

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas**  
**de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA)**

Viviane Pereira Leite Valeriano

**Trilhas de leitura: proposta de uma sequência didática com o livro *Lápis de cor* de Madu Costa para o 1º ano do Ensino Fundamental**

Belo Horizonte  
2021

Viviane Pereira Leite Valeriano

**Trilhas de leitura: proposta de uma sequência didática com o livro *Lápis de cor* de Madu Costa para o 1º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientação: Prof. Dr. Evaldo Balbino

Belo Horizonte  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA VIVIANE PEREIRA LEITE VALERIANO

Realizou-se, no dia 28 de outubro de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Trilhas de leitura: proposta de uma sequência didática com o livro Lápis de cor de Madu Costa para o 1º ano do Ensino Fundamental*, apresentado por VIVIANE PEREIRA LEITE VALERIANO, número de registro 2020654398, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Elaine Amélia Martins (CEFET-MG), Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (CEFET-MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de outubro de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)

Profa. Elaine Amélia Martins (Doutora)

Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 05/11/2021, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Usuário Externo**, em 05/11/2021, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Amélia Martins, Usuário Externo**, em 08/11/2021, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1032814** e o código CRC **341CD5D6**.

*No final do caminho me dirão:  
- e tu, viveste?  
Amaste? E eu, sem  
dizer nada,  
Abrirei o coração cheio de nomes*

***D. Pedro Casaldáliga***

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a quem me concedeu o dom Sagrado e Divino de vida, por me cercar de amor, cuidado e proteção.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por realizar esta parceria e promover uma formação profissional tão relevante.

Aos meus pais, por acreditarem em mim e apoiarem os meus sonhos nesta longa trajetória.

Ao Ricardo Valeriano, meu doce espôso, parceiro e amigo por me incentivar e apoiar em todos os momentos.

Aos professores do PROLEITURA e à UFMG por proporcionarem uma formação tão valiosa. Agradeço a compreensão, a dedicação, o carinho e a credibilidade no trabalho de todos nós profissionais da Educação.

Aos meus colegas de turma e grupos de trabalho, em especial à minha querida amiga Norma, por compartilhar todos os momentos de angústia, alegria e vitória.

Ao meu orientador Professor Evaldo Balbino, por aceitar a orientação deste trabalho com competência e disponibilidade.

A mim mesma, Viviane P. L. Valeriano, que ingressei como profissional de Pedagogia, no universo educacional na primeira década deste século, e que acreditei que poderia fazer diferença. Pela minha bela trajetória na educação, mesmo com todos os percalços. Orgulho-me da profissional que me tornei.

## RESUMO

Este trabalho tem como título “Trilhas de leitura: proposta de uma sequência didática com o livro *Lápis de cor* de Madu Costa para o 1º ano do Ensino Fundamental”. Tem como objetivo principal pesquisar, incentivar a leitura literária e estimular a leitura individual dos estudantes de ensino fundamental, numa perspectiva de abordagem da literatura infantil afro-brasileira. O estudo visa a contribuir para o desenvolvimento e ampliação de competências leitoras, lançando mão de categorias como letramento literário, literatura infantil, pedagogia freireana, além da apresentação de uma sequência didática. A metodologia adotada foi realizada em primeiro momento por meio de um estudo bibliográfico com base em temáticas e teóricos, a saber, letramento em SOARES (2000, 2004); letramento literário em COSSON (2012); Literatura infantil e Literatura em CADEMARTORI (1986); humanização pela literatura em CANDIDO (2004); a importância da leitura e a pedagogia da autonomia em FREIRE (1989, 1996); e o ensino de literatura com base nos documentos PCNs, BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (ensino de literatura infantil), Proposições Curriculares para o município de Belo Horizonte (o trabalho com a literatura infantil). Em seguida apresentamos uma sequência didática básica aplicada nos moldes propostos por COSSON (2014) para a obra *Lápis de cor* de Madu Costa. Espera-se com esta proposição que a exposição dos estudantes às práticas metodológicas contidas na sequência didática de letramento literário, possa contribuir de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura. O público-alvo desta intervenção didática são alunos do 1º ano do ensino fundamental. Dentre os motivos para se realizar tal recorte, destaca-se a importância de garantir desde as séries iniciais a implementação da lei 10693/2003 e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, numa perspectiva transdisciplinar.

**Palavras-chave:** Leitura; Letramento literário, Literatura infantil afro-brasileira

## ABSTRACT

This work is entitled “Reading trails: proposal of a didactic sequence with the book *Lápis de cor* by Madu Costa for the 1st year of Elementary School”. Its main objective is to research, encourage literary reading and stimulate individual reading by elementary school students, from a perspective of approaching Afro-Brazilian children's literature. The study aims to contribute to the development and expansion of reading skills, making use of categories such as literary literacy, children's literature, Freirean pedagogy, in addition to the presentation of a didactic sequence. The methodology adopted was carried out at first through a bibliographical study based on themes and theories, namely, literacy in SOARES (2000, 2004); literary literacy in COSSON (2012); Children's Literature and Literature in CADEMARTORI (1986); humanization through literature in CANDIDO (2004); the importance of reading and the pedagogy of autonomy in FREIRE (1989, 1996); and the teaching of literature based on the documents PCNs, BNCC, National Curriculum Guidelines for Basic Education (teaching of children's literature), Curriculum proposals for the municipality of Belo Horizonte (work with children's literature). Then, we present a basic didactic sequence applied in the molds proposed by COSSON (2014) for the work Pencils of color by Madu Costa. With this proposition, it is hoped that the exposure of students to the methodological practices contained in the didactic sequence of literary literacy can contribute significantly to the teaching and learning process of reading literature. The target audience of this didactic intervention are students from the 1st year of elementary school. Among the reasons for making such a cut, the importance of ensuring, from the early grades onwards, the implementation of law 10693/2003 and compliance with the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic Racial Relations and for the Teaching of Afro History and Culture stands out. -Brazilian and Indigenous, in a transdisciplinary perspective.

**Keywords: Reading; Literary Literature, Afro-Brazilian Children's Literature**

## SUMÁRIO

<b>1. O despertar para a competência leitora.....</b>	<b>8</b>
<b>2. O protagonismo do estudante leitor que se apropria da literatura em diversos cenários e processos.....</b>	<b>10</b>
2.1. Etapa da educação infantil e a literatura infantil .....	10
2.2 Etapa do ensino fundamental – anos iniciais .....	12
2.3 O papel da escola na formação de leitores .....	13
<b>3. Letramento literário .....</b>	<b>15</b>
<b>4. A literatura antirracista: algumas considerações .....</b>	<b>17</b>
<b>5. Sequência didática como ferramenta de ensino .....</b>	<b>24</b>
5.1 1º momento: motivação .....	28
5.2 2º momento: introdução .....	30
5.3 3º momento: leitura (exploração da obra) .....	32
5.4 4º momento: Interpretação.....	34
<b>6. Considerações finais.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1. O despertar para a competência leitora

Seja de forma tradicional ou contemporânea, a linguagem escrita está presente nos espaços escolares e não escolares. Contudo, é na escola que algumas regras do uso da linguagem vão ser apresentadas às crianças. Cabe aqui ressaltar o que destaca Ângela Kleiman em uma entrevista para uma revista educacional. A autora afirma que, tendo a prática social como o eixo norteador para o ensino da leitura a fim de promover o letramento “O foco nos aspectos sócio-históricos e culturais do uso da escrita permite dar maior evidência a usos da escrita que têm sido ignorados e inviabilizados pela escola” (KLEIMAN, 2018). Ou seja, sem dúvida se faz necessário considerar a realidade da criança para a construção de futuros leitores críticos e reflexivos.

Os apontamentos acima citados dialogam com a ideia de Candido (2004), que, ao defender o direito à igualdade de acesso aos bens culturais no clássico “O direito à literatura”, afirma a importância da comunicação entre as esferas da produção literária. Sendo assim, é importante que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, da mesma forma que é importante que a literatura chamada popular, folclórica, seja também conhecida e valorizada por esses grupos, que costumam discriminá-la. Para Candido, em uma sociedade estratificada, como a nossa, “a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante” (CANDIDO, 2004, p. 187).

