conjunto professor-aluno, no qual devem ser feitas pausas para questionamentos e tirada de dúvidas. Já a interpretação é dividida em interior e exterior. A primeira acontece no momento da leitura, no ato da decifração; já a segunda deve ocorrer após a leitura, sendo para o autor “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). É importante, segundo ele, o registro dessa interpretação, por parte do aluno, pois é necessário que se faça uma reflexão sobre a obra lida de forma explícita e estabeleça um diálogo entre essa reflexão e as dos demais leitores em comunidade.

Esse desenvolvimento de propostas de letramento literário é uma forma de desconstruir a sistemática tradicional já estabelecida nas escolas para abordar o texto literário. A esse respeito, Ângela Kleiman (2002) acredita que o desprazer pela leitura, muitas vezes manifestado por crianças e jovens, está atrelado a fatores tanto escolares quanto extraescolares. Concentrando-se mais especificamente no ambiente escolar, a autora apresenta, como aspectos que contribuem para o desinteresse dos alunos pela leitura, as concepções de texto e leitura dos próprios professores, já que tais concepções direcionam os métodos utilizados por eles em sala de aula. Enquanto concepções de texto referidas pela autora como impulsionadoras do desinteresse à leitura, estão a de texto como conjunto de elementos gramaticais e como repositório de mensagens e informações. Na primeira concepção, o professor utiliza o texto apenas como suporte para atividades gramaticais, ao passo que na segunda, o texto constitui apenas um aglomerado de palavras, do qual o aluno deve tirar uma informação, sem que seja considerado o contexto no qual se insere.

Com base na autora, é primordial ao professor uma formação que lhe permita construir concepções de língua, texto e leitura, para além da simples expressão do pensamento ou comunicação de uma mensagem, de aglomeração de informações e elementos gramaticais, ou absorção dessas informações e aprendizado da gramática. Entretanto, para se tornar possível essa

³ Veja Cosson (2006).

formação, é necessário compreendermos que os saberes docentes vão além da formação profissional, perpassam todas as experiências vividas pelo indivíduo, saberes os quais são constituintes de sua identidade docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1999). Sobre os tipos de saberes docentes, Pimenta (1999) apresenta os seguintes: a experiência, constituída desde o professor enquanto aluno, até a transformação do aluno em professor; o conhecimento, a informação, classificada, analisada e contextualizada, ou seja, tornada útil, por meio da inteligência; e os saberes pedagógicos, constituídos na reflexão da prática docente. Nesse sentido, não sendo a identidade algo imutável, o professor é capaz de desestabilizar sua própria identidade, mediante o conhecimento e saberes pedagógicos, e (re)estabilizá-la, reavaliando suas concepções. Deve, inclusive, estar sempre nesse ciclo, com base na teoria do triplo movimento, de Schön (1990), que propõe uma constante reflexão do professor acerca de sua própria prática, refletindo na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Dessa forma, como afirmam Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 210), “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho”. Assim, o professor estará em constante processo de aprendizado, por isso, não se pode prever ao certo quando poderá colocar em prática determinado conhecimento.

Dos procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi realizada no município de Camalaú, situado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, e contou com a participação de duas professoras (uma de 2º ano e outra de 5º ano), chamadas aqui, respectivamente, de Clara Luz e Carolina⁴, as quais foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: participação em todos os encontros formativos e aceitação do nosso convite.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987). Tendo em vista a complexidade do problema, tomamos a pesquisa-ação como enfoque metodológico, compreendendo-a com base em Thiollent (2009).

Um problema coletivo foi identificado não só a partir da aplicação de um questionário inicial,⁵ realizado com as professoras participantes, o qual diz respeito às dificuldades na abordagem do texto literário, mas também mediante coleta de planos de aula nos quais as professoras

⁴ Os nomes atribuídos às participantes da pesquisa foram escolhidos com base em personagens da literatura infantil de autoria feminina. Portanto, Clara Luz é o nome da fada na obra *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida; já o pseudônimo Carolina, faz referência ao poema *Colar de Carolina*, de Cecília Meireles.

⁵ Os dados coletados a partir deste instrumento não foram analisados neste artigo.

utilizavam textos literários. A partir daí, uma ação de formação docente foi planejada e realizada, como estratégia para mitigação das dificuldades das professoras. Com base nas análises dos dados coletados ao longo do processo, foram avaliadas as implicações dessas estratégias na abordagem do texto literário por parte das professoras.

A partir da identificação do problema, iniciamos o processo formativo com encontros quinzenais,

Data	Objetivos do encontro	Obra literária lida	Obras teóricas utilizadas
1º encontro: 10 de março de 2020	Compreender o conceito de literatura infantil e suas características; conhecer um pouco da história da literatura infantil; entender a importância da literatura infantil para a formação de leitores literários, bem como sua importância para a formação humana.	<i>O velho, o menino e o burro</i> , adaptação da fábula de La Fontaine, por Mônica Stahel.	Aguiar <i>et al.</i> (2001), Faria (2007), Gregorin Filho (2011), Lajolo; Zilberman (2007) e Santos (2016).
2º encontro: 11 de junho de 2020	Discutir sobre a leitura de imagens nos livros infantis e sua importância, tanto no processo de compreensão do todo da obra quanto na aprendizagem da leitura visual; apresentação teórica e prática de formas de trabalho em sala de aula, com as	<i>Cena de rua</i> , de Ângela Lago.	Ramos (2013) e Faria (2007).

