

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA XAVIER ROSA KAADI

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO ALUNO
LEITOR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

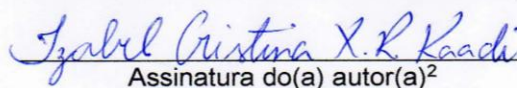
Nome completo do autor: Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi

Título do trabalho: Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental

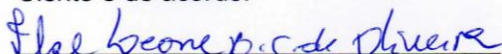
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 04 / 10 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA XAVIER ROSA KAADI

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO ALUNO
LEITOR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Kaadi, Izabel Cristina Xavier Rosa
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO ALUNO
LEITOR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL [manuscrito] /
Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi. - 2018.
0 218 f.: il.

Orientador: Prof. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.
Bibliografia. Anexos.

1. Ensino. 2. Literatura infantil. 3. Formação do leitor. 4. Letramento
literário. I. Oliveira, Ilse Leone Borges Chaves de, orient. II. Título.

CDU 373.3



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de setembro de 2018, às 08:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** da mestranda **Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 051/PPGEEB/2018 de 16 de agosto de 2018), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 14 de setembro de 2018.

Ilse Leone B. Ch. Oliveira

Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Célia S. Silva

Prof. Dr. Célia Sebastiana Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Renata Rocha Ribeiro

Profa. Dra. Renata Ribeiro (FL/UFG) – Membro externo

À Julia, menina sapeca, amante das histórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela oportunidade;

Aos participantes dessa pesquisa pela disponibilidade e contribuição;

À professora Dra Ilse Leone, pela orientação criteriosa, sábia e tranquila;

Às professoras Dra. Célia Sebastiana Silva e Dra. Renata Ribeiro, pelas ricas contribuições no exame de Qualificação;

Ao meu esposo Alexandre, parceiro de todas as horas, pelo estímulo, apoio e compreensão, sobretudo, nos momentos mais difíceis;

À minha filha, Julia, com quem aprendi o significado de amor incondicional;

À minha irmã, Cássia, pela cumplicidade, parceria e amizade durante todos esses anos;

À minha mãe, pelo exemplo de simplicidade e sabedoria;

À minha tia Ana, mãe de coração, pelo cuidado e exemplo de honestidade;

À Elaine, com quem aprendi, brincando, as primeiras letras;

À Nelma (in memorian), pelos ricos momentos de contação de histórias e brincadeiras com as palavras;

À Iara, pela amizade inestimável;

À Noeli, pelo incentivo e trocas de saberes;

A todos os professores que fizeram a diferença em minha formação acadêmica, especialmente à Andréa por me mostrar o valor da leitura literária;

Aos professores da Graduação, em especial à professora Eliana Gabriel, cujos ensinamentos despertaram em mim o interesse por essa pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do CEPAE-UFG, pela contribuição valiosa.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Roland Barthes

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado consiste na investigação das práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, com o objetivo de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor. Formar leitores em nosso país é um imenso desafio. Em diferentes áreas do conhecimento, a leitura tem sido objeto de investigações devido aos muitos e diferentes fatores que têm contribuído para o fracasso na democratização do acesso à leitura. No que se refere à leitura literária, as dificuldades são ainda mais evidentes. Por falta de uma formação mais sólida e consistente, muitos professores acabam promovendo a inadequada escolarização da leitura literária. Tal postura, em vez de suscitar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura, contribui para aumentar ainda mais o abismo existente entre o aluno e as práticas de leitura. Essa investigação configura-se como um estudo de caso, a partir de uma vertente qualitativa, tratando-se de uma metodologia que permite uma melhor compreensão dos problemas que envolvem a escola. O primeiro capítulo trata da conturbada relação entre leitura, escola e literatura. O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, a contextualização da escola onde se deu a investigação e o perfil dos participantes. Aborda ainda como se deu o processo de seleção, coleta e análise dos dados. O terceiro capítulo apresenta a análise do *corpus*, o qual é constituído pelos dados coletados tanto no período de observação quanto no período de intervenção. No primeiro caso, foram consideradas as entrevistas gravadas em áudio com a professora regente e com os(as) alunos(as), aplicação de questionários com os pais e/ou responsáveis por esses(as) alunos(as) e a análise de documentos institucionais. No segundo, a análise se deu em torno do trabalho envolvendo as práticas de leitura literária com a turma investigada. Dessa forma, o produto educacional dessa pesquisa consiste nessa experiência de leitura literária a partir do letramento literário proposto por Cosson (2014). Seu objetivo é evidenciar a importância da inserção da literatura infantil no cotidiano escolar, bem como do papel do professor enquanto mediador no encontro entre o leitor iniciante e o texto literário. Os resultados desse estudo revelaram que, se bem fundamentado e bem articulado com as vivências dos alunos, o trabalho com a literatura infantil poderá ser um recurso fundamental para a ampliação do estímulo à leitura no ensino básico.

Palavras-chave: Ensino. Literatura infantil. Formação do leitor. Letramento literário.

ABSTRACT

The present research consists of the investigation of literary reading practices in a class of 3^o grade of Elementary School in a public school system in the city of Goiânia, with the objective of problematizing these practices and their relations with student education reader. Forming readers in our country is a big challenge. In different areas of knowledge, reading has been the subject of research because of many different factors that have contributed to the failure to democratize the access of reading. As far as literary reading is concerned, the difficulties are even more evident. Because of the lack of more solid and consistent formation, many teachers end up promoting the inadequate schooling of literary reading. Such a posture, instead of raising students' interest in and interest in reading, further increases the gap between the student and reading practices. This research is configured as a case study, from a qualitative perspective, being a methodology that allows a better understanding of the problems that involve the school. The first chapter deals with the troubled relationship between reading, school and literature. The second chapter presents the methodology of the research, the contextualization of the school where the research was carried out and the profile of the participants. It also deals with the process of selection, collection and analysis of data. The third chapter presents the analysis of the corpus, which is constituted by data collected both during the observation period and during the intervention period. In the first case, the interviews were recorded in audio with the teacher and with the students, the application of questionnaires with the parents and/or those responsible for these students and the analysis of documents institutions. In the second, the analysis was based on the work involving literary reading practices with the class investigated. Thus, the educational product of this research consists of this experience of literary reading from the literary literacy proposed by Cosson (2014). Its objective is to highlight the importance of the insertion of children's literature in the daily school life, as well as the role of the teacher as mediator in the encounter between the beginning reader and the literary text. The results of this study revealed that, if well founded and well articulated with the experiences of students, work with children's literature may be a fundamental resource for expanding the stimulus to reading in elementary education.

Keywords: Teaching. Children's literature. Reader's formation. Literary literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LEITURA E ESCOLA: ENTRE CONQUISTAS E RETROCESSOS	18
1.1 Linguagem e ensino: desafios para a prática docente	27
1.2 Literatura Infantil e escola: encontros e desencontros	35
1.3 A literatura e o processo de constituição e humanização dos sujeitos	43
1.4 O letramento literário na escola: princípios teórico-metodológicos sobre a abordagem do texto literário em sala de aula	46
1.5 O processo de leitura na perspectiva do letramento literário	51
1.6 Narrativas infantis: aspectos que seduzem	53
2 O ENREDO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO	59
2.1 Contextualizando a Escola Campo	61
2.2 Perfil dos participantes	67
2.3 O processo de seleção e coleta de dados	69
3 A LEITURA NO COTIDIANO DOS PARTICIPANTES: LIMITES E POSSIBILIDADES	76
3.1 Leitura literária na escola: reflexão necessária	92
3.2 Produto Educacional	102
3.3 O leitor iniciante e o texto literário: um encontro possível	110
3.4 Leitura literária para além do contexto escolar: a importância da inserção das famílias em um projeto de formação de leitores	128
3.5 Compartilhando a leitura dentro e fora da escola	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

(...) livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.

Regina Zilberman¹

Recorrendo às memórias da infância, posso afirmar que o contato com o instigante mundo da leitura se deu por volta dos oito anos de idade, antes mesmo de ir para a escola, quando, por meio do incentivo e auxílio de uma prima, iniciei meu processo de aprendizado da leitura.

Já o contato com a escola formal se deu tardiamente, por volta dos nove anos de idade, com meu ingresso em uma escola da rede pública de ensino no estado de São Paulo, onde nasci. Devido aos constantes conflitos e impasses vividos na minha família, composta na época por minha mãe, eu e mais três irmãos, tivemos que nos mudar para Goiânia por algumas vezes, o que dificultou o meu acesso à escola, o qual ocorreu apenas quando retornei a São Paulo, passando a morar com uma tia. Lembro-me como se fosse ontem o quanto ficava indignada por não compreender as razões de estar fora da escola. E quando, enfim, fui matriculada, sentia um prazer enorme ao frequentar as aulas.

Em contrapartida a tantos impasses, desde sempre tive um interesse especial pelas práticas de leitura, principalmente pela leitura literária. O contato com livros era algo bem raro, mas os momentos de contação de histórias eram constantes. Algumas dessas histórias fazem parte do folclore brasileiro, como a história do “Lobisomem” ou da “Mula sem cabeça”, muitas vezes, contadas à luz de vela, quando faltava a energia elétrica. Outra recordação desse período era a leitura individual de poemas ou de fragmentos de textos literários a partir do contato com alguns livros didáticos velhos, geralmente utilizados pelas minhas primas para recorte na realização de atividades extraclasse. Nessas leituras, alguns autores, como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, ficaram marcados em minha memória e foram fundamentais para instigar em mim o interesse pela leitura, fazendo-me perceber, mesmo de forma inconsciente, a importância da literatura para a constituição do sujeito leitor.

No entanto, o contato inicial com a leitura no ambiente escolar não se deu de forma

¹ ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 9.

tão harmoniosa. Raramente tínhamos contato com obras literárias, e não tínhamos o privilégio de manusear o livro literário ou mesmo levá-lo para casa. Mas ficava fascinada quando a professora resolvia contar uma história, geralmente algum conto de fadas.

Esses poucos momentos em que tive a oportunidade de contato com a literatura foram cruciais para suscitar em mim o gosto pela leitura.

Ainda recorrendo à memória dos tempos de infância, e analisando o modo como ocorria o ensino da leitura, pode-se afirmar que esta acontecia de modo muito mecânico, repetitivo e descontextualizado. As práticas de leitura se davam a partir da leitura de textos fragmentados e frases soltas retiradas de cartilhas. Outra característica marcante desse período, início dos anos 1990, era a quase inexistência de diálogo entre professor e alunos, que, por sua vez, eram vistos como meros receptores dos saberes transmitidos pelos professores. Freire (1987) faz muitas críticas a esse tipo de ensino, o qual foi denominado por ele de “educação bancária”, e enfatiza a importância do diálogo como um instrumento fundamental para a constituição e libertação dos sujeitos. O autor afirma que

não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 92-93).