Em consonância com as ideias defendidas por Antonio Candido, este trabalho propõe uma sequência didática para mediação de leitura e incentivo à leitura para crianças na fase inicial do primeiro ciclo da Educação Básica. A importância dessa proposta para a educação nas séries iniciais se apresenta como uma grande ferramenta de aprendizagem, pois tem como objetivos: incentivar a leitura literária; mediar a leitura com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental; desenvolver a leitura individual e trabalhar a leitura coletiva.

No âmbito da leitura, a escola é a instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros e, nessa perspectiva, a literatura apresenta-se como parte fundamental deste universo da formação de leitores. Candido (2004) reforça a relação entre a literatura e a formação integral ao destacar que

A literatura corresponde a uma necessidade universal que

deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p 186).

Diversos estudos apontam a importância da literatura no processo de formação do sujeito, destacando aspectos relacionados à formação da personalidade, desenvolvimento do raciocínio crítico reflexivo, bem como a possibilidade de ampliação dos conhecimentos de mundo. Segundo Magda Soares (1999), a literatura é uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, sendo a possibilidade de leitura e o acesso aos textos literários condições para uma plena democracia cultural; esta democracia entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos, na qual se inclui a leitura literária. Sendo a escola o espaço de apropriação da leitura, Soares (1999) destaca a necessidade de essa instituição ser eficaz no processo de condução do aluno a práticas de leitura literária, trabalhando na perspectiva da contextualização social. Ainda segundo a autora, é necessário um processo adequado de escolarização da literatura, de forma que se favoreça o letramento literário. Em outras palavras, é preciso que haja, na escola, práticas efetivas de trabalho com a leitura literária, que perpassem o universo escolar e se ampliem a uma perspectiva social dentro e fora da escola.

Cosson (2012) enfatiza que

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita (...) o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2012, p. 30).

**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017)**, em seu artigo 2º, aponta que a escola, como a representante do Estado, tem como papel promover o pleno desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para a cidadania.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada

nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Para a formação de um leitor consciente é necessário que o mesmo tenha uma boa relação com os livros. Esse processo de apresentação do livro ao aluno geralmente acontece no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, foi escolhida uma obra selecionada com temática afro-brasileira, tendo-se em vista que o papel da leitura na escola, na sala de aula, é uma ferramenta de aprendizagem essencial desde a mais tenra idade, a fim de se promover uma educação antirracista.

Destaca-se aqui um mundo subjetivo, onde a literatura representa um chão de fecunda estratégia no combate ao racismo, chão esse que potencializa crianças, sobretudo crianças negras, a se tornarem mais críticas. Essa tarefa consiste em desenvolver um trabalho com crianças (negras e não negras), a fim de que apreciem, rotineiramente, livros que evidenciem uma representação positiva do negro. Para a formação de um leitor consciente, é necessário que o mesmo tenha uma boa relação com os livros.

## **2. O protagonismo do estudante leitor que se apropria da literatura em diversos cenários e processos**

### **2.1. Etapa da educação infantil e a literatura infantil**

*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo<sup>1</sup>.*

**Nelson Mandela<sup>2</sup>**

Introduzo esta narrativa com a licença da citação de Nelson Mandela, para

---

<sup>1</sup> A frase foi proferida por Nelson Mandela no ano de **2003**. Na ocasião Mandela participava do lançamento da Mindset, uma organização sem fins lucrativos voltada para a educação.

<sup>2</sup> Presidente da África do Sul entre 1994 e 1999 e símbolo da resistência contra o *Apartheid*, **ao longo de sua vida Nelson Mandela defendeu e lutou por uma educação de qualidade** e pela igualdade entre negros e brancos.

parafraseá-lo : “A literatura é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A literatura infantil significativa e prazerosa permite que a criança faça uma projeção imaginária, transpondo essa imagem mental para o real. Nesse contexto, ao se deparar com situações cotidianas ou personagens que se assemelham a ela própria, ela se faz sujeito e sente-se participativa e incluída de fato no processo de ensino-aprendizagem. Nutrir o imaginário infantil, principalmente durante a primeira infância, é tão importante quanto nutrir o corpo. O sujeito sente que pode ser o que quiser. Segundo Lígia Cademartori:

O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, que respondem às necessidades infantis. Isso não se restringe ao fato de a história provocar reações afetivas individuais. O espectro é mais amplo. A narrativa ficcional possibilita que tendências afetivas sejam generalizadas por meio da simbolização. [...] As histórias contêm um caráter de exemplaridade que – atenção! – não é moral, mas demonstrativa (CADERMATORI, 1986, p. 41).

Para a autora, a literatura infantil não pode conter apenas aspectos formativos e pedagógicos. Essa modalidade literária precisa, *a priori*, despertar a imaginação e aguçar a curiosidade pelo novo e o fantástico. Para Cademartori, a literatura infantil deve essencialmente trabalhar o imaginário e suas possibilidades de interação, pois é no contato com quaisquer leituras que o sujeito encontra a oportunidade de enriquecer suas experiências, estabelecer pensamentos críticos e identificar-se como objeto de uma cultura.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Candido (2004) sobre o papel da literatura em oferecer ao ser humano a possibilidade de fantasiar, não como uma mera fuga, mas como uma necessidade intrínseca. Ele argumenta que a literatura cria uma segunda realidade, essencial para a saúde mental e emocional dos indivíduos. Ou seja, atua como uma forma de equilíbrio e crítica diante das tensões da vida real, demonstrando sua importância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Em um aspecto normativo sobre as práticas de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) têm como uma de suas

finalidades a formação de leitores competentes. Desse modo, de acordo com o documento, entende-se por leitor competente aquele capaz de construir significados e atribuir opiniões a partir do conhecimento obtido pela leitura, adequando cada contexto a sua necessidade. O PCN apresenta a seguinte definição para trabalho com leitura:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a construção de modelos: como escrever (PCN, 1998, p.40).

O papel da escola no que se refere à prática de leitura tem se fundamentado no ensinar, para superar essa etapa e se tornar um aprendizado. Desse modo a educação literária não pode ser baseada em uma modalidade maçante, conteudista e limitante. Esta deve ter como foco principal a formação de sujeitos capazes de decodificar, compreender e interpretar os diversos gêneros textuais. É da escola também, como mediadora de conhecimento, a função de estabelecer representatividade das obras e produções trazidas para o ambiente escolar. É necessário e urgente que se estabeleça uma natural relação entre o sujeito e as mais diversas temáticas sociais presentes no cotidiano brasileiro. Pode-se ressaltar aqui a proposição de uma pluridiversidade literária e pedagógica que enfatize as particularidades como gênero, etnia, cultura e localidade no tocante ao conhecimento de narrativas diversas, promovendo-se a empatia e a habilidade para se lidar com as diferenças.

## **2.2 Etapa do ensino fundamental – anos iniciais**

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.*

**Paulo Freire**

Em fevereiro 2006 entrou em vigor a Lei Federal 11.274 alterando artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e estabelecendo o ensino fundamental de 9 anos. Dessa forma, o ingresso das crianças aos anos iniciais da educação básica passou a ser aos 6 anos de idade. Essa antecipação traz consigo o privilégio, entre outros, do contato antecipado da criança com o mundo das letras. O surgimento do ato de ler começa desde muito cedo, ainda no contato familiar, com suas vivências, e, quando corretamente mediado, leva o leitor iniciante a perceber formas e a desenhar imaginativamente mundos cheios de beleza e magia. Assim, o ingresso ao universo do lúdico e do fantasioso deve ser prazeroso e progressivamente estimulante.

Ao iniciar o Ensino Fundamental, na fase inicial de alfabetização, as crianças se interessam por aventuras, desafios, histórias de medo e sustos, que serão superados. Chartier(2005) declara que

a literatura não deve ser esquecida nas leituras infantis, pois estas devem ter, como objetivo apenas distrair alunos, mas sim, formar a personalidade, inteligência, caráter das crianças. Se desejam formar o gosto de alguém pela literatura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo (CHARTIER, p.129,2005).