	ilustrações presentes em livros de literatura infantil, articuladas ao texto verbal ou não, e de narrativas visuais.		
3º encontro: 23 de julho de 2020	Entender as características dos textos narrativos infantis; compreender a articulação da narrativa com a ilustração em livros de literatura infantil, bem como narrativa por imagens; compreender como essas teorias podem ser aplicadas na prática.	<i>O pato, a morte e a tulipa</i> , de Wolf Erlbruch.	Aguiar <i>et al.</i> (2001) e Faria (2007); Ramos (2013) e Faria (2007); Cosson (2006).
4º encontro: 13 de agosto de 2020	Colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos encontros; discutir sobre o letramento literário e o modelo de sequência de letramento literário; avaliar as contribuições das ações formativas até o momento, mediante o desempenho dos participantes da formação.	<i>Ida e volta</i> , de Juarez Machado.	Cosson (2006).

5º encontro: 27 de agosto de 2020	Identificar as vivências dos professores com a poesia; conceito de poesia infantil e suas características; entender os problemas causados pelos poemas com efeito pedagógico;	<i>Gatos</i> , Roseana Murray	Aguiar <i>et al.</i> (2001), Bordini (1981); Santos; Pinheiro (2019) e Souza (2012).
6º encontro: 10 de setembro de 2020	Colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos encontros; discutir sobre o letramento literário e o modelo de sequência de letramento literário; avaliar as contribuições das ações formativas até o momento, mediante o desempenho dos participantes da formação.	<i>Caixa Mágica de surpresa</i> , de Elias José.	Cosson (2006).
7º encontro: 24 de Setembro de 2020.	Reafirmar questões centrais da formação, como a necessidade de uma escolarização adequada do texto literário, o tipo de leitor o qual se deseja formar, o que cabe ao professor, a necessidade de se tornar um bom leitor e os	<i>Lúcia-Já-Vou-Indo</i> , de Maria Heloísa Penteadó; e o poema <i>Tempestade</i> , de José de Nicola.	Soares (2011), Cosson (2006), Costa (2013), Aguiar (1988), Leal (2011), Felipe (2019) e Souza (2012).

	<p>conhecimentos necessários para se desenvolver uma boa sequência de letramento literário; identificar os vazios deixados pelo autor, ou pontos de indeterminação do sentido.</p>		
--	--	--	--

É importante explicitar que algumas alterações nas datas, entre um encontro e outro, ocorreram em decorrência de problemas acarretados pela Pandemia do Corona Vírus, motivo pelo qual os encontros passaram a acontecer em formato virtual, pela ferramenta *Google Meet*. Além disso, foi criado também um Fórum de Formação em um grupo de *WhatsApp*, no qual eram feitas as discussões que não se encerravam nos encontros síncronos.

A geração de dados ocorreu em três etapas: coleta de planos de aulas anteriores à formação; encontros formativos; e coleta de planos de aula posteriores à formação. A análise, por sua vez, foi realizada à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977).

Analizando os dados

Na presente seção, analisamos os dados coletados antes e depois dos momentos formativos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Na primeira categoria, “O texto literário como ‘pretexto’: o que nos dizem os planos de aula”, apresentamos as análises dos planos de aula anteriores à formação, nos quais as professoras abordaram textos literários. Um dos planos de aula enviados por cada professora foi selecionado como *corpus* da pesquisa e objeto de análise. Já na segunda categoria, “O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula”, examinamos os planos de aula produzidos pelas professoras após os encontros formativos, objetivando investigar os efeitos da ação formativa docente no planejamento da abordagem de textos literários infantis.

O texto literário como “pretexto”: o que nos dizem os planos de aula

Selecionamos, dentre os planos de aula enviados por Clara Luz, aquele em que ela faz utilização de apenas uma obra, *A bordo Rui Barbosa*, de Chico Buarque. O livro conta a história de João, um marinheiro com saudades de seu amada Conceição, a qual havia deixado no cais. O enredo se desenvolve à medida que João sente a necessidade de escrever um bilhete para Conceição. Por ele e seus companheiros não serem alfabetizados, o marinheiro pede ajuda ao capitão do barco. Ao receber o escrito, Conceição, que não era alfabetizada, pede a sua vizinha para o ler, com a desculpa de não enxergar bem sem seus óculos. A vizinha, utilizando-se da mesma desculpa, pede a outra e a outra, até chegar à patroa de uma delas. A senhora o lê e acha graça (o motivo do riso decorre do fato de o bilhete não se enquadrar na norma culta da língua). Assim, faz uma cópia do bilhete para mostrar às amigas e dita o bilhete para sua empregada. Uma passa a informação constante no texto para as outras, até o conteúdo ser dito à Conceição. A obra oferece a seus leitores uma sátira social acerca do analfabetismo, com uma linguagem ao mesmo tempo rica e simples. Além disso, o texto é repleto de vazios (SOUZA, 2012), que precisam ser preenchidos pelo leitor.