Sobre os problemas relacionados à formação docente, Moysés destaca que

Basta analisarmos o caminho percorrido por nossos professores até completarem sua formação. A escola na qual foram formados ainda é a mesma que aí está. Com raras exceções, é bem provável que também eles tenham sido submetidos a um ensino mecânico, desprovido de significado, cujos conteúdos deveriam ser memorizados nos moldes do “estímulo e resposta”, facilmente descartados após as provas (MOYSÉS, 1994, p. 31).

Mais tarde, como já imaginava, tornei-me professora. Em 2007, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Quando ainda cursava o 3º período, comecei a atuar como professora em uma escola da rede particular. Mesmo estando no início da formação superior, ao trabalhar com crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, algo já me inquietava, a ausência da leitura literária. Era uma escola

pequena e não havia biblioteca. O principal recurso era o livro didático e os alunos tinham um contato muito restrito com a leitura literária, geralmente por meio de fragmentos dos livros didáticos. Outra dificuldade vivenciada nessa escola era a ausência de uma coordenadora pedagógica, sendo essa função assumida pela própria diretora da instituição.

Em 2009, já no 5º período do curso de Pedagogia, comecei a trabalhar em outra instituição, também da rede particular. Nessa escola, já era possível notar o estímulo às práticas de leitura literária. Além de uma estrutura mais adequada com biblioteca, sala de vídeo, sala dos professores, entre outras dependências, a organização do trabalho pedagógico também se diferenciava muito da primeira instituição em que trabalhei. Nessa havia uma coordenadora pedagógica e os professores tinham um papel muito ativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, participando efetivamente da construção da Proposta Político-Pedagógica da escola. Nessa escola, foi possível observar que os alunos eram constantemente incentivados a realizar empréstimos de livros literários e pude notar que o incentivo conferido à leitura literária se refletia de forma muito significativa no desempenho dos alunos. No 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, era possível notar um número significativo de alunos que apresentavam autonomia e interesse pela leitura, o que não se deu de modo espontâneo, mas resultou de um trabalho de valorização da leitura literária desde a educação infantil. Foi nesse contexto que optei por pesquisar mais sobre a importância da literatura infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental. Outra influência na escolha desse tema para realização da monografia intitulada “A importância da Literatura Infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental” foi a realização da disciplina de Núcleo Livre “Literatura Infantil”, ministrada pela professora Eliana Gabriel, da Faculdade de Educação da UFG. O impacto desse estudo foi muito positivo na minha atuação como professora, e já questionava desde então o porquê de essa disciplina não fazer parte da grade obrigatória do curso de Pedagogia.

Em 2011, após admissão na rede pública de ensino em Goiânia e Aparecida de Goiânia, me deparei com outro contexto, dessa vez marcado pela desmotivação de muitos professores com sua prática educativa e com o desenvolvimento de seus educandos, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao assumir as funções de professora regente do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica na rede pública de ensino, pude vivenciar e presenciar muitas dificuldades em torno do trabalho com a leitura literária. Dentre elas, o uso da biblioteca escolar como

depósito de materiais diversos, o predomínio do livro didático, o não empréstimo de livros aos alunos ou o uso do texto literário como pretexto para o estudo da gramática.

A partir dessa breve retrospectiva de minha trajetória acadêmica, tive por objetivo compartilhar uma das minhas inquietações hoje como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino: o modo como a escola e sua organização têm contribuído para a não formação de leitores, sendo a ausência ou a desvalorização do trabalho com a leitura literária um dos determinantes para o fracasso na formação do aluno leitor.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca oferecer subsídios teórico-metodológicos a partir de um estudo de caso com o objetivo geral de investigar as práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, no intuito de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor. Os objetivos específicos se desdobram em cinco, sendo eles: desvelar se o trabalho com a literatura infantil se faz presente ou ausente em uma escola da rede municipal de Goiânia; desvelar as razões da ausência, se for esse o caso, e as condições em que é desenvolvido, quando presente; identificar a concepção de linguagem que norteia a prática docente na condução do trabalho com a leitura literária; identificar se as práticas de leitura literária se fazem presentes no contexto familiar e se tais práticas têm contribuído para a formação do aluno leitor; contribuir para despertar nos pais dos alunos participantes a importância do estímulo à leitura literária.

A escolha de uma turma do 3º ano se deu pelo fato de ser esta a última etapa do ciclo de alfabetização. Nessa etapa, de acordo com a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015), espera-se o aluno tenha consolidado seu processo de alfabetização.

Antes de abordar a organização dos capítulos, saliento que, no decorrer do trabalho, principalmente durante a análise dos dados coletados, faço referência a dois períodos, sendo eles período de observação, ou seja, quando ocorreu o processo de coleta de dados a partir da observação, gravação e entrevistas com os participantes, e período de intervenção, o qual designa o período em que realizei com os participantes uma proposta de trabalho envolvendo a prática da leitura literária.

No primeiro capítulo, abordo a conturbada relação entre leitura, escola e literatura. Por meio de vários teóricos, como Aguiar (2011b, 2013), Zilberman (2009ab), Geraldi

(2015) e Bourdieu (2015), discuto no primeiro tópico os problemas em torno do ensino da leitura. Para tanto, cito dados das pesquisas Retratos da leitura no Brasil/2015, INAF de 2011-2012 e ANA/Inep, 2016, tecendo algumas considerações sobre as dificuldades vivenciadas no contexto escolar no que se refere à formação do leitor, e problematizo o processo de democratização da escola e da aquisição da leitura em nosso país, apontando algumas conquistas e retrocessos vivenciados nesse campo. No segundo tópico, enfatizo a relação entre linguagem e ensino e a importância da concepção de linguagem subjacente à prática docente. No tópico seguinte, abordo os caminhos percorridos pela literatura infantil e sua relação com a escola com o intuito de compreender e problematizar a conturbada relação entre ambas. No quarto tópico, discuto a formação humana pela via literária. Para tanto, revisito os pressupostos teóricos defendidos por Candido (2009, 2011), os quais concebem a literatura como uma necessidade universal e, portanto, um direito de todas as pessoas. No quinto tópico, apresento os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o letramento literário proposto por Cosson (2014), no qual se baseia a experiência de leitura literária proposta nessa pesquisa no período de intervenção. No tópico seguinte, abordo o processo de leitura na perspectiva do letramento literário e, no último tópico desse capítulo, delinheio algumas características das obras literárias destinadas ao público infantil, conceituando mais especificamente aspectos referentes aos contos infantis.

Já no segundo capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, a contextualização da escola onde se deu a investigação, o perfil dos participantes da pesquisa, bem como o processo de seleção, coleta e análise dos dados.

No primeiro tópico, abordo a escolha pelo estudo de caso, que se deu pelo fato de se tratar, segundo Lüdke e André (2014), de uma metodologia de pesquisa que permite ao pesquisador a utilização de variadas fontes de coleta de dados. Ao retratar o ambiente escolar em todas as suas particularidades, esse tipo de estudo contribui muito para a compreensão dos problemas que envolvem a escola. No segundo tópico, contextualizo a escola campo a partir da análise do plano de curso e da Proposta Político-Pedagógica da instituição. No terceiro tópico, abordo o perfil dos participantes e teço algumas considerações acerca da participação e envolvimento das famílias no incentivo à prática leitora dos alunos(as). No último tópico desse capítulo, discuto o percurso traçado desde a observação até a coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados, sendo eles entrevistas gravadas em áudio com a professora regente e com os alunos do 3º ano do Ensino

Fundamental, aplicação de questionário escrito com os pais e/ou responsáveis pelos(as) alunos(as), observação, gravação e registro de quatro aulas envolvendo as práticas de leitura, bem como a análise de documentos institucionais como o plano de aula, o plano de curso e a Proposta Político-Pedagógica da escola.

O *corpus* da pesquisa é composto pelos dados coletados tanto no período de observação e gravação das aulas, entrevistas gravadas em áudio, aplicação de questionário, análise dos documentos institucionais quanto pelas produções dos(as) alunos(as) realizadas durante a proposta de trabalho envolvendo práticas de leitura literária no período de intervenção.

Ainda nesse tópico, apresento o método utilizado para análise do *corpus*, o qual é descrito por Bortoni-Ricardo (2008) como um processo de indução analítica em que o pesquisador estabelece elos entre seus registros e as asserções geradas no decorrer da pesquisa. Segundo essa autora, as asserções consistem em afirmações feitas pelo pesquisador, a partir dos objetivos da pesquisa, ao tentar desvelar os resultados que a pesquisa poderá trazer. Dessa forma, a análise dos dados consistiu no confronto entre as asserções e os dados coletados tanto no período de observação quanto no de intervenção, a partir do diálogo com os referenciais teóricos adotados nessa pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e minimizar os possíveis riscos quanto à exposição pessoal, no momento da transcrição e análise dos dados os participantes são referenciados por pseudônimos. Vale ressaltar que a presente pesquisa foi examinada e aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) - UFG em treze de setembro do ano de dois mil e dezesseis. (ANEXO 1).

No terceiro e último capítulo, apresento a composição e a análise do *corpus*. No primeiro tópico, discuto a percepção e o repertório de leitura dos participantes a partir da análise de trechos das entrevistas realizadas com a professora e com os(as) alunos(as) e a partir do questionário aplicado aos pais e/ou responsáveis por esses(as) alunos(as). Nesse tópico, procuro problematizar as práticas de leitura dos participantes, relacionando-as à formação do aluno leitor. No segundo tópico, exponho algumas reflexões geradas a partir do contato com os participantes por meio da observação e gravação de quatro aulas envolvendo práticas de leitura literária propostas pela professora regente da turma. Buscando problematizar as dificuldades enfrentadas pelos professores na abordagem do texto literário na escola, utilizo ainda, como suporte para análise, fragmentos retirados de três planos de

aula concedidos pela professora no decorrer da pesquisa. No tópico seguinte, apresento o produto educacional dessa pesquisa, o qual consiste em uma proposta de leitura literária que poderá subsidiar outras práticas envolvendo a literatura no Ensino Básico. No quarto tópico desse capítulo, abordo o encontro entre o leitor iniciante e o texto literário. Para tanto, exponho como se deu o planejamento das atividades no período de intervenção, a escolha das narrativas infantis que compõem a proposta de trabalho e a análise do desenvolvimento das atividades realizadas a partir da leitura das obras literárias *Os três porquinhos*, de Ana Maria Machado, e *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*, de Diane Valdez. No tópico seguinte, abordo a importância da parceria entre escola e família em projetos que valorizem a formação do leitor. Nesse tópico, a discussão gira em torno da análise das produções dos participantes durante a consecução das atividades planejadas no período de intervenção. No último tópico, descrevo algumas dinâmicas desenvolvidas com a turma a partir da leitura do conto infantil “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado.