Portanto, é necessária uma continuidade, uma sequência sistematizada e organizada de estratégias como utilização de outros espaços, como por exemplo, a biblioteca, pois ela é por excelência um espaço de leitura e cultura, bem como a oferta de cantinhos de leitura.

### **2.3 O papel da escola na formação de leitores**

A construção do prazer pela leitura requer, bem antes que a educação formal desempenhe o seu papel, um apoio familiar constante e incisivo. É nesse primeiro contato que os laços afetivos com o mundo literário vão sendo formados e a criança, espelhada em seus pares, vai adquirindo hábitos que formarão um sujeito leitor.

Dessa forma, não se poderia aqui deixar de destacar o trabalho de Vygotsky<sup>3</sup> sobre a importância do meio para a formação humana; sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais.

Contudo, é na escola que a leitura precisa e deve ser incentivada pelos professores. Essa corrente de conhecimento pode ser trabalhada de forma a evidenciar a importância que a mesma terá no desenvolvimento futuro desses alunos. Atualmente, despertar o gosto pela leitura no aluno tem se constituído em um grande desafio para o professor das séries iniciais em meio a tantas ofertas que a tecnologia tem oferecido. Nessa perspectiva, de acordo com os PCNs, é possível afirmar que:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (PCN, 1998, p. 43).

É evidente a necessidade de as escolas utilizarem a leitura como uma das principais fontes de conhecimentos adquiridos em tempo real, assim contribuindo para que os alunos possam desenvolver o hábito de ler desde muito cedo. Nas séries iniciais, o impacto da leitura na vivência do aluno faz despertar o costume de conhecer o mundo ao seu redor, através de livros que podem auxiliar para um extenso crescimento em sua formação escolar.

Freire enfatiza que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano (FREIRE, 1989, p.29-30).

---

<sup>3</sup> Lev Semenovich Vygotsky psicólogo bielorusso (1897-1934)

O professor como mediador desse processo deve estimular a prática cotidiana da leitura. Esse empenho não deve permear-se apenas pelos aspectos normativos curriculares da função de ler, mas também devem ser feitas visitas a bibliotecas e ser acessados acervos físicos ou digitais.

Leal (2006) evidencia que

o ato de ler e de ensinar a ler passa pela capacidade de se debruçar sobre o texto, não como um leitor indiferente, mas um leitor interessado que faz perguntas e busca as respostas, que interroga o texto, rastreando pistas. Interrogar o texto significa buscar entender por que certas palavras e não outras, por que certa configuração, por que o uso de determinado (e não qualquer) adjetivo ou conector (LEAL, 2006, p. 2).

Nesse cenário, as estratégias de leitura fazem-se necessárias em todos e quaisquer contextos, para tornar possível e efetivo o ato de ler. O levantamento de hipóteses, o acionamento de conhecimentos prévios e as diferentes operações cognitivas são atividades relevantes para que se possa constituir a concepção de leitura e se internalizarem suas funções primordiais. Nas estratégias empregadas pelo docente para utilizar sua metodologia, é apropriado que se estabeleça um objetivo a alcançar, que se trace uma linha de avanço, que se marquem objetivos, que se solucionem possíveis dificuldades, que se encontrem saídas, que se minimize a repetição, que se maximizem as ideias das crianças, que se inove nos recursos semanalmente, que se trabalhe com prazer e com determinação.

### **3. Letramento literário**

A alfabetização não precede o letramento, e dessa maneira os dois processos são codependentes na formação de leitores literários. Magda Soares, em seus diversos trabalhos produzidos ao longo de sua carreira, reafirma a necessidade de se alfabetizar letrando, de modo que, mesmo distintos entre si, sejam processos indissociáveis. Para discorrer um pouco mais acerca do assunto, faz-se necessário que se compreenda a definição de letramento, a qual me proponho discutir e que de acordo como Soares(2000) :

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: letra do latim *littera* e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2000 p.18 – grifo da autora).

Em suma, para Magda Soares, o domínio da função social da escrita é de fato o letramento efetivado. Ainda, nessa perspectiva, incorporando a temática do letramento, destaca o letramento literário como uma das várias formas de uso social da escrita. Segundo Cosson (2012), este ângulo particular do letramento, o letramento literário, possui aspectos distintos dos demais letramentos por ocupar um lugar de destaque em relação ao desenvolvimento da linguagem do sujeito, “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17).

A prática social pela qual perpassa o letramento literário abarca aspectos culturais e políticos indispensáveis para a formação do cidadão pleno. Em um contexto mais amplo, para além do simples uso de suas tecnologias, o letramento literário oportuniza ao sujeito o acesso a uma dimensão de informações e situações pouco disponíveis em determinados círculos sociais.

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2012, p.17).

Ainda sobre o papel social do letramento literário:

Por fim devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, **mas sim como fazer 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, 2012, p. 23 – grifo nosso).

Assim, torna-se fundamental que, para além das metodologias de ensino e aprendizagem dispostas, o docente, diante do seu papel mediador do conhecimento, permita-se perceber o aluno como sujeito central desse processo e, portanto, o detentor do seu fazer discente. É preciso que a escola tenha a sensibilidade de perceber que para cada sujeito (ou grupo de sujeitos) poderá haver uma práxis educativa distinta, mais simples ou mais intrincada, mais objetiva ou mais incerta. Decerto, é fundamental que se valorizem ainda as experiências e vivências trazidas por esse sujeito consigo, estas por si só já fazem parte de sua formação psicossocial e certamente irão influenciar em suas escolhas. Posteriormente, a mediação de um trabalho docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de *leitura<sup>4</sup> literária*.

#### **4. A literatura antirracista: algumas considerações**

Falar em educação pressupõe falar em um contexto dinâmico, didático e transformador. Quando tomamos essa discussão à luz de um sistema educacional como o brasileiro, tendemos a abarcar temáticas multiculturalistas condutoras de questões de importância ímpar para a Educação. Para tanto, tal circunstância exige do professor uma certa sensibilidade cultural e social acerca de temáticas historicamente difusas e pouco abordadas pela perspectiva de sua real importância para a história do nosso povo.

Antes de tratar da defesa de uma educação antirracista e do combate a um processo escolar desigual em relação aos negros, e de falar da real importância dessa educação antirracista no enredo da literatura infantojuvenil é necessário abordar algumas categorias que permeiam o tema. Trata-se das categorias de raça, racismo, racismo estrutural e africanidades.

Silvio de Almeida (2018), em seu *O que é Racismo Estrutural* (2018) destaca que raça, como classificação dos seres humanos, é uma noção construída pela modernidade quando o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física. A partir das características biológicas e geográficas das pessoas, definem-se as

---

<sup>4</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>

capacidades intelectuais, morais e psicológicas existentes entre as diferentes raças. Desse modo, tanto os atributos biológicos, quanto às características étnico-culturais, determinaram e hierarquizam as potencialidades dos sujeitos. Embora a inexistência de raças humanas tenha sido comprovada, a raça continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes.

Para conceituar racismo, o autor recorre à categoria de discriminação racial que se refere aos diferentes modos de tratamentos de pessoas pertencentes a grupos raciais específicos. A prática da discriminação racial é fundamentada nas relações de poder que determinados grupos detêm, usufruindo das vantagens que a categoria racial oferece. O racismo é efetivado através da discriminação racial estruturada, constituindo-se como um processo pelo qual as circunstâncias de privilégios se difundem entre os grupos raciais e se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais.

Almeida (2018) classifica o conceito de racismo como individual, institucional e estrutural. A concepção individual do racismo é considerada mediante uma ideia de “patologia” de cunho individual ou coletivo atribuído a determinadas pessoas. O racismo individual ocorre por meio da discriminação racial, considerado pelo autor como uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises ausentes de contextos históricos e reflexões sobre os reais efeitos para a sociedade. Racismo institucional de racismo é considerada por Almeida (2018) como um avanço para os estudos das relações raciais, pois amplia a ideia existente de racismo como comportamento individual. Diz respeito aos efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições, que concedem privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. Tais instituições estabelecem e regulamentam as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, conformando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências. Com base nessa ideia, “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição.” (ALMEIDA, 2018, p. 30). A hegemonia de determinados grupos, produzido através de princípios discriminatórios pautados na raça, mantêm seus interesses sociais, políticos e econômicos, definindo regras e condutas que são naturalizadas. Estabelece ainda normas culturais e sociais que são transformadas numa única perspectiva

civilizatória de sociedade.