No plano de aula em questão, constavam duas seções: uma intitulada “conteúdos” e outra, “estratégias metodológicas”. Os conteúdos apresentados na primeira seção estavam divididos em 1º momento e 2º momento. No primeiro, constava como subseção o termo: socialização. No segundo momento, estavam listados: navegando na aprendizagem, socialização, dinâmica, solidariedade, respeito e amor, dobradura, o texto *A bordo do Rui Barbosa* e bilhete. Notamos que os conteúdos, como o texto a ser lido, o gênero bilhete, os temas solidariedade, respeito e amor e a dobradura, misturam-se nessa seção com termos que têm sentido de estratégias de ação, como a dinâmica, navegando na aprendizagem (muito comum para denominar seções expositivas nos livros didáticos) e a socialização.

Utilizando-se de *A bordo do Rui Barbosa*, a professora, mediante o documento analisado, aponta para que a obra seja lida após uma contextualização feita a partir do tema “trabalho coletivo” e de uma construção manual de um barquinho, como pode ser visto na imagem abaixo da seção “estratégias metodológicas”:

- Explanação oral acerca da importância do trabalho coletivo, de ser solidário, de respeitar o outro e amar ao próximo, resolvendo o emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio;
- Avaliação após o trabalho realizado em equipe: A tarefa foi difícil? O que facilitou e o atrapalhou? Como foi sua participação?
- Construção de um barquinho em dobradura para contextualização do conteúdo abordado e escrita do nome completo e discursão comparando sílaba inicial, letra inicial do seu nome com o de seus colegas;
- Leitura do texto “A bordo do Rui Barbosa”, seguida de compreensão oral e escrita;
- Escrita de um bilhete coletivo e individual a partir das ideias apresentadas no texto.

Imagem 1: Parte da seção do plano de aula denominada “Estratégias Metodológicas”, que corresponde ao desenvolvimento da aula

Acreditamos que a avaliação proposta no segundo tópico da imagem se refira à resolução da atividade “emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio”, a qual entendemos direcionar para um trabalho em equipe pelos alunos. Os questionamentos foram feitos sobre o trabalho coletivo e, ainda, há a montagem de um barquinho em dobraduras como motivação para a leitura da obra de Buarque. Porém, após a construção do barco, a proposta é o desenvolvimento de uma atividade de comparação entre as letras e sílabas iniciais dos nomes dos alunos com as de seus colegas.

Após a atividade de comparação, a ideia exposta é de que seja feita a leitura da obra, seguida de um exercício de compreensão oral e escrita. A forma como essa leitura foi desenvolvida e os questionamentos que conduziram os alunos à compreensão não foram expostos no plano de aula. A ausência desses elementos pode indicar que a professora não compreende a importância de se planejar a mediação da interação das crianças com o texto literário. Como último passo, é feita uma proposta de produção textual de um bilhete coletivo e individual.

Percebemos que, no plano de aula sob análise, a obra foi utilizada apenas como pretexto para o desenvolvimento do tema sobre o trabalho coletivo e para a produção do gênero bilhete, mesmo não tendo sido estabelecidos objetivos. A obra foi nitidamente subutilizada na aula, pois não houve qualquer trabalho aprofundado, tendo em vista que as perguntas mediadoras não foram relatadas no plano (precisam estar definidas, mesmo surgindo novas no momento da aula), e o texto foi secundarizado durante toda sequência.

Segundo Soares (2011, p. 21) a escolarização da literatura é inevitável e deve ser entendida como “ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos”. Constatamos, portanto, que no plano analisado não houve uma escolarização adequada, já que não conduziu “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se deseja formar” (SOARES, 2011, p. 47). A prática prevista no plano de aula induz, ainda, a uma abordagem errônea de literatura, tomada apenas como pretexto para o trabalho com conteúdos e temas escolares.

Quanto ao plano de aula de Carolina selecionado para análise, levamos em consideração que ela nos havia enviado diversas atividades e apenas três planos de aula anteriores à conclusão da formação, todos oriundos de planejamentos para o ensino remoto. Enquanto dois faziam uso de gêneros para leitura, como a anedota e o diário, o outro era voltado para a produção textual. Dessa forma, decidimos utilizar o plano de aula no qual era proposto o trabalho com o texto *Diário de uma trabalhadora infantil*, desenvolvido pela Secretaria de Comunicação Social – SECOM, da Câmara dos Deputados. A obra tem como redatora Adriana Magalhães e como diagramador, ilustrador e produtor gráfico, Mateus Zanon, e representa o diário de uma criança, que vive na casa da madrinha, dando conta dos afazeres domésticos. Por este motivo, a criança, muitas vezes, não tem tempo de ir à escola ou estudar e fazer os deveres de casa. Com o desenrolar do enredo, a menina faz uma nova amizade e conta a ela sobre sua vida naquela casa. A amiga, por sua vez, conta à professora, e esta chama a menina na sala da diretora. O texto descreve a diretora com ar de preocupação, fazendo perguntas. Imediatamente, a gestora aciona a mãe da criança e o Conselho Tutelar. O ente público leva as duas para uma casa e dizem que irão encaminhar a mãe para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. A história se encerra com a menina tendo tempo para brincar com a turma do “plenarinho”, as crianças da turma de sua amiga.