A partir dos resultados dessa pesquisa, pode-se afirmar que, mesmo em condições adversas, é possível desenvolver um trabalho significativo com a Literatura Infantil na escola, desde que se tenha clareza das características e especificidades da obra literária infantil, o que demanda maior investimento na formação inicial e continuada dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental.

1 LEITURA E ESCOLA: ENTRE CONQUISTAS E RETROCESSOS

Imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo.

Ana Maria Machado²

A prática da leitura e da escrita está presente na vida do ser humano em todas as etapas de sua existência. Em diversas áreas do conhecimento, várias são as pesquisas que têm abordado o campo da leitura, dada a sua complexidade e relevância para a vida em sociedade. Segundo Cruvinel (2012, p. 25), “a compreensão corrente é a de que nos parece impossível a ideia de vivermos em condição de não-leitores, apesar de contraditoriamente ainda ser grande o número de excluídos do universo da palavra impressa ou digital”. Se analisarmos o percurso da difusão do acesso à leitura desde o seu surgimento é evidente que as conquistas foram muitas, porém, vivemos no Brasil um grande retrocesso quando observamos que

a conscientização que a leitura promove só é acessível, pois, a uma camada privilegiada da população, que tem acesso aos bancos escolares em sentido pleno, isto é, que pode auferir da educação formal de modo progressivo e não apenas sofrer uma pseudoalfabetização, sendo alijada da escola por não poder atender às exigências cotidianas (AGUIAR, 2013, p.157).

Em nosso país, ainda notamos que as práticas de leitura nas escolas ocorrem de forma muito precária, sendo reservado pouquíssimo ou nenhum tempo para a sua realização. É comum nos depararmos com professores desmotivados com sua prática educativa, com o desenvolvimento de seus educandos, principalmente no que tange ao processo de aquisição da leitura e escrita, concebendo-a como uma tarefa árdua devido à falta de apoio familiar, desinteresse dos educandos, condições sociais, culturais e econômicas que desfavorecem o pleno desenvolvimento afetivo, cognitivo e social desses alunos.

Pesquisas recentes, como a que será exposta em seguida, revelam um quadro preocupante no que diz respeito às práticas de leitura dos brasileiros, apontando o desinteresse pela leitura por uma parcela grande da sociedade.

² MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leitura e escritos. R. Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 122.

De acordo com a quarta edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) por encomenda do Instituto Pró-Livro (2016, on-line), 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. A pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, e considera como leitor aquele que leu na íntegra ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses, e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nesse mesmo período. Esses dados revelam que o índice de leitores vem crescendo, pois saltou de 50% em 2011 para 56% em 2015. A referida pesquisa revelou ainda um dado interessante: 67% dos entrevistados afirmaram não ter tido nenhuma pessoa que incentivasse sua formação leitora durante sua trajetória de vida. Já dos 33% que afirmaram ter tido alguma influência, apenas 7% dos entrevistados citaram seus professores como referências. Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, a leitura ocupou o 10º lugar, enquanto assistir televisão teve a preferência de 73% dos entrevistados. Esses dados revelam o quão alarmante é a situação da leitura no Brasil, tornando-se urgente a ampliação do estímulo à leitura.

Essa desvalorização e desinteresse em torno da leitura não se dá de modo espontâneo, sendo resultado de uma sociedade marcada pela exclusão social, em que a distribuição dos bens materiais e culturais sempre se deu de forma desigual.

Ao abordar a questão dos direitos humanos, Candido (2011) ressalta como somos contraditórios, pois, comparado a épocas passadas, hoje, por meio do avanço das tecnologias, temos a capacidade de resolver grandes problemas que assolam a humanidade, inclusive o problema da fome. No entanto, se isso era impossibilitado pela falta de domínio sobre a natureza e de técnicas mais avançadas, hoje o que nos falta é boa vontade. Para o autor, vivemos uma época marcada pela barbaridade, insensibilidade e injustiça:

Assim, com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra; com o incrível progresso industrial aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluimos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens. Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria (CANDIDO, 2011, p. 171).

É diante desse cenário preocupante que surge a pesquisa “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental”, cujo objetivo principal é compreender como ocorrem atualmente as práticas de leitura literária em uma turma do 3º

ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Goiânia, com o intuito de problematizar tais práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.

Ao abordar a questão do desinteresse pela leitura, é fundamental refletir sobre o processo de democratização do acesso à leitura e da escrita ao longo da história da humanidade, sobretudo entre as camadas mais populares da sociedade. Como nos mostra Zilberman, há tempos, o domínio da leitura e da escrita tem sido um instrumento de poder de uma determinada classe social:

Desde a Antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens em circulação - fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura. Contudo, seu emprego não era hegemônico, ainda que contassem com instituições destinadas à sua transmissão, como a escola, criada para tal fim, ou como a religião, que as valorizava enquanto podiam constituir a ferramenta de acesso e difusão dos textos considerados sagrados (ZILBERMAN, 2009b, p. 23).

Assim, a autora ressalta o caráter elitista da escola na Antiguidade: “Dela fica de fora a maior parte da população, vinculada à economia rural, logo, afastada dos centros urbanos e governamentais” (ZILBERMAN, 2009b, p. 20).

Segundo a autora, a partir do século XVIII, com a chamada “revolução duradoura”, que impactou vários setores da sociedade europeia, tem início a revolução cultural, com a consequente ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, o sistema de ensino passa por sucessivas mudanças, ampliando assim o atendimento às classes mais populares. A partir de então, a escola ganha maior destaque e a leitura e a escrita “alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas” (ZILBERMAN, 2009b, p. 23).

Nessa mesma direção, Oliveira (2012, p. 34) comenta que

a leitura, em suas origens, se apresentava como uma atividade para alguns privilegiados, no entanto, no decorrer do tempo, ela passou a ser uma habilidade exigida e considerada indispensável à constituição – e à sobrevivência – do sujeito pertencente às chamadas culturas letradas. Mesmo assim, por mais que se envidem esforços pela socialização da leitura, quem aprende a ler, quem se constitui leitor continua sendo privilegiado.

Em nosso país, nota-se que, mesmo com a conquista do acesso ao sistema educacional a todos os cidadãos, segundo Aguiar (2013), a conscientização promovida pelo

acesso à leitura ainda é uma vantagem da camada privilegiada da população, pois os ideais igualitários propagados pelo movimento de democratização do ensino desde a Revolução Francesa ainda não se realizaram. Quanto à igualdade de oportunidade pelo aprendizado da leitura, vivenciamos atualmente em nosso país um processo de exclusão social de grande parte da população. Citando dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011-2012, Aguiar (2013) confirma a precariedade dessa situação. De acordo com a pesquisa, “27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem, sendo que 47% da população apresenta um nível de alfabetização apenas básico, só 35% daqueles que concluíram o ensino médio estão plenamente alfabetizados” (AGUIAR, 2013, p. 158).

Diante desse cenário, fazer com que alunos aprendam a ler corretamente constitui-se hoje um dos vários desafios da escola, pois “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Zilberman (2009a) afirma que, nos últimos anos, o processo de democratização da escola em nosso país, mais precisamente a partir da Reforma da Educação brasileira no início dos anos 1970, trouxe uma série de consequências negativas para o ensino, dentre elas o despreparo de muitos professores que se submeteram aos cursos promovidos pelos governos federal e municipal, os quais visavam à instrução apressada desses profissionais para atender à nova demanda de alunos. Para a autora,

contudo, nem tudo deu errado, e o incentivo conferido à literatura infantil, considerada doravante material adequado à docência nos primeiros anos de frequência à escola, foi um dos benefícios evidentes da nova estruturação do ensino em nosso país (ZILBERMAN, 2009a, p. 49).

Geraldi (2015) ressalta outro ponto positivo desse período, embora tal feito tenha ocorrido tardiamente, pois foi a partir dessa Reforma da Educação - Lei 5692/71 que, de fato, ocorreu a expansão da rede pública de ensino de primeiro grau, aumentando para oito anos o tempo de escolarização. Ironicamente, tal proeza ocorreu em plena ditadura militar, o período mais obscuro de nossa história. Ou seja, “...se os oito anos de escolarização obrigatória não tivessem sido impostos, até hoje a ‘cidade letrada’ estaria discutindo sua viabilidade em face da suposta qualidade a se perder” (GERALDI, 2015, p. 25).

Com a Nova República, em meio ao processo de redemocratização do país, a língua portuguesa passa a ser foco de atenção com a criação de uma Comissão para estudar as

diretrizes para seu ensino. Mas como alerta Geraldi (2015), esse processo não ocorreu de forma gratuita, mas foi fruto de um momento de despertar da conscientização política da população: “Que se há de fazer: a população foi às ruas pelas Diretas-já. Agora já põe as mãos para fora das mangas, e a língua se movimenta dentro da boca! E ainda não é para comer, é para falar...” (GERALDI, 2015, p. 25).

Hoje vivenciamos a era da globalização, com a expressiva expansão dos meios de comunicação, principalmente por meio de dispositivos eletrônicos e digitais como o telefone celular e o computador, o que exige a formação de leitores mais atentos e críticos quanto às informações veiculadas por esses meios. Zilberman (2009b) fala do descompasso entre as mudanças ocorridas em vários setores da sociedade nos últimos anos e as transformações do sistema educacional brasileiro. Mesmo passando por sucessivas reformas, os problemas educacionais permanecem, assim como o sentimento de insatisfação, desânimo e decepção entre docentes e discentes, como a autora destaca: “Tudo que mudou parece ter mudado para melhor, menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação” (ZILBERMAN, 2009b, p. 13). Para ela, “com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico”, referindo-se ao fato de a escola não promover de modo eficiente um programa de ensino que, além de habilitar o aluno à leitura, o transforme em um leitor. Desse modo, afirma que

por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa. Cabe, pois, compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática ligada à leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar, se tiver como meta a superação das dificuldades experimentadas nos dois campos, ação de que talvez ambos se beneficiem (ZILBERMAN, 2009b, p. 19).