Para além disso, o autor apresenta uma concepção estrutural de racismo que está intrinsecamente ligado ao racismo institucional, o qual determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Isso significa que o racismo é uma decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Almeida enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática.

"uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos" (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Compreendendo o racismo como regra e não exceção, o autor acredita que, para a efetivação de uma mudança, é necessário adotar práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições. Além disso, perceber o racismo como integrante da estrutura social não exime a responsabilidade dos indivíduos que cometem ações de discriminação racial. Ao compreender a ordem racista que estrutura a sociedade, estamos mais responsáveis no enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas. O silêncio nessa questão pode ser considerado como um dispositivo de manutenção do racismo.

Conforme nos explica Almeida (2018) o Estado, no sistema capitalista, tem função conservar a ordem, através da preservação da liberdade e da igualdade, da proteção da propriedade privada e da internalização das contradições mediante coerção física e/ou reprodução da ideologia que fundamenta os processos de dominação. A autonomia alcançada pelo Estado no capitalismo provoca o anseio de grupos específicos a ocupar posições de poder nessa estrutura, permitindo a manutenção dos seus próprios interesses e necessidades. Essa dominação do poder no Estado conserva os discursos pautados na meritocracia, nos resultados individuais e no racismo, naturalizando as desigualdades existentes no país.

Para fundamentar a concepção do racismo como tecnologia de poder, o

autor respalda-se em Foucault e na categoria de biopoder - forma disciplinar e controladora do exercício de poder sobre a vida. O biopoder integrou o racismo como um dispositivo essencial do poder do Estado, que classificou os sujeitos de acordo com as características fenotípicas, além de definir uma linha que divide os grupos superiores e inferiores.

É nesse contexto que brotam as propostas antirracistas. Em *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*, Kabengele Munanga(2019) aborda o conceito de mestiçagem e como ele tem sido utilizado no Brasil para diluir as identidades negras e indígenas, promovendo uma ideologia de branqueamento e homogeneização cultural a importância de reconhecer e valorizar as africanidades como parte fundamental da identidade brasileira. O autor argumenta que, em vez de diluir as identidades africanas em uma identidade nacional única, é essencial promover a valorização das culturas e tradições africanas que foram trazidas ao Brasil pelos povos africanos escravizados. Defende ainda a necessidade de uma consciência negra e de uma revalorização das raízes africanas para combater o racismo estrutural e a invisibilidade das contribuições afrodescendentes na sociedade brasileira.

O conceito de negritude também abarca um pouco desse combate. Discutido por autores como Aimé Césaire e Léopold Sédar Senghor (OLIVEIRA, 2001), negritude refere-se a um movimento cultural e político que busca afirmar a identidade negra e a valorização da cultura africana. No contexto brasileiro, a negritude é uma resposta ao racismo e à marginalização histórica dos afrodescendentes. Essa perspectiva é refletida na literatura, onde a subjetividade dos autores negros é central para a construção de suas narrativas. A literatura afro-brasileira se torna um espaço de resistência e afirmação da identidade negra, abordando temas como dor, luta e a busca por reconhecimento

No âmbito legal a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 institui:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Assim, a referida lei altera alguns artigos da LDB com a clara finalidade de ressaltar e valorizar a importância da cultura afro-brasileira nas escolas de nosso país. Dessa forma, os conteúdos relativos à luta dos negros, seus costumes e principalmente sua importância na formação social do povo brasileiro, são conteúdos obrigatórios nas salas de aulas durante todo o percurso de ensino. A temática em questão permite ao professor uma grande diversidade de conteúdos e possibilita uma enorme gama de práticas de ensino e de aprendizagem.

Como destaque deste tópico, ressalta-se um dos grandes avanços deste século com base nos documentos oficiais, os quais estimulam ações de combate à desigualdade e respeito à diversidade, tendo-se em vista o racismo estrutural arraigado em nossa sociedade. Kiusam de Oliveira afirma que uma vez que o racismo é estrutural e faz parte da construção educativa nacional desde as infâncias, é preciso que seja desconstruído, e segue reafirmando que,

para que isso aconteça, as pessoas devem saber que uma visão que desconsidera o todo, nunca é uma visão democrática e sim totalitária e perversa. A diversidade precisa ser vivenciada e experimentada no seio onde ela se processa, de dentro dos grupos culturais [...]. (OLIVEIRA, 2020, p.11)

Em uma perspectiva educacional mais ampla, a pluralidade de questões relativas ao tema da cultura negra permite-nos abordar as africanidades de forma transversal e transdisciplinar.

É preciso começar a pensar a escola como produtora de conhecimentos mais igualitários, e como pesquisadora da história africana e da afro-brasileira. Isso pode ser feito por meio de um olhar real para a comunidade e os estudantes. A escola tem que se perguntar e questionar o seu aluno: “o que ele sabe?” “ Não tem que perguntar o que não sabe, mas o que ele sabe e, a partir disso, construir novos

conhecimentos (SANTOS<sup>5</sup>, s.d.)

Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) destacam que:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (DCN's para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p.10)

Para este trabalho, a intersecção entre negritude, identidade e literatura afro-brasileira reflete as complexidades da experiência afrodescendente no Brasil. A literatura não apenas documenta as lutas e as vitórias da comunidade negra, mas também serve como um meio vital de afirmação e construção de identidade. Através da literatura, os autores negros têm a oportunidade de desafiar estereótipos, reivindicar suas histórias e contribuir para um entendimento mais profundo da sociedade brasileira.

---

<sup>5</sup> Diretora executiva adjunta da [Ação Educativa](#) – associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos

No que diz respeito a um ensino da leitura literária que tenha como pauta a temática antirracista, destacam-se algumas escritoras que abordam essa temática com propriedade e pertencimento. Kiusam de Oliveira defende a tese de uma literatura negro-brasileira e ressalta que uma Pedagogia da Ancestralidade (ou Pedagogia Eco-Ancestral) deve ser vista como um grande guarda-chuva com suas inúmeras barbatanas: a Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil é uma delas, utilizada recorrentemente como forma de empoderar crianças negras mediante personagens como elas, com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalecê-las na superação das práticas racistas no cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Andrade (1986), citando Distante (1998), traz uma afirmação relevante ao destacar que

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados, que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. Referências, segundo Distante, são pontos claros no próprio passado (DISTANTE, 1998, p. 84).

Diante da discussão desses dois autores, ressalta-se a importância de uma leitura literária que seja referência para as crianças negras, a importância da encenação de personagens em histórias que apresentem o personagem negro.

Portanto, reconhecer a escola como espaço de construção de novos saberes e de desconstrução de saberes enraizados historicamente é o primeiro passo para uma educação integral e formativa. Essa ruptura deve ser integrada ao cotidiano escolar ainda nos primeiros anos da educação infantil. Ainda nessa etapa do ensino básico, é que a criança, através da ludicidade e do mundo mágico, estabelece o sentimento de pertencimento em relação à sociedade e à cultura predominante. O ambiente escolar é um espaço de formação do sujeito, de construção de caráter e de reafirmação de sua identidade. Sendo assim, uma educação antirracista precisa manter-se alinhada entre discurso e prática pedagógica. O papel do professor em desenvolver a competência leitora desses sujeitos perpassa também pelo desenvolvimento da consciência social e de seu lugar histórico nos livros literários.

Um trabalho docente precisa ser, além de diversificado e atrativo, sistematizado e contextual, precisa trazer para dentro das salas de aula produções que, além de questões raciais, abordem de maneira dinâmica e clara a força da negritude e toda a sua magnitude.

## 5. Sequência didática como ferramenta de ensino

A proposta de sequência didática que aqui se apresenta constitui-se como componente parcial do trabalho final voltado à conclusão do curso de especialização em Língua Portuguesa (Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto – PROLEITURA), ofertado pela Faculdade de Letras da UFMG. Trata-se de uma proposta de leitura literária através da qual se construam práticas de mediação em leitura, com enfoque no 1º ano do ensino fundamental, com a finalidade de promover a iniciação à leitura numa perspectiva lúdica.