Notamos que a obra se situa no polo da tendência pedagogizante da literatura infantil, como propõem Aguiar *et al.* (2001). Sem dúvida alguma, sua produção faz parte de iniciativas governamentais contra a exploração do trabalho infantil e revela isso em seu enredo, que visa a conscientizar os leitores sobre essa temática. Eis o plano de aula no qual Carolina aborda a obra:

Disciplina: Língua Portuguesa**Descritores/Habilidades**

- (EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
- (EF05LP11) Justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.

Conteúdo:

- Gênero: Diário
- Leitura e interpretação textual

Atividades:

- Releitura do texto “Diário de uma trabalhadora infantil” nas págs. 92 e 93 do livro de Língua Portuguesa “Aprender Juntos”.
- Resolução dos questionamentos propostos nas págs. 96 e 97 do livro didático.

Avaliação:

- Participação ativa na atividade proposta e correção.

Imagem 2: Plano de aula de Carolina

Vemos inicialmente que Carolina se utiliza do texto literário para o trabalho dos descritores de Língua Portuguesa, os quais remetem, nesse caso, para desenvolver nos alunos a habilidade de identificar o tipo de linguagem utilizada no texto, se formal ou informal, e identificar quem escreve o texto e quem é seu público-alvo, tendo em vista o contexto sociocomunicativo.

Carolina ainda sinaliza como “conteúdos” o gênero textual diário e acrescenta as ações de leitura e interpretação nessa seção. Não é acrescentado nela o título do texto a ser lido. Os descritores selecionados e a definição dos conteúdos já nos levam a acreditar que o texto em si não será objeto de estudo, mas sim, os conteúdos a ele subjacentes.

Ao iniciarmos a observação de como Carolina aborda a obra, notamos que a seção definida como “Atividades” direciona para o trabalho com o livro didático, com a leitura do texto e a resolução de atividade nele presente. Visando à análise, foram solicitadas a Carolina imagens dessas páginas do livro em questão, da coleção “Aprender Juntos”, editora SM, de autoria de Cicero Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Marchetti-

Constatamos que Carolina utiliza o texto literário em um suporte didático. Sobre essa mudança do suporte do livro de literatura para o livro didático, Soares (2011, p. 37) afirma: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes”. Sendo essa escolarização necessária, a autora aponta ser imprescindível a permanência das características essenciais da obra. Dessa maneira, ao voltarmos nossa atenção para o livro didático usado por Carolina, notamos de imediato que o texto, apesar

de curto, não foi incluído em sua completude, sendo disponibilizado apenas uma parte intermediária da obra. No livro didático, o texto tem início no momento quando a menina é chamada para a sala da diretora e se encerra quando mãe e filha estão numa casa segura.

Com relação ao uso de trechos de textos literários em livros didáticos, Soares (2011) afirma ser importante que o fragmento, por si só, seja constituído ele também num texto, possuindo, portanto, um todo semântico e formal. A autora afirma ainda que o uso de trechos intermediários dos textos literários são, em geral, desastrosos. Porém, ao observarmos a parte utilizada no livro, notamos que, diferentemente dos exemplos analisados pela autora, ele se constitui um texto com sentido e forma - isso porque se trata da página de um diário, ou seja, refere-se a um dia na vida da menina, trazendo informações sucintas sobre os fatos ocorridos anteriormente, exigindo dos leitores o exercício de inferência.

Para uma compreensão efetiva do texto, Soares (2011) também aponta para a importância de questões posteriores à leitura, que conduzam os leitores “a fazer essas inferências e recuperar o não dito” (p. 36). Observando especificamente esse ponto, notamos em uma das questões a busca por conduzir o aluno a inferir sobre a situação a qual a criança vivia, informação descrita na parte anterior da obra (que não é apresentada no livro didático) e precisa ser inferida a partir do que está sendo dito no fragmento.

Contudo, ainda que o recorte da obra não tenha afetado seu sentido e forma, é importante destacar que o fragmento utilizado nos conduz a tomar como foco da leitura apenas as possibilidades de auxílio dos profissionais da escola e de outros órgãos governamentais em caso de ocorrência do trabalho infantil. Nesse sentido, os alunos de Carolina tiveram acesso a uma obra com fins utilitários, com as possibilidades de construção de sentido minimizadas pela fragmentação feita pelo livro didático.

Como o plano de aula da professora conduzia para a releitura da obra e resolução das questões das páginas 96 e 97, perguntamos a ela se os alunos já haviam feito essa leitura e respondido às perguntas das páginas 94 e 95. Após a resposta afirmativa de Carolina, dedicamo-nos a observar os exercícios propostos pelo livro antes e após a leitura.

No livro, antes do fragmento da obra, há um parágrafo informativo, explicando a origem do trecho do texto e direcionando para a leitura. Em seguida, há dois questionamentos: “Que situação será abordada no texto?” e “Em sua opinião, por que o texto foi escrito em forma de diário?”. Percebemos nas questões uma tentativa de direcionar o leitor para a entrada no texto,

como sugerido por Cosson (2006) sobre a fase de introdução numa sequência de letramento literário. Porém, os questionamentos parecem perguntas desarticuladas, direcionando para aspectos diferentes da obra, como o conteúdo e o gênero, mas não aprofundando nenhum dos dois, e nem mesmo apresentando o texto ao leitor.