Ainda hoje vivenciamos tal crise e os desafios se tornam cada vez mais complexos. São muitos os questionamentos e insatisfação por parte dos professores diante do desinteresse e conseqüente fracasso de muitos alunos, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita. E essa situação, segundo Bourdieu (2015), é ainda mais crítica e evidente quando se trata de alunos oriundos das camadas mais populares, o que, para o autor, carece de uma análise mais profunda em torno dos diferentes objetos e sujeitos que constituem o sistema educacional.

Bourdieu (2015) faz severa crítica ao sistema educacional que, historicamente, tem contribuído para perpetuar e legitimar as desigualdades sociais. Para o autor, a ideia de “escola libertadora” não passa de um mito, pois, na prática, o que se observa é a legitimação de um sistema escolar que atua na conservação da ordem social vigente, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Dessa forma, ao selecionar um conteúdo em detrimento de outro, ao privilegiar uma determinada modalidade linguística, ao impor determinados padrões culturais na composição do “currículo escolar”, a escola contribui para perpetuar as desigualdades sociais à medida que ignora a distribuição desigual desses bens culturais entre os membros da sociedade. Desse modo, o princípio de “igualdade” propagandeado pela escola não passa de uma ilusão, pois

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Para o autor, ao desconsiderar essa questão, mesmo de forma inconsciente, os profissionais envolvidos com a escola acabam sendo cúmplices das desigualdades sociais na medida em que aceitam esse sistema, que continua a favorecer aqueles que culturalmente já são favorecidos.

Diante do fracasso e atraso em termos de acesso à leitura, à escrita e aos bens culturais em nosso país, recentemente foi criado pelo MEC o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2017b), um programa do governo federal que objetiva a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento orientador do programa:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 3).

De acordo com a proposta do PNAIC (BRASIL, 2015) ser alfabetizado é um direito da criança. Assim

O direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos os meninos e meninas têm: o de estar alfabetizado(a) até os oito anos de idade. Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia (BRASIL, 2015, p. 7).

Na rede municipal de educação de Goiânia, o Ensino Fundamental é organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, e a escolha de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental para a realização da pesquisa que ora se apresenta se deu pelo fato de esta ser a última etapa do ciclo de alfabetização e por acreditar que, se o professor promover de maneira adequada as práticas de leitura literária nesta etapa, elas poderão se constituir em uma importante ferramenta para a formação do aluno leitor, tornando-o capaz de utilizar de forma competente as habilidades que envolvem a leitura e a escrita. A escolha da instituição onde ocorreu a pesquisa como campo de estudo se deu pelo fato de esta escola ser da rede pública de ensino e pelo fato de ser considerada como referência local quando se trata da qualidade do ensino público. O contato com a professora ocorreu no momento em que fui à escola e apresentei a pesquisa. Vale ressaltar que, na ocasião, havia três turmas que oferecem essa etapa do Ensino Básico, sendo denominadas por “C1”, “C2” e “C3”. No entanto, apenas a professora da turma “C3” se mostrou favorável à realização da pesquisa, ressaltando já nesse momento que essa pesquisa seria muito viável devido ao nível de dificuldade apresentado pela turma em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

Nessa etapa do Ensino Básico, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;

- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 1997, p. 68).

A partir do contato inicial com a professora regente, ficou claro que esses alunos não apresentavam um desenvolvimento esperado para essa etapa da alfabetização.

Com a implementação do PNAIC (BRASIL, 2015), observam-se avanços das Políticas Públicas Educacionais no que respeita ao incentivo à leitura, como a distribuição de livros do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE):

Foram distribuídos, em 2010, 249 títulos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os livros contemplam temáticas, gêneros e extensões variados. Têm o propósito de atrair os estudantes para o universo da literatura de forma lúdica, com textos que promovem a fruição estética tanto pela linguagem verbal, quanto pelas imagens (BRASIL, 2012, p. 40).

No entanto, dados recentes revelam que, mesmo diante dos esforços empreendidos com essa proposta, um cenário preocupante continua a nos assombrar. Segundo dados da terceira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017a, on-line), aplicada aos alunos da última etapa do ciclo de alfabetização, ou seja, do 3º ano do Ensino Fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em novembro de 2016, 54,73% dos alunos acima dos oito anos permanecem em níveis insuficientes de leitura, estando nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação anterior, realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Já os outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes (BRASIL, 2017a, on-line).

Dialogando com Bourdieu, Geraldi (2015) chama a atenção para a importância de refletirmos sobre condições sociais de formação de leitores em nosso país atualmente. É preciso considerar a leitura como um problema de ordem política que ultrapassa o espaço escolar, pois, segundo o autor, vivemos

um paradoxo constante nas exigências feitas à escola e aos seus professores: há que se formar leitores proficientes sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, estando excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas muitos dos alunos e frequentemente muitos dos professores pela inexistência de condições sociais de leitura. (GERALDI, 2015, p. 110).

Contrariando essa realidade vivenciada em muitas escolas de nosso país, podemos citar um exemplo de instituição pública que prioriza um ensino de qualidade assim como a formação do leitor crítico e autônomo.

Ao realizar uma pesquisa sobre a formação do leitor escolar e ao discorrer sobre as particularidades da instituição onde se deu a pesquisa, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Oliveira (2012, p. 58) salienta alguns fatores que contribuem para que essa escola faça um trabalho diferenciado no incentivo à formação do leitor:

A escola em que estudam os alunos sujeitos desta pesquisa é pública, mas diferencia-se das demais por estar no interior de uma universidade federal. Os professores são da carreira do magistério superior, têm melhores condições de trabalho que os professores das redes estadual e municipal: salário mais digno, menor número de alunos, menor carga horária de aula, incentivo – para não dizer cobrança – à pesquisa e à constante qualificação. Todos esses fatores, entre muitos outros que poderiam ser arrolados, têm produzido condições para que a formação do leitor seja privilegiada por essa escola [...]

A partir do comentário de Oliveira (2012), percebe-se claramente que a luta pela formação do leitor pressupõe a luta por melhores condições de trabalho, verdadeiro incentivo à formação continuada e valorização da carreira docente.

Além desses fatores, referindo-se à essa mesma instituição, porém em outro contexto, Silva, C. (2016) ressalta outro fator primordial para a formação do leitor:

O CEPAE é uma unidade da Universidade Federal de Goiás, que, ao contrário de outras escolas, principalmente privadas, não discrimina os alunos pelos antecedentes, pelo “talento” natural, pela aptidão, pelas condições econômicas, sociais e culturais, mas oferece as mesmas condições para que estes possam potencializar e ressignificar os vários ambientes de aprendizagem encontrados para além dos muros da escola (SILVA, C., 2016, p. 37).

Corroborando os pressupostos teóricos defendidos nessa pesquisa de mestrado, essa visão de ensino valoriza a formação crítica e a autonomia dos sujeitos na construção do

conhecimento, cabendo, pois, à instituição de ensino oferecer oportunidade de acesso a um ensino de qualidade a todos os sujeitos, independentemente de sua origem ou classe social.

1.1 Linguagem e ensino: desafios para a prática docente

Atualmente, vivenciamos uma era de muitas incertezas em torno do papel da escola no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem de modo geral. Percebe-se grande insatisfação da sociedade quando se fala da qualidade do ensino em nosso país, principalmente quando se trata do ensino ofertado nas escolas públicas. Não é nada incomum nos depararmos com questionamentos do tipo:

o que há com a escola? O que há com as aulas de Português? O que estão ensinando os professores? E mais do que depressa surgem respostas que lembram a rapidez com que se passa adiante “a caixinha de surpresas” para que outro a abra e execute a insípida tarefa (GERALDI, 2015, p. 33).

Diante desse cenário, esse tópico tem por objetivo enfatizar a relação entre linguagem e ensino, buscando compreender a importância da concepção de linguagem do professor para um ensino de língua mais qualitativo, que possibilite aos educandos expandir seu potencial de aprendizagem por meio de vivências e experiências significativas com a linguagem.

Segundo Geraldi (2015), a Análise do Discurso foi um dos campos da linguística que teve maior relevância para sua compreensão, ao trazer para o debate a interação verbal, o contexto de produção, as possibilidades de interpretação de um discurso, entre outros elementos. Bakhtin (2006) apresenta uma nova maneira de compreender e estudar a linguagem, levando em conta sua historicidade, os sujeitos e o aspecto social. Para ele, “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor). Ou seja, toda palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Portanto, constitui produto da interação entre locutor e ouvinte.

A partir desse pressuposto, Geraldi (1996) nos alerta para a importância de compreendermos a linguagem como um processo de constituição dos sujeitos:

Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação

constroem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão (GERALDI, 1996, p. 63).

Para o autor, diante do insucesso no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, observa-se com frequência como a escola conseguiu ao longo do tempo culpabilizar os próprios educandos por esse fracasso e, ainda, “propagar a ideologia de que a escola (e a educação que ela fornece) é o espaço privilegiado de construção das igualdades sociais entre sujeitos desiguais” (GERALDI, 2015, p. 89). Assim, transmite a ideia de que os problemas de aprendizagem estão relacionados à incapacidade individual do sujeito e não a um problema de ordem social ou da própria escola.

Essa realidade se confirmou na turma participante dessa pesquisa de Mestrado. Em um dos momentos de observação e registro por meio da gravação em áudio de uma das aulas envolvendo a prática de leitura, a professora regente iniciou a aula com certa indignação devido ao mau desempenho dos alunos em uma avaliação diagnóstica elaborada e aplicada pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), um instrumento utilizado pela Secretaria de Educação e Esporte para avaliar e acompanhar as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Na ocasião, muitos alunos apresentaram grande dificuldade para realizar as atividades propostas por esta avaliação. Em vários momentos, percebe-se como a professora retorna ao episódio da avaliação criticando os alunos pelo “suposto” mau desempenho:

Professora: A própria produção de texto que vocês receberam lá da secretaria era o **Cabeça Oca**. Lembram? E era pedido...A primeira coisa que era pedido: “Imagine se...” [...] É... Imaginar, o que significa imaginar?

Pedro: Pensar!

Professora: Pensar! E por que que na prova vocês não pensaram?

Pedro: Eu pensei, tia. Eu pensei várias coisas.