O trabalho utiliza a leitura da obra literária *Lápis de Cor*, escrita por Madu Costa (2012) e ilustrada por Josias Marinho, como suporte condutor para as atividades propostas.

No livro *Lápis de cor*, Luan é um menino curioso e atento ao mundo ao seu redor, que se interessa profundamente por campanhas de preservação do meio ambiente. Ele gosta de jogar, fazer experimentos e pesquisar na internet, além de usar o celular para mandar mensagens e acompanhar campanhas ambientais. Certo dia, ao observar o corte de árvores em sua vizinhança, decide tomar uma providência e criar um cartaz em defesa da natureza. Ele rapidamente pega lápis de cor e de escrever, papel e apontador, e começa a desenhar. Contudo, enquanto trabalha, Luan percebe um dilema: ao utilizar lápis e papel, recursos que também provêm da natureza, ele pode estar contribuindo para a destruição das árvores que deseja proteger.

Essa reflexão leva Luan a ponderar sobre como suas ações, mesmo que bem-intencionadas, podem ter consequências inesperadas. Nesse momento, a autora do livro *Lápis de Cor* (2012) introduz uma dimensão lúdica e educativa ao incorporar a humanização dos lápis, que ganham vida e começam a cantar em coro em prol da preservação da natureza. Através dessa interação mágica, o livro enfatiza a importância do trabalho coletivo e da consciência ambiental, propondo que a reutilização e a criatividade podem ser caminhos para uma atuação

sustentável.

Inspirado pelos lápis de cor e pelas reflexões que teve, Luan encontra uma solução: ele decide reutilizar as cascas dos lápis em seus desenhos, criando árvores diversas e bem coloridas. Ao terminar seu trabalho, Luan percebe que suas ações podem ir além do papel. Determinado a fazer a diferença, ele resolve que, a partir daquele dia, observará mais atentamente as árvores ao seu redor e começará a coletar sementes para fazer mudas, compartilhando-as com pessoas que, como ele, se importam com a saúde do planeta.

O livro se destaca também por suas ilustrações, que rompem com estereótipos comuns na literatura infantojuvenil. As ilustrações de Josias Marinho apresentam Luan, um menino negro, de forma positiva e vibrante, vestindo roupas coloridas e demonstrando alegria, curiosidade e consciência. Essa representação busca se distanciar das imagens caricaturadas e depreciativas que, em algumas obras, podem caracterizar personagens afrodescendentes. Além de abordar questões ambientais, *Lápis de Cor* contribui para a construção de valores e da identidade das crianças, oferecendo um exemplo de personagem no qual o pequeno leitor pode se reconhecer e sentir-se valorizado.

Por fim, Luan se envolve em projetos comunitários de plantio de árvores e educação ambiental, inspirando outras crianças a se juntarem a ele na proteção do planeta. O livro conclui com Luan satisfeito por ter encontrado um equilíbrio entre suas ações e a preservação da natureza, mostrando que é possível fazer a diferença de maneira consciente e sustentável, enquanto reforça a importância das iniciativas próprias e da representação positiva na literatura infantojuvenil.

Percebe-se que *Lápis de Cor* desempenha assim um papel fundamental na formação de uma consciência crítica e inclusiva desde a infância. Este Luan negro, ator social, sujeito histórico de seu tempo, valoriza a identidade negra e contribui significativamente para o resgate e a valorização das identidades das crianças que como ele, vivem circunstâncias de marginalização em decorrência do racismo.

A escolha dessa obra não foi gratuita. Apesar das narrativas infantis em que meninos e meninas negras eram apresentados de maneira negativa, marginalizados ou ridicularizados, *Lápis de Cor* oferece um personagem vigoroso e uma história que em sua representação imagética, reflete a diversidade racial do Brasil, capaz de fortalecer a autoestima de crianças negras enquanto desconstrói estereótipos raciais que foram perpetuados historicamente.

De maneira intertextual, podemos citar a interessante obra de Claire Nivola chamada *Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai*. O livro infantil narra a trajetória inspiradora da ambientalista queniana Wangari Maathai, vencedora do Prêmio Nobel da Paz. A obra conta como Wangari, preocupada com a devastação ambiental no Quênia, iniciou o Movimento Cinturão Verde, uma campanha de plantio de árvores que ajudou a restaurar florestas degradadas, preservar o meio ambiente e empoderar mulheres. O livro destaca a importância da ação comunitária e da conscientização ambiental, mostrando como o trabalho de uma pessoa pode impactar positivamente o mundo.

A partir da técnica do pontilhismo e da aquarela, as ilustrações de *Plantando as árvores do Quênia* são vibrantes e evocativas, capturando a essência da paisagem queniana e a missão ambiental de Wangari Maathai. Os desenhos detalhados transmitem a riqueza do ambiente natural e a determinação da protagonista. As imagens frequentemente mostram Wangari Maathai em ação, uma mulher negra, plantando árvores e interagindo com a comunidade. Retrata ainda a transformação do meio ambiente ao longo do tempo. As cores são vivas e expressivas, refletindo a vitalidade da natureza e a esperança trazida pelo Movimento Cinturão Verde. A combinação de ilustrações detalhadas e cores vibrantes ajuda a engajar as crianças, com a história e a mensagem ambiental do livro.

Assim como a experiência da própria pesquisadora, 'fisgada pelo afeto' diante da história de Luan e se sentindo potencializada com o enredo, a presença de personagens negros em papéis diversificados e positivos pode contribuir para a educação das crianças sobre a diversidade cultural e racial. A valorização das identidades étnicas desempenha um papel fundamental na revisão crítica da história, trazendo à tona narrativas que foram silenciadas. Ao apresentar aos leitores personagens e fatos antes historicamente marginalizados, esse livro proporciona às crianças o acesso a uma história mais completa e verdadeira e cria a possibilidade de construção de uma sociedade menos racista.

Portanto, a narrativa infantil presente em *Lápis de cor*, ao mesmo tempo em que ensina sobre a preservação do meio ambiente aponta para o protagonismo da criança negra, contribuindo assim para a formação de uma consciência crítica em relação à diversidade e à justiça social. Através dessa história, as crianças têm a oportunidade de se reconhecer e questionar o mundo e se preparar para enfrentar

os desafios que a sociedade lhes apresenta.

Há que se explorar também a singularidade semântica da palavra "lápiz", que revela a sua função essencial no cotidiano, mas também uma pluralidade de significados que se ampliam quando se considera a expressão "lápiz de cor". O "lápiz", em sua acepção mais comum, é um instrumento de escrita composto por um bastão de madeira com um cilindro de grafite no interior. Sua funcionalidade básica está ligada ao ato de escrever ou desenhar, tornando-se uma ferramenta indispensável no ambiente escolar e profissional. Contudo, "lápiz" também pode representar a aprendizagem na fase inicial do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças ao aprenderem a desenhar ou escrever suas primeiras letras, além de remeter à ideia de rascunho ou algo provisório, uma vez que seus traços podem ser apagados e corrigidos, o que o diferencia de outros instrumentos de escrita, como a caneta.

Quando passamos a considerar a expressão "lápiz de cor", a pluralidade semântica se intensifica, revelando a polissemia inerente a essa combinação de palavras. "De cor" também é o menino Luan, diferente das cores de outros meninos. "De cor" também é mais que um simples instrumento de escrita; se transforma em um meio de expressão artística e criativa. A expressão pode evocar a ideia de diversidade e multiplicidade, uma vez que os lápis de cor são usados para criar uma gama infinita de tonalidades e efeitos visuais. Nesse sentido, "lápiz de cor" pode ser associado à identidade do menino, à sua individualidade no uso das cores, à liberdade de criação, à expressão de sentimentos e ideias por meio das cores, e até mesmo à infância, onde o uso de lápis de cor é predominante nas atividades lúdicas e educativas.