Quanto às questões posteriores à leitura, que corresponderiam à compreensão e interpretação da obra, Soares (2011) afirma que os exercícios propostos após a leitura de um texto literário infantil, em geral, não direcionam para a análise de aspectos essenciais no texto, como sua literariedade, seus recursos de expressão e/ou o uso estético da linguagem. A autora diz ainda que tais exercícios focam nos conteúdos e não na forma como esses conteúdos são tratados no texto, e nas informações veiculadas no texto, mas não no modo literário como são veiculadas. É justamente o que ocorre no livro utilizado por Carolina, que traz questões de cópia, de identificação de informações no texto e sobre seu conteúdo, ou mesmo de dimensão subjetiva, porém não explora os seus recursos de expressão, tampouco a dimensão estética da linguagem.

Dessa forma, notamos, de maneira geral, no plano de aula de Carolina, um direcionamento para a leitura do fragmento de uma obra de tendência pedagogizante, agravada pelas questões propostas no livro didático. Segundo Kleiman (2002), essa prática é muito comum no cenário escolar, seguindo uma proposta padronizada do livro didático, com falta de interação na leitura entre professor e aluno, sem a resolução de questões posteriores à leitura, atenção demasiada ao conteúdo e não ao texto em si, método que a autora considera não contribuir, de forma consistente, para a formação de leitores.

É importante levar em consideração que o plano de aula analisado foi elaborado para atender ao ensino remoto, no qual a professora interagia com os alunos via *WhatsApp*, com envio de atividades, tendo como subsídio principal, acessível a todos os discentes, o livro didático. Desse modo, um recurso didático tão comum na escola tornou-se ainda mais comum com o advento da pandemia e do ensino remoto na educação pública, numa cidade predominantemente rural, em que o acesso da população escolar a bens tecnológicos, que propiciem um mínimo suporte de trabalho e estudo para professores e alunos, é precário.

O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula

Nesta seção, procedemos à análise dos planos de aula produzidos após os encontros formativos, iniciando com as produções de Clara Luz e, posteriormente, de Carolina.

O planejamento de Clara Luz foi elaborado em forma de sequência básica de letramento literário (COSSON, 2006), a ser aplicada em sua turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, por meio da plataforma do *Google Meet*. A proposta tomou como texto base o poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles (presente na antologia *Classificadinhos Poéticos*, por nós produzida como material do curso de formação). Eis a sequência tal qual enviada para nós:

Proposta Literária

Poema: *Leilão de jardim* (Cecília Meireles)

Motivação

Vocês sabem o que é um leilão?

E um jardim? Já viram um?

O que tem num jardim?

Num jardim só podemos encontrar flores?

Introdução

Apresentar o poema.

Falar um pouco sobre a autora Cecília Meireles

*Cecília Meireles foi uma das grandes escritoras da literatura brasileira no século XX. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades. É considerada uma das principais escritoras da Segunda Fase do Modernismo brasileiro. Sua principal obra foi *Romanceiro da Inconfidência*, publicada em 1953.*

Leitura do poema



Interpretação

Podemos comprar um jardim?

Como é possível ter um?

Na sua casa tem jardim?

Que animais aparecem no poema?

Você já viu uma borboleta? De qual cor?

Você já viu um Caracol?

Você conhece todos os animais que aparecem no poema?

Que animal é o jardineiro?

Que animal está cantando?

O que é um raio de sol?

Para que serve um jardim?

O que é preciso para fazer um jardim?

Porque a autora disse: este é o meu leilão? Ela queria vender o seu jardim?

Proposta de atividade:

Pedir que os alunos desenhem um jardim (se tiver um, em casa) se não tiver, desenhar um jardim que eles gostariam que tivesse em sua casa.

Podemos perceber na proposta enviada por Clara Luz uma compreensão da estrutura e da função de cada etapa da sequência básica de letramento literário idealizada por Cosson (2006). Notamos que, na motivação, a professora elabora questionamentos sobre alguns termos centrais para o entendimento do poema, como “Vocês sabem o que um leilão? ou “Já viram um jardim”. Isso, provavelmente, deve conduzir a uma discussão entre mediadora e alunos, levando-os a refletir sobre o sentido das palavras e suas experiências. Dessa forma, é possível para a professora conhecer o que sabem seus discentes e mediar melhor as outras fases da sequência, visando à interpretação do texto a ser lido.

Já na fase de introdução à leitura, Clara Luz afirma que irá apresentar o poema, mas não especifica como será feita essa apresentação. Além disso, visa à exposição breve à turma de uma fotografia da autora e um trecho biográfico sobre ela, momento importante, segundo Cosson (2006), o qual não deve se tornar extenso. Porém, Clara Luz não traz em sua proposta a exposição do livro, no qual continha o poema escolhido, ação importante na qual os leitores podem observar a capa, o título, entre outros elementos paratextuais, e fazer o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da obra. Cosson (2006) aponta para a importância do manuseio da obra pelos alunos; porém, na situação de ensino remoto e na realidade da educação pública brasileira em geral, é praticamente impossível que cada leitor pudesse ter o livro em casa. Dessa maneira, uma possibilidade seria a professora apresentar o livro que estivesse em suas mãos ou imagens dele, para

serem feitos mais questionamentos sobre o que as crianças observam nos elementos paratextuais da obra e quais hipóteses levantam sobre ela.