Professora: Pensou, mas não escreveu nada. Teve gente que escreveu uma linha. (Período de observação: aula gravada dia 13/06/2017).³

A frustração da professora nesse caso é até compreensível, pois o que ela, assim como a maioria dos professores, mais almeja é a aprendizagem dos seus alunos, porém, mais importante que apontar o fato de os alunos não terem “pensado” na realização da tal

3 Ao transcrever alguns trechos das aulas gravadas, das entrevistas realizadas com a professora e com os alunos ou das interações durante o período de intervenção, procurei fazê-lo da maneira mais fidedigna possível. Portanto, os desvios de linguagem foram mantidos.

avaliação seria refletir sobre as condições de aprendizagem desses alunos, sobre as dificuldades que envolvem esse processo ou mesmo sobre a validade desse instrumento avaliativo. Seria este instrumento, de fato, capaz de avaliar o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as)? Faz-se necessário refletir sobre o real objetivo dessa avaliação, bem como sobre os critérios de sua elaboração. Outra questão a ser pensada seria: se o objetivo é avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, certamente seria necessário considerar outros instrumentos como o desenvolvimento de projetos, a elaboração de portfólios, assim como a avaliação feita pela própria professora. O modo como esse tipo de avaliação externa tem sido feito vem contribuindo apenas para culpabilizar tanto os professores quanto os alunos pelo fracasso escolar, o que, consequentemente, provoca um efeito muito negativo na relação professor (a)/ alunos(as) como vimos acima.

Para Moysés (1994), quando se fala em melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, a figura do professor não pode ser a única responsabilizada, mas a sua competência como profissional da educação é um fator de grande relevância. Por isso, abordar as dificuldades vivenciadas ainda hoje no ambiente escolar requer uma reflexão mais profunda sobre o processo de formação docente que foi se constituindo historicamente, o que nos remete à necessidade de compreendermos como a identidade do professor foi se construindo e se modificando ao longo da história.

Geraldi (2015) comenta que, antes da existência da escola no sentido como conhecemos hoje, sendo esta um lugar de ensino e aprendizagem, existiam as “escolas dos sábios”, das quais temos como exemplo as escolas de Sócrates e Platão, onde “ensinavam aqueles que estavam produzindo o conhecimento” (GERALDI, 2015, p. 83). A transmissão desse conhecimento se dava pelo encontro entre o sujeito pensante e seus discípulos. A partir da expansão europeia, mais especificamente no período do Mercantilismo, no século XVII, constitui-se pela primeira vez uma identidade para o professor. Fazendo referência à *Didática Magna* de Comênio (1620), Geraldi (2015) cita que, metaforicamente, a imagem do professor é associada ao organista que é capaz de executar qualquer sinfonia, mesmo não sendo capaz de compô-la. Assim, o professor é reduzido a mero executor da tarefa de ensinar, sendo o aluno, nesse caso, “um receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2015, p. 85). Assim ocorre a “passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite...” (GERALDI, 2015, p. 85).

Segundo o autor, essa ideia de professor permanece até o início do século XX. A partir da segunda Revolução Industrial, com o desenvolvimento das tecnologias, uma nova identidade é construída. Segundo Geraldi, uma

identidade cada vez mais aprofundada hoje pelas novas tecnologias da informação: o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente aos seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula (2015, p. 86).

Nesse contexto, o conhecimento deixa de ser transmitido ao aluno pelo professor, passando essa função para o material didático. Desse modo, Geraldi (2015, p. 87) afirma que o que antes era responsabilidade da escola e do professor, “a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino”, passa a ser responsabilidade daqueles que produzem o livro didático. O autor enfatiza que, como alguns alunos demonstram um bom desempenho com esse sistema de ensino, quando ocorre o contrário, a escola acaba por culpabilizar o próprio aluno:

As avaliações de aprendizagem, que deveriam ser diagnósticos de ações a serem executadas no processo, indicações de caminhos a serem percorridos no aprender a ensinar a aprender, tornam-se verificações de fixação de conteúdos e, quando o insucesso surge, a culpa é do aluno e não do material com que ele tentou aprender (GERALDI, 2015, p. 89).

O autor ressalta que, nesse modelo de ensino, a escola é ideologicamente tida como um espaço propício à ascensão social e, se o aluno não alcança o sucesso desejado, a culpa é dele mesmo. Porém, “este modelo de professor como sujeito que controla o processo da aprendizagem entra em crise nas duas últimas décadas do século XX” (GERALDI, 2015, p. 90). Vivenciamos esta crise ainda nos dias de hoje, uma época de muitas incertezas, não apenas na área da educação, mas em todas as esferas sociais com índices cada vez mais altos de desemprego e exclusão social. Neste contexto,

Cria-se uma pressa de formação e paradoxalmente chama-se a escola para uma vocação que não é sua: a de estacionamento provisório de mão de obra descartada pelos modos tecnológicos globalizados de produção (GERALDI, 2015, p. 91).

Gonçalves, N. e Gonçalves, S. (2010) trazem importantes reflexões acerca do pensamento de Bourdieu sobre o processo de constituição dos profissionais da educação. Os

autores afirmam que os profissionais da educação contribuem, ainda que inconscientemente, para a manutenção e legitimação das desigualdades sociais, pois

os agentes pedagógicos e administrativos que hoje trabalham na instituição escolar passaram como alunos pelo mesmo tipo de instituição. Foram anos seguidos na condição de estudantes, observando e construindo explicações e certezas, modelos mentais sobre o que é ser professor, qual a sua função e qual a função dos alunos. Suas percepções, de tanto serem reforçadas, sedimentam-se, constituindo parte de seu *habitus*. No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência – e mesmo supondo que todos os professores recebessem uma excepcional formação, com fundamentação teórica crítica e sólida –, quando eles se deparam com a prática escolar, interna e externa à sala de aula, diante dos imprevistos e desafios que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática, um método diferente (GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S., 2010, p. 73-74).

Bourdieu (2004) define o *habitus* como:

um sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares [...] o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias.[...] Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma *lógica prática*, a lógica do fluído, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo (BOURDIEU, 2004, p. 98, grifo do autor).

Dessa forma, o *habitus* adquirido pelos profissionais da educação ao longo de sua trajetória de vida diz respeito aos modos de ser e agir construídos socialmente. Bourdieu (2004) ressalta uma forte característica do *habitus*: a capacidade de se incorporar no agente, fazendo-o, de modo inconsciente, internalizar e reproduzir as estruturas externas. Desse modo, contribui para a manutenção e reprodução da ordem social vigente.

Assim, mesmo quando alguns profissionais, geralmente recém-formados, tentam fazer algo diferente do padrão vigente, são coagidos e desestimulados pelos próprios colegas de profissão que acreditam ser muito mais fácil se acomodar ao sistema do que propor algo diferente. “Assim, a inércia do sistema estabelece-se, e as mudanças, quando ocorrem, são lentas e penosas, em especial para aqueles que as propõem e tentam implementá-la” (GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S., 2010, p. 74).

A partir da compreensão dos mecanismos que regem o sistema de ensino é possível pensar com mais propriedade em alternativas para superar os problemas que perpassam a escola e, assim, buscar as transformações desejadas.

Para Freire (1991), de um ponto de vista crítico, é impossível pensar na educação sem associá-la ao poder, porém, enfatiza que a educação não só reproduz as ideologias de classe, como também proporciona a negação desta mesma ideologia. Enfatiza, assim, que educação e política estão intimamente ligadas, por isso a educação não pode ser neutra. O autor defende ainda que nós, educadores, devemos atuar de forma coerente conforme nossas opções políticas, acrescentando que, em uma proposta de educação emancipadora, o professor deve falar com os alunos e não para os alunos, “... pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias” (FREIRE, 1991, p. 27).

Segundo Antunes (2014), um dos fatores que contribuem para o fracasso que vivenciamos em torno do ensino da leitura é o modo como a escola ainda prioriza um ensino de gramática centrado em questões descontextualizadas por meio da produção de frases soltas com nenhum significado para os alunos. A autora destaca: “Enfim: a língua em uso está fora dessas atividades da escola: por isso mesmo, essa língua não provoca interesse e, muito menos, entusiasmo e admiração” (ANTUNES, 2014, p. 82).

Durante as observações e registros na Escola Campo, foi possível notar que essa metodologia de ensino da língua pautada na produção de frases isoladas ocorre de forma muito constante. No entanto, percebe-se que a professora regente não está nem um pouco satisfeita com os desdobramentos desse tipo de atividade. A seguir, a transcrição de um pequeno trecho, momento em que a professora explicava a proposta da aula, deixa bem clara essa insatisfação. Na ocasião, a professora mostrou-se bem tensa e preocupada com o desempenho de escrita dos alunos, pois haviam acabado de passar por um processo de avaliação proposto pela Secretaria Municipal de Educação, no qual muitos alunos apresentaram grandes dificuldades em seu processo de aprendizagem:

Professora: Tá? Vocês sabem muito bem que nós já conversamos sobre isso. Não quero frases. Igual o que nós já conversamos, pois todo mundo... Teve pessoas que escreveu frases, frases, frases e diz que é um texto, né? Não é assim. Vocês vão imaginar. Vocês vão pensar antes de escrever. Se eu fosse uma borboleta. E aqui é um jardim. O que vocês fariam lá?

Aluno: Voava.

Professora: E por que vocês iriam fazer o que vocês vão dizer, tá?

Aluno: Não sei.

Professora: É... Agora, eu vou escolher a Julia, que gosta muito de conversar. Se você fosse...

Julia: Uma joaninha?

Professora: Uma joaninha. O que você iria fazer no jardim?

[...] Silêncio.

Professora: Pense antes de dizer e mais ainda antes de escrever.

(Período de observação: aula gravada no dia 13/06/2017).⁴

E assim a aula prosseguiu, finalizando com a leitura de alguns alunos. Vale ressaltar que, antes de concluir a aula, mais uma vez a professora propõe a montagem de um texto a partir das frases produzidas. É possível perceber que a professora inicia a aula questionando o fato de os alunos não saberem produzir textos, criticando o fato de realizarem um amontoado de frases como se isso se resultasse em textos, porém ela própria, talvez de forma inconsciente, enfatiza esse tipo de produção.

Em relação a esse tipo de metodologia ainda tão recorrente nas salas de aula, vejamos o que nos diz Bagno (2010) ao discorrer sobre o modo precário com que a escola vem tratando o ensino de língua. Para ele, a dimensão textual da língua vem sendo, há tempos, desprezada pelos estudos linguísticos: “E as consequências desse desprezo, para a educação, configuram a tragédia pedagógica que tão bem conhecemos: a redução do estudo da língua, na escola, à palavra solta e à frase isolada (BAGNO, 2010, p. 12). De modo interessante, ele faz uma comparação entre os peixes e a linguagem, ressaltando que o estudo de língua como se dá hoje, descontextualizado das vivências dos alunos, pode ser comparado ao estudo do peixe morto, malcheiroso, fora de seu habitat: “Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre” (BAGNO, 2010, p. 12).