Ao explorar a singularidade e a pluralidade semântica da palavra "lápiz" e a polissemia da expressão "lápiz de cor", percebe-se que esses termos carregam significados que transcendem a mera descrição de objetos. Eles englobam aspectos identitários, emocionais, cognitivos e culturais que refletem a complexidade do processo de aprendizado e da comunicação humana. Assim, no campo pedagógico, a compreensão dessas nuances semânticas pode enriquecer o trabalho educativo, promovendo uma abordagem mais sensível e criativa na formação dos estudantes.

## 5.1 1º momento: motivação

*... o aspecto lúdico é a caractere históriarística fundamental do ser humano. A criança precisa brincar, inventar, jogar, criar, para crescer e manter o seu equilíbrio com o mundo.*

**Petry e Quevedo**

Para Cosson, a sequência didática básica de letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O autor destaca que

Motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro entre leitores e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2012, p. 55).

Nesta perspectiva, destaca-se aqui o trabalho de leitura, tendo-se como meios de trabalho e motivação os jogos em leitura como apoio à motivação proposta pelo autor.

A concepção que insere o uso do jogo como instrumento de aprendizagem sofreu várias alterações até ser investida pela escola como prática escolar do cotidiano. Desde os tempos passados, o jogo era entendido apenas como recreação, sem uma intenção sistemática. Seu uso foi diretamente relacionado como os jogos de azar praticados na Idade Média, apesar de também serem utilizados para o ensino de História e Geografia nesta mesma época (KISHIMOTO, 1994, p.62). A alfabetização constitui-se em um momento de conquista da cidadania, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. O autor compartilha essa ideia com Petry e Quevedo (1993), ao destacarem estes que, diante da análise de um marco Piagetino, ler e escrever estão além de copiar e escrever texto, visto que essa aquisição da leitura e da escrita se manifesta como uma nova forma de se expressar, de interagir com os outros e com o mundo. É, portanto, uma forma de se incluir um sujeito efetivamente em uma sociedade, num grupo, numa comunidade, etc.

Os jogos e brincadeiras apresentam-se como uma ferramenta envolvente que possibilita a interação entre o objeto de aprendizagem e também a interação

entre educandos; em um contexto de ludicidade, o prazer da aprendizagem manifesta-se como fator de suma importância e deve ser considerado constantemente pelo educador em sua prática educativa, a fim de que o educando seja alfabetizado de forma satisfatória e atinja a capacidade de compreensão e interpretação da leitura.

A motivação, destacada em Cosson (2012), propõe um trabalho que pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita ou até de um “avatar”, no entanto, não deve ultrapassar o trabalho de uma aula. A sequência didática proposta inicia-se com a motivação e a introdução ao tema. Nesse primeiro momento, a professora apresenta o livro escolhido para a turma e exibe um vídeo com a biografia da autora, utilizando a imagem intitulada “QUEM É ESSA PESSOA” para explorar as características físicas da escritora. Após essa apresentação, cada aluno é incentivado a descrever-se com base em suas próprias características, promovendo uma identificação pessoal com a autora e suas obras. A professora então revela quem é a autora, introduzindo suas obras e, em seguida, realiza a leitura do livro de maneira envolvente, utilizando diversos materiais, como vídeos, para facilitar a familiarização dos alunos com a narrativa e a linguagem do texto.

As atividades propostas nesse momento incluem a exploração do livro por meio de rodas de conversa, onde os alunos deverão discutir as ilustrações, o título, as características físicas dos personagens, bem como as semelhanças e diferenças entre eles. Também devem ser realizadas dramatizações e recontos da história para aprofundar a compreensão dos estudantes. O livro "Lápis de cor" é apresentado à turma, e a professora conduz um reconto oral, incentivando os alunos a levantar questionamentos e hipóteses sobre o desenrolar da narrativa. Nesse contexto, os alunos são convidados a utilizar uma caixa de lápis de cor para explorar as características e identidades dos personagens e da autora, observando cores tanto físicas quanto emocionais, como azul de fome, vermelho de vergonha, amarelo de sono e roxo de raiva, refletindo sobre como essas cores são usadas para definir pessoas ao seu redor.

Em seguida, a professora convida os alunos a observar as cores presentes nas pessoas ao redor e explora as características físicas da autora e do ilustrador do livro, com ênfase nas cores dos olhos, cabelo e pele. Uma roda de conversa é proposta, onde os alunos, inspirados pelo personagem Luan, compartilham suas próprias características e preferências, refletindo sobre as cores que definem suas

vidas. O final da história não é revelado aos alunos, que são então desafiados a escrever um texto coletivo, no qual a professora atuará como escriba, reservando-se um espaço para a parte final da narrativa.

## 5.2 2º momento: introdução

*O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo... afinal, tudo pode nascer de um texto.*

**ABRAMOVICH**

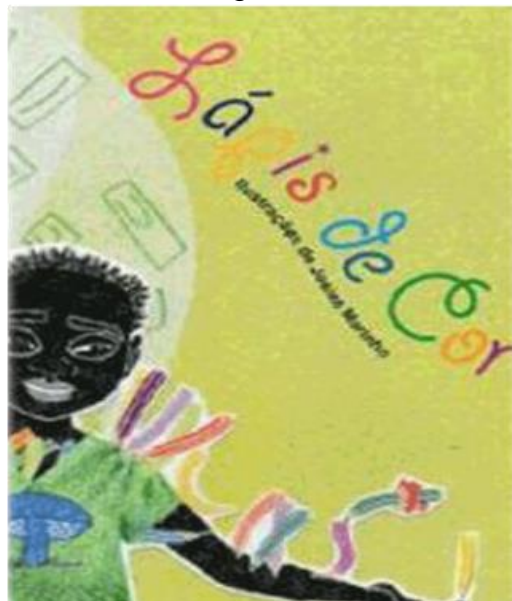
De acordo com Cosson (2012), a introdução constitui-se como o momento de apresentação do autor e da obra. Ele destaca que

é preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física ou até seu “avatar” no suporte digital [**grifos nossos**], chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra (COSSON, 2012, p. 60).

No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. Aqui a leitura é dividida em grupos de três alunos, que devem pensar em finais alternativos para a história. A trilha de leitura é composta por 10 estações, todas relacionadas à obra explorada. Essa trilha, construída pela professora com materiais reciclados, é utilizada no chão, e cada equipe escolhe uma cor para os pinos, que são embalagens de produtos de limpeza decoradas. Com cubos numerados de 1 a 6, o líder de cada grupo avança os pinos nas casas ao jogar o dado, enfrentando desafios como ler cantando, avançando ou retrocedendo casas conforme o desempenho.

Apresenta-se a seguir a capa da obra selecionada

Figura 1



### Quadro 1 - trecho do livro Lápis de cor

Luan é um menino muito antenado aos acontecimentos do nosso século. Ele joga bola, solta pipa, brinca de esconde-esconde. Adora fazer experimentos científicos, observar planetas, pessoas e bichos. Usa o celular mais para mandar mensagens, poemas, cartas e enigmas... e menos para bater papo.

No computador, Luan navega nos *sites* de jogos, brincadeiras e, claro, pesquisa sobre tudo que lhe dá na teia. Ele também fica de olho nas campanhas de preservação do meio ambiente. Ele é ainda menino, mas já está preocupado com a saúde do nosso Planeta.

Um dia, observando o corte de árvores em sua rua, Luan resolveu tomar uma providência. Pegou lápis de cor e de escrever. Pegou papel. Pegou apontador. Começou a fazer um cartaz em defesa da natureza...

CORTAR ÁRVORES, NÃO!  
PLANTAR ÁRVORE, SIM!

Luan desapontava o lápis verde. Coloria dezenas de folhas, na folha de papel branco. Copa de árvores levantadas. Cartaz a favor da natureza.

Enquanto coloria as folhas em tons de verde novo, verde escuro, verde claro, limão, bandeira, primavera, musgo e água, o menino parou e percebeu ter, ali, um grande problema: olhou pro papel, olhou pro lápis...

Quanto mais árvores ganhavam vida em seu cartaz, mais perdiam em lápis e papel.

A reserva: caixa de céus e sóis, de rosas, boninas, terra e breu, ia se mingando a cada árvore salva. [...]