Na fase da leitura, Clara Luz não expõe como essa ação será feita, se por ela, se por algum aluno em voz alta, em forma de jogral ou individual e silenciosa. Também expõe o poema a ser lido por meio de uma imagem que não é a do livro no qual o poema foi publicado. Este fato acarreta em um erro que, provavelmente, passou despercebido aos olhos da professora. Nesse caso, o título, originalmente escrito com a preposição “de”, aparece na imagem com a preposição “no”, sendo escrito “Leilão no jardim”. Utilizar uma imagem com o título da obra errado pode demonstrar aos alunos que seus elementos constituintes não são importantes.

Por ser o poema um texto curto, as intervenções e mediações feitas por Clara Luz são descritas na fase da interpretação, na qual são elencados questionamentos sobre o que foi lido. Segundo Cosson (2006), na interpretação é preciso direcionar sem impor, e essa fase deve acontecer de forma compartilhada na escola porque “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 66). Dessa forma, fazer questionamentos é uma forma interessante de mostrar receptividade às interpretações dos alunos e poder ajudar a organizar as ideias expostas por eles, conduzindo-os às interpretações possíveis.

Sobre a leitura da poesia na escola, Souza (2012, p. 11) afirma que é importante para o professor provocar os alunos a identificar os “pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor”. Porém, no caso dos questionamentos feitos por Clara Luz, notamos que as perguntas conduzem a informações sobre o jardim, questões pessoais, de constatação do explícito no texto e sobre o significado de alguns termos nele utilizados. As únicas perguntas inferenciais, “que fazem o aluno refletir sobre o conteúdo do texto” (LIBERATO, 2011, p. 229), foram as duas últimas. Nelas, porém, a professora questiona sobre os interesses da autora e não sobre a perspectiva do eu-lírico. Torna-se evidente que os questionamentos não foram suficientes para dar conta dos vazios deixados na obra. Não estamos dizendo aqui que as perguntas feitas não são pertinentes, mas elas poderiam ser introdutórias para questionamentos direcionados, por exemplo, para a relação entre o poema e um leilão; quem seria o eu lírico com toda aquela imaginação, que estava vendendo as coisas do seu jardim; as associações feitas entre os animais e suas personificações; entre outros pontos de indeterminação deixados pela autora no texto.

Além dos questionamentos, é feita uma proposta de atividade. Segundo Cosson (2006), é importante que, nessa fase, haja uma externalização da leitura em forma de registro. No entanto, a proposta de Clara Luz conduz apenas à ilustração de um jardim. Por mais que o poema envolva elementos de um jardim, a atividade em nada mais se relaciona ao poema, na forma de uma concretização da interpretação. Contudo, por mais que sejam necessários alguns ajustes à sequência básica de letramento literário proposta por Clara Luz, devemos considerá-la um avanço, se comparada ao seu plano de aula anteriormente analisado. Notamos, nessa proposta, a exploração do texto literário não sendo mais secundarizada em detrimento de conteúdos e temáticas a serem ensinadas aos alunos. Também a professora explicita em seu plano de aula os questionamentos que devem direcionar as discussões sobre o próprio texto, diferentemente de como ocorreu em seu plano anterior.

Clara Luz conseguiu delinear uma sequência básica de abordagem do texto literário infantil, articulando a perspectiva de Cosson (2006), discutida na formação, e sua prática docente, que deve continuar sendo objeto de reflexão em suas experiências em sala de aula, ao longo de seu processo de construção identitária (PIMENTA, 1999). Compreendemos que, se houve mudança na abordagem do texto, conseqüentemente, houve desestabilização das concepções que a professora trazia sobre a literatura e seu ensino, colocadas em prática no plano de aula analisado na seção anterior.

Já o plano de aula enviado por Carolina, desenvolvido após a formação, também toma como texto base um poema *Coisas*, de Maria Dinorah. O texto serve de base, no plano em questão, para a resolução de uma atividade impressa, tendo sido desenvolvido para aplicação no ensino remoto:

DISCIPLINA: Língua Portuguesa
HABILIDADES/DESCRITORES: <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual “Poema” • Produção textual
OBJETO DO CONHECIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> • (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
ATIVIDADES/METODOLOGIAS/RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do poema “Coisas” de Maria Dinorah na questão 1 da atividade digitalizada. • Produção individual na questão 2 do poema “Coisas”. • Escolha da palavra mais importante de cada estrofe do poema para justificativa.
AValiação/OBSERVAÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nas atividades propostas.

Imagem 3: Plano de aula de Carolina após a formação

Inicialmente, podemos perceber que a habilidade a ser desenvolvida no plano de aula é a de produção do gênero poema (importante frisar a confusão com relação ao conteúdo “Produção textual”, tendo em vista se referir a uma habilidade). É descrito ainda um objeto de conhecimento, direcionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual conduz para a estrutura do texto de acordo com o gênero. Notamos, assim, que Carolina volta sua prática para as habilidades a serem desenvolvidas, com base nos descritores de Língua Portuguesa.