Desse modo, outro fator que tem prejudicado o ensino da leitura nas escolas diz respeito à concepção de linguagem que tem subsidiado a prática pedagógica de muitos professores e professoras. Vale ressaltar que muitos sequer têm clareza da relevância desse aspecto no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Segundo Geraldi (2015, p. 34), “a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”.

Geraldi, partindo do pressuposto bakhtiniano, concebe a língua como um processo ininterrupto que não pode ser visto como um sistema pronto e acabado. Em suas palavras,

4 Utilizo o símbolo “[...]” para indicar trechos inaudíveis ou que foram cortados por mim na gravação das aulas observadas, nas entrevistas e durante as interações envolvendo práticas de leitura literária.

“a língua é uma dessas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações” (GERALDI, 1996, p. 63).

Em nosso país, percebe-se que essa abordagem de estudo da língua está prevista há algum tempo nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, na primeira etapa do Ensino Fundamental, antes denominado de 1ª a 4ª série, como podemos ver:

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

No entanto, ainda hoje, muitos professores se baseiam em metodologias centradas na transmissão-repetição de conteúdos, de modo que

o ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler e escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo (GERALDI, 2015, p. 144).

Para Geraldi (2015), faz-se necessária uma nova maneira de lidar com a herança cultural, na qual o ensino deve ser compreendido na perspectiva de projeto. Enfatiza ainda a construção de uma nova identidade do professor, cuja figura já não é vista como a de detentor e transmissor do saber, mas como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, que possui sua experiência de vida, seus conhecimentos, mas que também considera a experiência e os saberes de seus educandos, pois, mais importante que dar respostas prontas, é compreender que

aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas (GERALDI, 2015, p. 96).

Daí a importância de o professor criar situações que possibilitem ao aluno vivenciar experiências significativas com a linguagem. Para tanto, segundo o autor, as relações de ensino devem pautar-se pelo processo de interação entre os sujeitos envolvidos. Nessa concepção, a produção do conhecimento “...exige que cada sujeito – professor e alunos – se

torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido” (GERALDI, 2015, p. 100).

É por esse caminho que a escola deve trilhar, com o intuito de buscar alternativas para superar o ensino tradicional da leitura e dar um salto qualitativo, no sentido de não mais conceber a língua como algo estático, pronto e acabado, mas como um processo ininterrupto que o tempo todo interfere na constituição da subjetividade dos sujeitos.

1.2 Literatura Infantil e escola: encontros e desencontros

A leitura na escola é um assunto que muito inquieta os professores e, seja qual for a faixa etária dos alunos, as dificuldades são inúmeras. No que se refere às práticas de leitura literária, as dificuldades são ainda mais evidentes. Apesar de já existir um grande número de trabalhos produzidos nessa área, a leitura literária ainda é um assunto que requer muitas investigações, dada a complexidade que envolve esse processo e a pouca familiaridade dos professores em explorar esse tipo de leitura com as crianças. Infelizmente, muitos desconhecem a riqueza da literatura e sua relevância na constituição dos sujeitos, pois esse tipo de leitura ainda é visto como algo ultrapassado ou inacessível.

Ao explorar os textos literários nas salas de aula, muitos professores acabam adotando metodologias pautadas na transmissão-repetição de conteúdo, o que contribui para transformar a leitura em uma tarefa enfadonha tanto para os alunos quanto para os próprios professores.

Algumas dessas dificuldades acabam por afastar o texto literário das salas de aula. No trecho abaixo, retirado de uma entrevista concedida pela professora da turma pesquisada, é possível perceber essa dificuldade pelo modo como a professora sente a necessidade de vincular os textos “literários” com os conteúdos da grade curricular:

Pesquisadora: Entendi. E quais dificuldades você percebe ao tentar efetivar essas práticas de leitura com eles? Leitura literária, né? Vamos focar o tipo de leitura.

Professora: Eu já acho que dar um texto informativo...

Pesquisadora: Além das dificuldades que você já citou, né, que é o próprio acesso ao livro literário, né?

Professora: Mas assim, tem dificuldades também nos textos informativos, porque ele é muito direto. Questões assim, ambientais, por exemplo.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Relações sociais. Aquele aluno que não sabe ler. Ele tem dificuldade até pra entender. Ele tem... Ele não sabe ler nem escrever, então, a minha dificuldade é manter aquela atenção. Ele não mantém e ali ele me atrapalha porque

eu fico tentando chamar a atenção deles e descuido dos outros. É a hora que os alunos ficam um pouco dispersos.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Pra mim, essa hora é... difícil.

(Entrevista oral com a professora)⁵

Percebe-se nestes trechos que, para a professora, um dos maiores obstáculos para o trabalho com a leitura é a dificuldade de leitura e escrita dos alunos, pois, segundo a professora, muitos alunos não conseguem ler e nem mesmo compreender a proposta da aula, ficando desse modo alheios ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as respostas dadas pela professora deixam a impressão de que ela, ao ignorar a pergunta acerca da leitura literária, evita falar sobre o assunto, o que faz pensar que o trabalho com a leitura literária com essa turma seja uma atividade rara. Nota-se que, mesmo que de modo inconsciente, sua preocupação gira em torno dos conteúdos das disciplinas diversas. Outra questão que pode ser abordada a partir desse diálogo é a dificuldade de compreensão de muitos professores acerca do que realmente pode ser caracterizado como texto literário. Faz-se necessário que essa questão seja mais aprofundada nos cursos de formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, ampliando as discussões em torno da obra literária, cuja função extrapola e muito sua mera utilização como pretexto para o estudo de conteúdos diversos.

A escola tem a função de formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Porém, ainda hoje, muitos são os desafios que se colocam para a efetivação desses objetivos. E um deles diz respeito à falta de preparo de muitos professores(as) para lidar com a leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse trabalho, procuro mostrar como a literatura pode contribuir para a formação desse sujeito mais crítico e consciente. Para tanto, há a necessidade de compreender a conturbada relação entre escola e literatura infantil.

Ao investigar a literatura, Souza, A. afirma que ela se constitui em uma das invenções mais antigas da humanidade:

Ela nasce da necessidade de os homens, desde as origens, registrarem e compartilharem suas experiências, fantasias e, mais do que isso, valores e ensinamentos, transmitindo-os para as gerações vindouras (SOUZA, A., 2010, p. 9).

5 Entrevista com a professora regente da turma C, participante da pesquisa, realizada no dia 29/06/2017.

Desse modo, foi por meio da palavra oral que a literatura se concretizou ao longo da história. Com o passar do tempo, essa forma de narrar histórias e acontecimentos foi ganhando formas variadas, tais como as fábulas, lendas, paródias, salmos, cânticos, provérbios, entre outros, mais tarde essas manifestações foram ganhando forma escrita.

Sendo um gênero muito recente na história da nossa cultura, a literatura infantil surge no final do século XVII com o aparecimento dos primeiros livros voltados para a infância, período em que a criança passa a ter alguma notoriedade perante a sociedade. Antes disso, o próprio conceito de infância era indefinido, conforme considera Aguiar:

Até a Idade Média, os pequenos exercitavam-se para a vida adulta participando de todas as atividades do grupo; aprendiam a viver vivendo, dentro de uma cultura predominantemente oral (AGUIAR, 2011b, p. 243).

Segundo Ariès (1981), até o século XVII, a criança era representada como um adulto em miniatura. A infância era encarada como uma idade de passagem para a vida adulta, marcada por doenças e incertezas.

Com o desenvolvimento do capitalismo, surge a necessidade de preparar as novas gerações para atender às demandas da sociedade que se desenvolvia, exigindo cada vez mais o domínio das habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, urge a necessidade de moldar a literatura com o intuito de despertar o interesse das crianças da classe burguesa. Assim, “um projeto mercadológico que incluiu o resgate e a adaptação de antigas fábulas e lendas populares, o recurso da ilustração, do papel, do projeto gráfico [...] foi posto em pauta” (SOUZA, A., 2010, p.10). Desse modo, desde o início, a literatura infantil surge ligada à tarefa educativa e “aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte” (AGUIAR, 2011b, p. 243).

A propósito das obras destinadas ao público infantil, muitas foram as controvérsias em torno de sua validade e existência. O filósofo e escritor italiano Benedetto Croce foi um dos grandes nomes da literatura a assumir uma posição contrária à existência de uma literatura destinada às crianças.

Tal posicionamento se sustenta nas teorias formalistas e estruturalistas que, ao reconhecer a “literariedade de uma obra pelos desvios operados em sua estrutura interna,

supôs-se que as obras ditas infantis, pelo seu pouco fôlego, não permitiriam grandes desvios e, por isso mesmo, não poderiam ser chamadas de literatura” (SOUZA, A., 2010, p. 12).

Segundo Souza, A. (2010), devido à autoridade de Croce nesse campo, sua posição exerceu forte influência em muitos autores e estudiosos da literatura. A referida autora considera essa postura totalmente inversa à de autores como Ruth Rocha, Silvia Orthof e outros que tanto contribuíram para enriquecer o acervo literário dedicado à infância “com a poeticidade de seus textos polifônicos, carregados de intertextos e metáforas sedutoras com as quais concorrem ilustrações igualmente fascinantes, manifestamente dedicados à infância” (SOUZA, A., 2010, p. 12). Ela afirma ainda que poucos foram os autores que se aventuraram a enfrentar essa discriminação, citando Clarice Lispector e Cecília Meireles como exemplos de grandes escritoras que defenderam a existência da literatura infantil.

Ainda sobre a discussão acerca da existência ou não da literatura infantil no Brasil, outra opinião relevante é a de Carlos Drummond de Andrade, que, “ao questionar a existência de uma possível literatura infantil, afirma que tal classificação é duvidosa, preconceituosa e até reducionista” (SOUZA, A., 2010, p. 14). Ele defende que, quando a boa linguagem é resguardada, a obra literária pode interessar e agradar tanto a adultos quanto às crianças. Na mesma direção, Zilberman afirma:

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular (ZILBERMAN, 2009a, p. 9).

Para essa autora, a literatura infantil é composta por aqueles livros que lemos ou ouvimos na primeira década e meia de nossas vidas. A autora ainda afirma que os primeiros livros brasileiros destinados ao público infantil apareceram ao final do século XIX, contabilizando mais de cem anos de história: “Centenária, a literatura infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por adeptos de várias gerações” (ZILBERMAN, 2009a, p. 11).

Partindo do pressuposto defendido por Zilberman (2009ab) e outros autores citados acima em torno da existência e relevância da literatura infantil, acredito que, desde cedo, a efetivação de práticas de leitura literária nas salas de aula seja um fator primordial na formação do aluno leitor.