(Lápis de cor)

FONTE: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/MaduCostaLapisdeCor02.pdf>

Para o trabalho com esta sequência didática, destaca-se a escritora Madu. Ela nasceu Maria do Carmo Ferreira da Costa, mas achou melhor abreviar seu nome para Madu Costa, de acordo com publicação do Literafro/UFMG (2020), que avulta sua biografia

nasceu na cidade de Belo Horizonte no dia 02 de março de 1953, filha de Judith Ferreira da Costa e Eugênio Caetano da Costa. Diplomou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais em 1995 e em 2000 concluiu pós-graduação em Arte Educação pela PUC Minas. Desde pequena sempre gostou de escrever, desenhar, cantar; e seus primeiros escritos foram em versos. Coralista no “Coral Ágbará Vozes da África Cantamos na língua Yorubá”, a autora lecionou artes e literatura na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Atualmente é aposentada. Ligada essencialmente à literatura infantojuvenil, participa de várias oficinas ministrando cursos de contação de histórias com o Grupo Conta e Encanta. Através de sua literatura, Madu Costa busca incentivar não só a leitura em meio às crianças, mas também a produção de textos irrigados pela arte imaginativa. Tratando da afro-brasilidade de diversas formas em suas produções, a autora se dedica, também, a participar de projetos e eventos que buscam o reconhecimento e a expansão de tal campo artístico de nossa literatura.

A autora tem em sua bibliografia títulos que destacam textos que trazem para o universo infantil todo um esforço de afirmação identitária do feminino negro no contexto de racismo nem sempre dissimulado que se abate sobre a infância afrodescendente. São narrativas voltadas para crianças e jovens de todas as idades: *Meninas negras*, *Koumba e o Tambor Diambê* e *Cadarços Desamarrados*; entre essas obras literárias, *Lápis de cor*, escolhida para o trabalho de sequência didática que destacamos aqui.

Para Cosson (2012), este é o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois, entre outros contextos, ela é uma das que acompanham o texto. No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2012, p. 60). Contudo, apresentamos neste trabalho acadêmico uma biografia mais completa da autora da obra apresentada para esta sequência didática.

### **5.3 3º momento: leitura (exploração da obra)**

*A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.*

**COSSON**

Na perspectiva de Cosson(2012) este momento é representado como a etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). Se o livro for extenso, que a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca. Porém se faz necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que podem ocorrer por meio de uma conversa, pelo desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Cosson (2012) evidencia que a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2012, p. 64). Procura-se também mostrar a importância de um planejamento sistemático, organizado e contínuo, elaborado em uma sequência didática, tendo-se como objeto de ensino o gênero da indicação literária, para despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita, possibilitando-lhe estratégias para a aquisição das capacidades e habilidades necessárias para a construção da leitura.

Na nossa sequência esse momento é dedicado à interpretação, no qual a turma é dividida em grupos para criar finais alternativos para a história, utilizando uma trilha de leitura com estações e desafios baseados no livro. A trilha inclui atividades lúdicas e jogos para promover a interação e a compreensão da história de forma criativa e participativa. A construção do leitor começa desde o acesso inicial ao livro, mesmo que seja apenas pelo manuseio na rotina familiar, e continua na escola infantil, onde a criança já demonstra capacidade de selecionar livros atraentes pelas ilustrações e cores, apreciando a repetição de histórias favoritas. As atividades e exercícios propostos ao longo da sequência didática possibilitam um trabalho sistemático.

Cabe pontuar que se trata aqui uma atividade a ser desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, onde os alunos não têm acesso a muitos recursos de tecnologia educacional. Compreende-se que essa é uma realidade em nosso país. Trata-se da realização de uma atividade interativa e colaborativa, na qual a turma é dividida em grupos de três para criar um final alternativo para a história lida. Além disso, a professora organiza uma trilha de leitura, composta por 10 estações relacionadas à obra explorada. Essa trilha é montada no chão, utilizando materiais

recicláveis, como papelão e embalagens de produtos de limpeza, promovendo a sustentabilidade. As equipes, formadas por no mínimo dois grupos, escolhem um líder e utilizam cubos numerados para avançar na trilha. O jogo segue regras específicas, onde o lançamento de dados define a movimentação e os desafios a serem cumpridos, como ler cantando. Caso a tarefa seja concluída com sucesso, a equipe avança na trilha; caso contrário, retrocede. Essa atividade visa estimular a criatividade, a leitura e o trabalho em grupo, proporcionando uma experiência de aprendizagem lúdica e significativa.

#### **5.4 - 4º momento: Interpretação**

*A escola tem papel fulcral nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores. Leitores que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato.*

**COSSON**

Para Cosson (2012), este é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura) e o outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, por meio do compartilhamento da interpretação com os colegas e professor). As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (COSSON, 2012, p. 66). É aqui que se propõe a finalização trabalho de letramento literário, permitindo que o aluno, ao final, coloque em prática os conhecimentos adquiridos e para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal, entre outros).

A produção final serve como base para uma avaliação somativa, permitindo que, junto com o professor, o aluno possa medir os progressos alcançados ao longo do processo.

A construção do leitor é iniciada quando a criança tem acesso ao livro, mesmo através do simples manuseio da brochura, ainda na rotina familiar, passando depois à escola infantil. Nessa fase, a criança é capaz de selecionar livros que chamam sua atenção pelas ilustrações e colorido; também gosta da repetição de suas histórias preferidas.

Observando-se as etapas da sequência didática, com várias atividades e exercícios, torna-se possível o domínio dos problemas colocados pelo gênero, num trabalho sistemático e profundo. Ao chegar à produção final, o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos, e, juntamente com o professor, pode medir os progressos alcançados.

Nesse ponto da sequência os alunos ilustram o final da história e compartilham suas produções oralmente, com gravações em áudio. Isso permite a reflexão sobre diferentes possibilidades de conclusão da narrativa e a expressão individual dos alunos.

A avaliação dos estudantes ao longo da sequência didática será realizada de maneira contínua e integrada às atividades desenvolvidas. A abordagem avaliativa tem por objetivo observar o progresso dos alunos em relação às competências e habilidades baseada nos seguintes critérios: a) participação e envolvimento nas atividades, b) compreensão e interpretação do texto, c) expressão criativa e produção de texto, d) uso de recursos e ferramentas de leitura, e e) desenvolvimento da oralidade e da reflexão.

Cabe ainda destacar que, perante a realidade mundial da pandemia viral que nos acometeu, a proposta de sequência didática aqui descrita sofreu adaptações para que se tornasse possível construir um trabalho como produto das leituras e reflexões bibliográficas feitas ao longo desta escrita. A proposta não pôde ser desenvolvida da maneira que se pensou inicialmente: com a aplicabilidade. Contudo, entendemos esta proposta como uma semente a se desenvolver em solo fértil, para que se torne possível vivenciar, na prática, o que é aqui pensado e proposto.

Descreve-se, a seguir, a proposta para a realização do trabalho:

## 1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Título: Trilhas de leitura: proposta de uma sequência didática com o livro *Lápis de cor* de Madu Costa**

As crianças do primeiro ciclo inicial do Ensino Fundamental, no espaço escolar proposto para essa atividade, em sua maioria frequentaram EMEL's ou creches e serão alfabetizadas ao longo do ano, portanto, ainda não dominam o sistema de leitura e escrita. Ao componente Língua Portuguesa, destacado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe então de forma geral, nessa faixa etária, 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.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Incentivar a leitura literária numa perspectiva étnico-racial.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Destacar a estrutura e tipo do texto da obra;
- Mediar a leitura com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Desenvolver a leitura individual e trabalhar a leitura coletiva;
- Identificar temáticas tais como: sentimentos infantis, relações familiares dentre outras;
- Conhecer as características do texto apresentado no livro.

## 3. CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

Oralidade; Leitura ; Produção de texto; Educação Antirracista

## 4. ANO/SÉRIE/SEGMENTO

- 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental

## 5. TEMPO ESTIMADO

- 1 semestre

## 6. PREVISÃO DE MATERIAIS E RECURSOS

- Livro tema da sequência;
- Lápis , borracha e caderno de uso individual;
- Aparelho de gravação de áudio;
- Cartolina;
- Tintas;
- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- Papéis coloridos;
- Cola;
- tesoura.