Na seção de atividades, é feita a condução para o desenvolvimento de uma atividade pelos alunos. Propõem-se a leitura do poema *Coisas* e a produção de um texto individualmente, bem como a seleção de palavras mais importantes, como podemos ver a seguir:

Proposta de atividade - 5º ano - Segunda-feira 26/04/21

Estudante: _____

Língua Portuguesa: Gênero textual “Poema” – Produção textual

Poema é um gênero textual dividido em estrofes e versos. Cada estrofe é constituída por versos (não tendo um número exato). Introduzidos pelo sentido das frases - e mais raramente em conversa - em que a poesia, forma

de expressão estética através da língua, geralmente se manifesta. Além dos versos, não obrigatoriamente, fazem parte da estrutura do poema as estrofes, a rima e a métrica.

- Você conhece algum poema? R/ _____

- Se a sua resposta for sim, escreva o título, treine a leitura e apresente-o na chamada on-line para seus colegas.

Título: _____

Observe os quadros a seguir:

- No poema do quadro 1, usando apenas substantivos (palavras que nomeiam os seres reais ou imaginários, concretos e abstratos). A autora diz quais são, para ela, as coisas boas da vida, as coisas lindas, as coisas de todos e as coisas de poucos.
- No quadro 2, você irá pensar com muito carinho e escrever quais são essas coisas para você.

1-Leitura do poema "Coisas" de Maria Dinorah.	2- E para você? Quais são essas coisas? Faça o seu poema!
<p><i>Coisas</i></p> <p><i>Coisas boas: bombom, bolinho, bolacha, pastel, pipoca, pitanga.</i></p> <p><i>Coisas lindas: barquinho, balão, boneca, palhaço, pião, poema.</i></p> <p><i>Coisas de todos: lago, estrada, folhagem, luar, estrela, farol.</i></p> <p><i>Coisas de poucos: mel, moeda, medalha, milagre, amigo, amor</i></p>	<p><i>Coisas</i></p> <p><i>Coisas boas:</i></p> <p>_____ <i>Coisas</i></p> <p><i>lindas:</i></p> <p>_____ <i>Coisas de</i></p> <p><i>todos:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><i>Coisas de poucos:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

- Vamos refletir e escrever mais?

3- Retire do seu poema "Coisas" uma palavra de cada estrofe que você considera mais importante e justifique sua escolha.

Coloque a palavra escolhida no início da linha e a justificativa em seguida.

a) *Coisas boas* _____

b) *Coisas lindas* _____

c) *Coisas de todos* _____

d) *Coisas de poucos* _____

No início da atividade, é apresentada uma definição confusa do gênero poema, retirada do *site Wikipédia*, a qual afirma que os versos são introduzidos pelo sentido das frases e em conversa. Além disso, a definição ainda foca na forma (estrofes, versos, rimas e metros) e apresentando a poesia como a forma de expressão estética da língua, o que pode não ficar claro para o aluno, sem que haja uma explicação mais aprofundada sobre o assunto, sobretudo considerando se tratar de uma atividade para crianças.

Após essa conceituação do gênero, é perguntado ao aluno se conhece algum poema. Tal questionamento é interessante, como aponta Liberato (2011), pois demonstra uma consideração da professora em relação aos conhecimentos prévios dos alunos. Porém, Carolina difere dos direcionamentos feitos pela autora, ao trazer a pergunta, sem esperar a resposta para propor o trabalho com o texto, ação a qual não lhe possibilita uma observação da legibilidade do texto escolhido. Após questionar se os alunos conhecem algum poema, a professora solicita que coloquem o título na atividade e treinem para apresentá-lo na aula *online*, orientação relevante como momento de partilha entre os discentes.

Carolina faz um direcionamento para a leitura do poema, apontando para a utilização de substantivos para especificar as coisas que a autora acha boas, lindas, de todos e de poucos. Esse é o único direcionamento para a leitura. Logo em seguida é sugerido ao aluno fazer o mesmo, relatando suas concepções de coisas boas, lindas, de todos e de poucos, portanto, um questionamento subjetivo. No fim da atividade, é solicitado à turma escolher uma das palavras utilizadas pela autora em cada categoria de coisas e coloque como sendo a que ela entende como mais importante.

Percebemos uma constante tentativa, por parte da professora, de busca do dialogismo entre o texto e o leitor, necessária, segundo Souza (2012), para possibilitar uma “leitura-prazer” do texto, à medida que tenta aproximá-los por meio de questionamentos subjetivos. Porém, não há, em nenhum momento, uma busca por interpretação. Para a autora, “podemos afirmar que a escola não tem ensinado a leitura-prazer, pois o prazer está exatamente nesse dialogismo dos signos (do texto) com o leitor que o interpreta e na descoberta da adequação perfeita que a arte estabelece entre a

forma e o conteúdo dos textos” (SOUZA, 2021, p. 128). Como não houve nem momento de interpretação nem de reflexão entre a forma e o conteúdo do poema, a mediação não favoreceu o dialogismo.