Souza, A. (2010) afirma que a literatura infantil do século XX está dividida em dois tipos: literatura degradada versus literatura-arte. A primeira, produzida em grande escala, com estética e linguagem empobrecidas. Nesse tipo de literatura, os conteúdos são muitas vezes fragmentados e sem sentido. Mesmo tratando de temas importantes, utilizam uma linguagem destituída de valor literário. A segunda a autora define da seguinte maneira: “É uma literatura-arte, que expressa por meio da ironia, do humor, da leveza, ou de qualquer outro componente, as agruras de seu tempo, sem deixar-se contaminar pela barbárie” (SOUZA, A., 2010, p. 58).

Para a referida autora devemos ser cautelosos para não confundirmos obras feitas para agradar ao público de forma rápida e indiscriminada com a literatura produzida cautelosamente por grandes escritores, chamando a atenção para a bipolaridade existente entre literatura-arte versus literatura degradada ou vulgarizada:

Basta comparar obras de quilate, produzidas por Ruth Rocha, por exemplo, com a pseudoliteratura temática, veiculada na porta das escolas, espécie de livros de autoajuda, que pretendem sanar problemas estruturais da sociedade, como a violência e a droga, por meio de um palavreado insosso, sem nenhum valor literário. Não confundamos, pois, livros preparados exclusivamente para agradar ao público, de forma indiscriminada e aligeirada, por detrás dos quais se esconde o vil mercado livreiro, com a literatura produzida cuidadosamente por grandes escritores no Brasil e no mundo (SOUZA, A., 2010, p. 16).

Coelho (1987) avalia os livros de conteúdo degradado como tolos, fragmentados e sem sentido. Geralmente sobrecarregados de informações corretas, porém esvaziados de elementos que seduzam o leitor iniciante, como a imaginação e a fantasia. Felizmente, a literatura contemporânea brasileira vem conquistando espaço cada vez maior, afirmando-se como clássica à medida que expressa, de forma simbólica, as circunstâncias históricas desse novo tempo. Diante disso, as crianças precisam ter contato tanto com a literatura contemporânea quanto com a anterior, para que, assim, elas possam construir seu conjunto de valores.

Segundo Lajolo (2002), a leitura literária na escola sempre se deu de forma precária. Ao analisar o contexto escolar brasileiro, a autora ressalta que muitas vezes a leitura é trabalhada como uma tarefa árdua, obrigatória, que deveria ser propagandeada pelo professor. A autora afirma que, diante das dificuldades em trabalhar textos literários na escola, o professor acaba buscando soluções imediatas. Ressalta que é preciso vivenciar a

complexidade dos textos literários, levando em conta sua contextualização, a inserção do cotidiano do aluno e os impasses vividos por cada um.

Lajolo (2002) assinala que o problema da literatura infanto-juvenil está ligado à falta de clareza quanto à função da escola em relação à competência linguística. Isso é fruto do descaso da política educacional brasileira pelo ensino da língua materna e da leitura. Afirmar que apenas a inclusão da literatura infanto-juvenil como disciplina no currículo de formação de professores não pode produzir grandes efeitos. É preciso entendê-la como uma construção histórica. Também é preciso compreender que tanto a criança quanto o jovem aos quais se destina a literatura infanto-juvenil são construções históricas que se alteram ao longo do tempo. Para a autora, não é de hoje o desencontro entre poesia e escola. As atividades sugeridas pelos manuais didáticos transformam a leitura em uma atividade reprodutora e repetitiva, preocupando-se com os elementos exteriores e não com as estruturas internas, a subjetividade de cada indivíduo.

Voltando aos descontentamentos em torno da leitura literária na escola atualmente. Cosson (2014) apresenta alguns problemas em torno da leitura literária na escola. Ele afirma que muitos professores e estudiosos de Letras a consideram como uma disciplina ultrapassada, pois, sendo produto do século XIX, seu estudo já não faz sentido nos dias de hoje. Desse modo:

A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais entre tantas outras características da sociedade contemporânea são alguns argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2014, p. 20).

Para entender melhor tais questionamentos, Cosson (2014) ressalta a necessidade de compreender a relação entre literatura e educação. O autor lembra que Zilberman (1990), já enfatizava o uso da literatura enquanto matéria educativa mesmo antes da escola formal, citando como exemplo a função que as tragédias gregas desempenhavam na educação moral e social do povo. Para o autor, não é de hoje essa ideia de unir o útil ao agradável, ou seja, usar o texto literário para fins diversos, seja para a formação cultural ou para o ensino e aprimoramento da leitura.

Souza, A. (2010) ressalta que, apesar dos desencontros entre escola e literatura, atualmente a escola constitui-se em um espaço privilegiado onde as crianças poderiam ter acesso à literatura. Por isso, faz-se necessário refletirmos e questionarmos “... em que medida

a escola tem transformado seus alfabetizados em leitores ou, ainda, em que medida tem contribuído para a formação de um público leitor” (SOUZA, A., 2010, p. 76).

Segundo Geraldi (2015), desde a década de 1960, se discute a necessidade de diversificação dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula. Diante disso, a adoção de textos ditos pragmáticos nas escolas em detrimento dos textos literários tem contribuído para aumentar ainda mais a distância entre escola e literatura e, conseqüentemente, isso tem contribuído para a falta de autoria dos alunos no processo de produção textual, pois “enquanto o texto literário exige maior autoria do leitor no processo de produção de sentidos, autoria do leitor quando escreve um texto, é precisamente este gênero de texto que a escola marginaliza” (GERALDI, 2015, p. 66).

De acordo com Souza, A. (2010), o que mais caracteriza esse fracasso vivido pela escola atualmente é a relevância dada aos manuais didáticos na organização do trabalho na escola, sendo reservado pouquíssimo espaço para a leitura de obras literárias.

Segundo a autora, ainda hoje, os manuais didáticos voltados para as séries iniciais priorizam o domínio do código alfabético, mas não a formação de leitores. Esse fato, de acordo com a autora, é fruto do pragmatismo comeniano em que “a preocupação é com a técnica de leitura e não com o conteúdo da literatura que compõe uma língua” (SOUZA, A., 2010, p. 78). Sobre essa questão, Regina Zilberman afirma que

o livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que se mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (ZILBERMAN, 2009b, p. 35).

As escolas precisam formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos capazes de compreender os impasses vividos pela sociedade. Nesse sentido, a leitura literária é fundamental. Por isso, consideramos extremamente importante que, desde cedo, a literatura infantil faça parte do dia a dia das crianças e dos educadores, podendo se constituir em uma poderosa ferramenta para a formação leitora e humanização dos sujeitos. Para formar bons leitores, além de oportunizar o contato com as obras literárias, faz-se necessário que professores e professoras orientem seus alunos na busca de novos sentidos, pois, para Geraldi (2015), é preciso romper com a visão de leitura como mera atividade reprodutora do já

conhecido, atividades estas que, muitas vezes, desconsideram o conhecimento e as experiências de vida do educando. Segundo o autor, de nada adianta,

conquistar, motivar, facilitar divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável, afetiva... Que atividade é esta afinal, de que fogem os sujeitos sociais (os alunos são sujeitos sociais) que precisam ser conquistados para a ela aderirem ou a ela retornarem? Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece e devem aparecer todas estas ações de conquista (GERALDI, 2015, p. 112).

São esses pressupostos que sustentam um trabalho significativo com as práticas de leitura literária, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário ampliar as possibilidades de interação entre o leitor iniciante e o texto literário por meio de estratégias que privilegiem experiências significativas com a linguagem. A realização de oficinas e dinâmicas envolvendo a leitura literária assim como o empréstimo constante de livros são alguns exemplos de atividades que podem contribuir para suscitar nos alunos o interesse pela leitura literária.

Segundo Cosson (2014), é preciso vivenciar a literatura para além do contexto escolar, possibilitando assim vivências que de fato contribuam para a capacidade de expressão dos alunos. Nesse sentido, a partir do contato com a leitura literária, faz-se necessário propor aos alunos atividades que explorem sua capacidade de expressão e autoria.

Assim, “por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita” (COSSON, 2014, p. 16). Desse modo, a literatura poderá se constituir em uma importante ferramenta para a formação do aluno leitor, tornando-o capaz de utilizar de forma competente as habilidades que envolvem a leitura e a escrita.

No decorrer da pesquisa de mestrado que ora se apresenta, procuro focalizar a importância de uma abordagem mais qualitativa do trabalho com a literatura no 3º ano do Ensino Fundamental, pautada na construção de sentidos por meio do contato com a obra literária. Apresento no tópico seguinte de que modo a literatura contribui para a formação e humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, para a formação do leitor.

1.3 A literatura e o processo de constituição e humanização dos sujeitos

Segundo Candido (2011), a literatura apresenta-se como uma manifestação universal presente em todas as civilizações desde as mais primitivas até as mais avançadas. Sendo assim, é uma necessidade vital de todo ser humano “que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177). O autor afirma que a linguagem literária está tão presente em nossas vidas que não é possível passar um dia sequer sem consumi-la, seja “por via oral ou visual; sob formas curtas ou elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante” (CANDIDO, 1999, p. 83). Ou seja, todo ser humano tem a necessidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação no decorrer do seu dia, durante toda a sua vida.

No intuito de esclarecer melhor o papel humanizador da literatura, Candido (2011, p. 178-179) apresenta três faces da obra literária:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Para Candido (2011), a humanização se dá a partir da atuação simultânea dessas três faces, sendo a primeira delas a mais relevante por definir se uma produção é realmente literária ou não. Ele afirma que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador” (CANDIDO, 2011, p. 179). Mesmo de forma inconsciente, o modo como a obra literária é organizada exerce grande influência sobre a nossa maneira de organizar nossos próprios sentimentos. Assim, para o autor,

quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 179).

Dessa forma, a literatura constitui-se em uma forma de expressão que nos humaniza à medida que nos liberta do caos, dando forma aos nossos sentimentos e emoções. Em outras palavras, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere”

(CANDIDO, 2011, p. 180). É a combinação entre a organização do código e a mensagem que possibilita o efeito impactante do texto literário sobre o leitor.

Candido (2011) cita como exemplo “os atos ou devaneios” amorosos tão presentes nas obras literárias. Mesmo fazendo parte da nossa experiência de vida, esses sentimentos são normalmente retratados de forma vaga e informal. A partir da rigorosidade de um determinado estilo literário, “o poeta transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada representar mentalmente as situações amorosas deste tipo” (CANDIDO, 2011, p. 181), garantindo assim sua permanência e generalidade.