## 7. DESENVOLVIMENTO

### **Primeiro momento: motivação e introdução**

Apresentação do livro pela professora e biografia da autora em vídeo.

- Apresentação da biografia da autora a partir da imagem “QUEM É ESSA PESSOA”; explorar as características físicas da autora. Após, cada um se descreverá com suas características; a professora irá dizer quem é a autora e apresentar suas obras.
- No primeiro momento, a leitura da obra será feita pela professora com apresentações atrativas, usando os mais diversos materiais como vídeos, entre outros materiais, para que os alunos se

familiarizem com o livro e a linguagem apresentada.

- Serão realizadas atividades com exploração do livro e roda de conversa: ilustrações, título, autora, características físicas das personagens, semelhanças e diferenças entre as personagens, reconto da história, dramatizações da história.

Apresentar para a turma o livro *Lápis de cor*, realizando o reconto oralmente, levantando questionamentos e hipóteses sobre o que poderá acontecer.

Nesse momento, o aluno será convidado a utilizar a caixa de lápis de cor. Essa atividade é direcionada para a exploração das características e identidade dos personagens e da autora.

- Será proposto que o aluno observe as cores físicas e emocionais:

Ex: azul de fome, vermelho de vergonha, amarelo de sono, roxo de raiva usadas perjorativamente para definir pessoas ao seu redor.

- Propor ao aluno observar ao redor. Podemos observar as cores nas pessoas ?
- Ação: Vou te convidar agora para conhecer a autora do livro. Explorar as características físicas, ressaltando as cores.  
Ex: Olhos, cabelo, pele.
- Ação: Vou te convidar a conhecer o ilustrador do livro. Explorar as características físicas, ressaltando a cor.
- Roda de conversa com a proposta: Assim como o personagem Luan, você tem suas características e preferências, fale um pouco sobre você e as cores da sua vida!

Não será apresentado o final da história. Os alunos vão escrever o texto coletivo no caderno (a professora será escriba), reservando-se um espaço para a parte final.

### **Segundo momento: leitura**

Dividir a turma em grupos de 3 para que pensem um final diferente para a história.

### ➤ A trilha de leitura

- São 10 estações de leitura relacionadas à obra que foi lida e explorada.
- A trilha é usada no chão. É feita pela professora utilizando-se papelão, numa perspectiva de utilização de material reciclado. Os pinos são embalagens de produtos de limpeza com durex colorido na tampa. Cada equipe escolhe sua cor. Utiliza-se também cubos numerados de 1 a 6. As equipes escolhem o líder que iniciará o jogo e irá andar com os pinos nas casas.
- A turma é dividida no mínimo em duas equipes/grupos para melhor distribuição das tarefas.
- Joga-se o dado e quem ganha lê o desafio que está escrito onde o pino está. Por exemplo: Ler cantando. Se conseguiu ler, avança a quantidade de casas prevista; se não conseguiu, volta a quantidade de casas previstas.
- As regras do jogo são as regras da trilha.

### **Terceiro momento: interpretação**

Ilustração da parte final da história usando-se materiais diversos. Ao final do trabalho, poderá ser feita a leitura das produções dos alunos, refletindo-se sobre as diferentes possibilidades de final de enredo que uma mesma história pode ter. Cada um irá colaborar oralmente e será gravado em áudio o final da história.

## 8. AVALIAÇÃO

### **QUADRO 2 – Critérios da avaliação bimestral**

DATA: ___ / ___ /2021 ATIVIDADE: Leitura da história e reconto oral . Será avaliada a atenção e participação coletiva durante a Trilha de leitura.
--

DATA: ___ / ___ /2021 ATIVIDADE: A trilha de leitura como trabalho em grupos.
---

DATA: \_\_\_/\_\_\_/2021 ATIVIDADE: Enquanto o grupo desenvolve a ilustração da parte final da história, a professora irá em cada grupo para transcrever o texto oral e finalizar as histórias.

OBS: Ao final do trabalho, poderá ser feita a leitura das produções dos alunos pela professora, refletindo-se sobre as diferentes possibilidades que uma mesma história pode ter em termos de final do enredo.

### QUADRO 3 – Registro da avaliação por grupo

GRUPO	COERÊNCIA DA HISTÓRIA			CARACTERÍSTICAS DA HISTÓRIA			IDENTIFICAÇÃO DOS PERSONAGENS			USO LEGÍVEL DA LETRA		
	MB	B	R	S	N		MB	B	R	S	N	OBS

**Sigla:**

**MB = muito bom**

**B = bom**

**R = regular**

**S = Sim**

**N = não**

**OBS = observação**

## 6. Considerações finais

O papel do professor nesse processo é fundamental para a formação da competência leitora, pois a interação com o texto é algo que precisa ser construído.

No processo inicial de formação de leitores, é necessário que as mediações sejam significativas e, para isso, faz-se necessário que as práticas que envolvem a leitura literária sejam cativantes e despertem nas crianças o desejo de se aproximarem do livro, das histórias.

No trabalho com a leitura literária, é fundamental a criação de estratégias que promovam envolvimento e encantamento junto ao texto. Para tal, deve-se conhecer as características da faixa etária dos sujeitos envolvidos, o perfil da turma, os objetivos reais presentes num contexto de exploração das obras literárias.

O presente trabalho apontou que múltiplas possibilidades de sucesso podem ser desenvolvidas, quando as atividades são planejadas e organizadas, na construção de capacidades necessárias para consolidar um determinado gênero,

por meio de uma sequência didática, tal como a sugerida por Cosson (2012). Também foi possível destacar que o trabalho com leitura literária numa sequência didática contínua é possível para que o aluno adquira novas competências. Outro ponto a destacar são as possibilidades que uma sequência didática oferece, para promover de forma lúdica a aquisição da leitura.

Quando existe uma sistematização para a aquisição de conhecimentos, na área da leitura e produção escrita, é possível ao aluno perceber a especificidade de cada gênero e, no encerramento das atividades da sequência didática, há a possibilidade de se retomar e comparar cada situação vivida e se poder, assim, avaliar o seu próprio texto, percebendo ele mesmo o progresso alcançado.

A evolução das atividades na proposição deste trabalho aponta caminhos que, apesar de serem longos e cheios de obstáculos, apresentam um percurso de possibilidades a percorrer na apropriação do sistema de leitura e produção escrita, refletidos e elaborados numa linha de sequência didática.

## REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Olhando histórias. In: **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Ensaio para uma Literatura Infantojuvenil Libertadora. Recife, 1986, mimeo. In: **Educação antirracista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

BRASIL. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1, 2003.

**BRASIL**. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o **BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 14 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 14 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC**. Brasília: Mec, 2018.

Disponível

em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Como pensar a construção de uma educação antirracista..** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-pensar-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 07 out 2021.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? *In: Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DISTANTE, Camelo. Memória e Identidade. *In: Identidade e Memória.*

**Tempo Brasileiro**, nº 95, Rio de Janeiro, out./dez de 1998.

FARIAS, Jordão. **Representatividade negra como meio de autoafirmação: usos e sentidos.** 2018. Disponível em <http://medium.com/@fariasjordao>. Acesso em: out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A compreensão responsiva do ato de ler e de se ensinar a ler. **Boletim de Psicopedagogia**, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KLEIMAN, Angela. LINGUAGEM: construção de sentidos nas práticas do cotidiano. **SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte e Noroeste do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 13 de nov. de 2018. Disponível em <http://www.sinepe.com.br/single-post/2018/11/13/LINGUAGEM-constru%C3%A7%C3%A3o-de-sentidos-nas-pr%C3%A1ticas-do-cotidiano>. Acesso em set. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NIVOLA, Claire A. *Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai.*

Tradução de Isa Mesquita. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil – África**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, v. 1, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. "Leopold Sedar Senghor e a Negritude." *Afro-Ásia*, núm. 26, 2001, pp. 409-419. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77002611> acesso em julho de 2024..

PETRY, Rose Mary; QUEVEDO, Zeli. **A magia dos jogos na alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: kuarup, 1993.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.) **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 2 Reimpressão. Belo Horizonte: Autentica, 2000