Nessa medida, a atividade se resumiu à seleção de palavras da classe dos substantivos, dentro e fora do texto - uma abordagem essencialmente utilitarista do texto como pretexto. Isso não significa que não seria possível o trabalho com a análise linguística. Pelo contrário: a partir do momento em que a leitura do poema é mediada adequadamente, levando o leitor à interpretação, caberia analisar justamente a adequação estabelecida entre o conteúdo e a forma, conduzindo ao estudo dos efeitos do uso dos substantivos para a construção de sentido do texto. Não houve, tampouco, atenção à literariedade do texto, uma busca pela leitura estética, de desenvolvimento do conceito de poema e poesia (já que proposto no início da atividade), nem a ocasião de situar o texto com relação ao seu autor e a época (SOUZA, 2012).

Faltou, nessa atividade, uma proposta de produção do poema, como suposto no plano de aula. Porém, uma atividade posterior, referente ao mês seguinte, apontava a leitura do poema *Balõeszinhos*, de Manoel Bandeira, dizendo que os alunos haviam conhecido as profissões das festas juninas, e solicitava que escolhessem um desses profissionais para homenagear, fazendo uma estrofe rimada. A professora apresentou como exemplo uma quadrinha, possivelmente produzida por ela, sobre o pipoqueiro. Dessa forma, assim como na pesquisa desenvolvida por Souza (2012), na qual as professoras participantes possuem uma perspectiva de texto reduzida, Carolina transmite um sentido limitado de poesia aos alunos, como sendo apenas formada por quadras e textos com rima.

Com base nas análises, percebemos que não houve, de forma efetiva, uma implicação da formação na prática de trabalho de Carolina. Entretanto, é necessário considerar que, muitas vezes, as discussões desenvolvidas em uma ação formativa precisarão de tempo para poderem repercutir na prática docente, tendo em vista seu processo individual de reflexão-ação. Concordamos com Tardif e Raymond (2000, p. 211) quando afirmam que “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável”.

Considerações finais

Neste artigo analisamos os planos de aula (tanto anteriores quanto posteriores à ação formativa) produzidos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltados para a

abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando investigar os efeitos dessa ação formativa no planejamento da abordagem de textos literários infantis por essas professoras.

Com base nos resultados, e em acordo com o objetivo proposto, pudemos perceber que Clara Luz e Carolina possuíam práticas semelhantes no que diz respeito à abordagem do texto de literatura infantil em seus planos de aula. Nos planos de aula anteriores à ação formativa, ambas utilizavam o texto apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos. Nesse sentido, o texto literário era subtilizado em seus planejamentos, sem que houvesse uma especificação de como seria mediado em sala de aula, não podendo se confirmar se essa mediação poderia direcionar para a atribuição de sentidos do texto por parte dos alunos. Tal prática se torna prejudicial, ao se encerra em si e transmitir uma visão equivocada de literatura para os alunos, sem que seja considerada a obra literária enquanto arte, objeto permeado de vazios a serem preenchidos pelo leitor, por meio da mediação docente, não tornando-se, assim, uma prática capaz de influenciar na formação de bons leitores.

Além disso, a análise sinaliza para nós professores, a necessidade de tomarmos cuidado com os materiais didáticos escolhidos para serem utilizados em nossas salas de aula, principalmente no que diz respeito ao texto literário, quando temos o livro didático como suporte. Isso porque, por vezes, fragmenta o texto, restringindo-lhe sentidos, reduzindo sua amplitude de significações, através de atividades que pouco contribuem para sua interpretação e para o preenchimento dos vazios nele presentes. Por isso, é importante uma atitude ativa do professor frente a esse material, checando a qualidade dos textos selecionados para sua composição e proporcionando uma escolarização adequada para eles (SOARES, 2011).

Com relação às análises das produções posteriores, percebemos que Clara Luz busca fazer a transposição dos conhecimentos discutidos nos encontros formativos, a partir da produção de uma sequência de letramento literário (COSSON, 2006), na qual coloca o texto como peça central e busca desenvolver sua mediação. Dessa forma, é possível observar que, a partir da formação, houve uma desestabilização em suas concepções de ensino da literatura, contribuindo para a mudança em sua prática e, portanto, para a reconfiguração da identidade docente. Carolina, por sua vez, não faz a transposição dos conhecimentos discutidos na formação, apesar de ter superado a escolha de propostas dos livros didáticos, optando por atividades planejadas por ela mesma. Sua postura é compreensível, tendo em vista o momento educacional que estava sendo vivenciado, com o advento do ensino remoto e todas as necessidades de adaptação docente que causou, inclusive tecnológicas, sobretudo no contexto da educação básica pública.

Os resultados da pesquisa apontam, igualmente, para a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores para a adequada escolarização do texto literário. Tais ações devem proporcionar aos professores subsídios teóricos e metodológicos, possibilitando uma maior segurança e aprofundamento na transposição dos conhecimentos para as suas realidades.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* (Coord). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e leitores: da teoria às práticas*. Raleigh (N.C.): Lulu Press, 2014.

BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTRO-TANAJURA, Laudelino Luíz.; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>. Acesso em: 01 de Set. de 2020.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERAILDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERAILDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 39-46.

KLEIMAN, Ângela. Competência leitora: desafios para o professor. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 44-46.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO,

Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 223-233.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 17 de Set. de 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 de Set. de 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17º ed. 5ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 4/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023