Para o autor, a maior parte do conhecimento adquirido pela via literária se processa no plano do inconsciente. Dessa forma, o autor afirma que, assim como o sonho é indispensável para que haja equilíbrio psíquico durante o sono, a literatura é indispensável para que haja equilíbrio social. Afirma ainda que, por atuar no inconsciente e no subconsciente das pessoas, exerce um papel fundamental na formação da personalidade, confirmando o homem em sua humanidade. Ele ressalta que “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1999, p. 84). Por isso, talvez as diversas manifestações literárias, como os contos populares ou os romances policiais, podem exercer influência semelhante ao papel da escola e da família na formação de crianças e adolescentes.

Assim, o autor considera a literatura como um instrumento indispensável para a humanização das pessoas, ressaltando, pois, seu valor para a formação do homem. Ele compreende a humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Contudo, segundo o autor, associar essa formação pela via literária à noção convencional de educação vinculada à instrução moral e ao cultivo dos bons valores seria um equívoco, pois

a literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o

Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 1999, p. 84).

Steiner (1988) também problematiza essa questão, lembrando uma das maiores atrocidades cometidas pela humanidade, o Holocausto, enfatizando que o contato com a cultura erudita por meio da literatura não impediu tamanha barbaridade. Desse modo,

o grau máximo da barbárie política desenvolveu-se no cerne da Europa. Dois séculos após Voltaire ter proclamado seu fim, a tortura volta a tornar-se um processo normal de ação política. Não apenas a difusão geral de valores literários e culturais demonstrou não ser obstáculo ao totalitarismo, como também, em alguns casos que se puderam observar, os altos círculos do saber e da arte humanísticos de fato acolheram e ajudaram o novo terror. A barbárie predominou no próprio berço do humanismo cristão, da cultura renascentista e do racionalismo clássico. Sabemos que alguns dos homens que conceberam e administraram Auschwitz foram educados lendo Shakespeare ou Goethe, e continuavam a lê-los (STEINER, 1988, p. 23).

Segundo o referido autor, qualquer reflexão séria sobre a literatura deve levar em conta essa ruína provocada pela brutalidade política de nosso tempo. Steiner leva-nos a questionar se o conhecimento proporcionado pela via literária nos torna de fato humanos, ou se existe “um grande abismo ou uma contradição entre o teor de inteligência moral desenvolvido no estudo da literatura e aquele necessário ao discernimento social e político” (STEINER, 1988, p. 23).

Ainda sobre o caráter formador da literatura, Candido (1999, p. 85) afirma que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. O autor ressalta o impacto da literatura na formação da personalidade humana, sendo que tal impacto é determinado pela própria realidade, e não segundo as convenções. Desse modo, “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p. 84). Assim, o autor ressalta a importância da literatura como um instrumento poderoso de instrução e educação, pois nos fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os impasses da vida humana. Por isso, ao mesmo tempo que é preconizada pela sociedade, também é temida pelos efeitos que pode causar no leitor.

Nessa direção, ao discorrer sobre algumas funções da literatura para a nossa vida, Eco (2003) também a caracteriza como uma forma de conhecimento e enriquecimento pessoal, definindo a tradição literária como:

complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesmo – e que leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares) (ECO, 2003, p. 9).

Para Zilberman (2009b, p. 69), a experiência da literatura possibilita a construção da identidade do indivíduo e de sua comunidade: “Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos”. Desse modo, a literatura exerce uma grande influência em nosso modo de ser e de viver, contribuindo para ampliar nossa visão de mundo, atribuindo sentido às coisas, à natureza e às relações que estabelecemos com o outro. No mesmo sentido, Eco (2003) afirma que “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”, ressaltando a influência de personagens da ficção na constituição da identidade de um povo. Desse modo, mais do que um simples entretenimento, a literatura permite a interação entre os indivíduos, dando sentido à realidade.

Para concluir, reafirmo, com base nas ideias de Candido (2011), que o acesso à literatura em qualquer etapa do Ensino Básico é fundamental, pois nos permite viver melhor, ampliando nossa visão acerca do mundo, das pessoas e de nós mesmos.

Contudo, para que a literatura possa cumprir seu papel na constituição e humanização dos sujeitos, cabe à escola e àqueles que estão diretamente ligados a ela disponibilizar tempo e espaços adequados para sua plena efetivação. No próximo tópico, exponho alguns princípios norteadores do letramento literário em que se baseia a proposta de trabalho com os alunos participantes dessa pesquisa.

1.4 O letramento literário na escola: princípios teórico-metodológicos sobre a abordagem do texto literário em sala de aula

Antes de abordar o letramento literário em si, parece pertinente abordarmos a concepção de letramento e de múltiplos letramentos, sendo o letramento literário uma de suas várias manifestações. Kleiman (1995) destaca a dificuldade de definir e conceituar a palavra letramento devido aos variados e complexos estudos que podem estar vinculados a este termo. Diante dos diferentes significados que a palavra letramento pode assumir,

Scribner e Cole (apud KLEIMAN 1995, p. 19) o definem como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Street (2014) reconhece que existem múltiplos letramentos, destacando dois modelos existentes. O primeiro, dominante entre os pesquisadores, refere-se ao modelo autônomo que reduz o letramento em um conjunto de habilidades “neutras”, técnicas independentes do contexto social. Essa concepção admite apenas uma maneira de desenvolver o letramento, pressupondo uma “grande divisão” entre os indivíduos letrados e iletrados. Em contraposição a esse modelo, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) propõe o modelo ideológico segundo o qual não há uma relação causal entre letramento e progresso, desse modo “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que elas foram adquiridas” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Street (2014) critica a “grande divisão” que caracteriza o discurso de muitos pesquisadores ao se referirem ao letramento e às pessoas que estão sujeitas a ele. Nessa perspectiva, há distinção entre pessoas letradas e iletradas, sendo que a falta das habilidades letradas supostamente torna essas pessoas inferiores. O autor critica o modo como as propagandas e discursos públicos baseados nesse pensamento usam a questão do analfabetismo ou a falta de habilidades letradas para estigmatizar as pessoas, desqualificando-as. Nesse sentido, Street (2014) propõe como alternativa uma nova visão de letramento que considere a multiplicidade de práticas letradas em vez de supor que um único modelo de letramento possa ser transferido ou imposto, desconsiderando desse modo os contextos sociais diversos. Assim,

fica claro, nessa nova concepção, que letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Desse modo, para Street (2003 apud SOUZA, R. e COSSON, 2011b, p. 102), o letramento vai muito além da simples habilidade de ler e escrever, podendo ser definido como “práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os

processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”.

Atualmente, entende-se a expansão do termo letramento do seguinte modo:

Em síntese, partindo da simples prática individual ligada à habilidade de ler e escrever, letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido de e ativamente se engajar com o mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo (LONSDALE; MCCURRY, 2004 apud PAULINO; COSSON, 2009, p. 66).

Em relação ao letramento literário, Paulino (2001) o define como:

Parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa (PAULINO, 2001, p. 117).

De modo mais específico, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o definem como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, o que pressupõe a leitura efetiva dos textos literários como condição necessária para o acesso à literatura, dentro ou fora da escola. Paulino (2001, p. 117) postula que esse tipo de texto está “relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta do pacto ficcional e a recepção não pragmática”. Nessa concepção, o leitor literário seria aquele:

que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

No entanto, essa autora ressalta que falar desse tipo de letramento em uma sociedade excludente como a nossa pode parecer “um estranho apego ao luxo cultural” (PAULINO, 2001, p. 118), visto que, “devido a fatores políticos e econômicos de exclusão, que vão desde a carência de comida, habitação e remédios, às vezes doados como esmolas ou favores, até a falta de acesso a uma educação escolar de qualidade” (p. 118), a maior parte da população está à margem até mesmo do letramento funcional. Por outro lado, a autora critica as tentativas de aproximação das camadas mais populares com o universo da cultura

letrada quando tais tentativas deixam de considerar a qualidade estética da obra literária, reduzindo assim seu valor artístico.

Carlos Drummond de Andrade é um exemplo de um grande escritor que escreveu obras simples, porém, teve um trabalho árduo para conseguir realizá-las, como ele próprio afirma:

Certos espíritos dificilmente admitem que uma coisa simples pode ser bela, e menos ainda que uma coisa bela é necessariamente simples, em nada comprometendo a sua simplicidade as operações complexas que forem necessárias para realizá-la. Ignoram que a coisa bela é simples por depuração e não originariamente; que foi preciso eliminar todo elemento de brilho e sedução formal (coisa espetacular), como todo resíduo sentimental (coisa comovedora), para que somente o essencial permanecesse. E diante da evidente presença do essencial, não percebendo, até mesmo fugindo a ele, o preconceituoso procura o acessório, que não interessa e foi removido. Mais pura é a obra, e mais complexa a indagação: ‘Mas é somente isso? Não há mais nada?’ Havia, mas o gato comeu (e ninguém viu o gato) (DRUMMOND apud CUNHA, 1985, p. 58).

Cunha (1985) afirma que chegar a esse estado de simplicidade não é algo fácil. E quando o autor força essa simplicidade, a obra ganha um caráter artificial e isso é logo percebido pelos leitores, o que acaba por provocar o desinteresse pela leitura.

Em contrapartida ao artificialismo nas produções artísticas e literárias, Paulino defende que “apenas se espera, numa perspectiva de democratização cultural, que a população possa fazer suas escolhas livremente, após obter os recursos necessários para isso, tanto em termos de formação intelectual e estética quanto em termos materiais” (PAULINO, 2001, p. 118).

Nesse mesmo sentido, concebendo a literatura como um direito fundamental à existência de todo cidadão, Candido (2011) defende que a fruição da arte e da literatura em todos os níveis por todos os sujeitos, independentemente de sua origem ou classe social, pressupõe a luta pelos direitos humanos, pois somente em uma sociedade justa e bem organizada é possível pensar na difusão igualitária dos bens culturais. Para o autor, negar esse direito constitui-se, pois, num modo de mutilar a nossa própria humanidade.

Aguiar e Bordini (1993) ressaltam que, sendo o livro produto da cultura dominante, sua tendência ao longo da história foi a de valorizar os aspectos da cultura dominante em detrimento da cultura popular, ocorrendo assim a deformação do conceito de cultura. Partindo de uma concepção mais ampla de cultura e considerando que “qualquer grupo humano possui objetos culturais que podem ser lidos de forma válida” (AGUIAR;

BORDINI, 1993, p. 11), as autoras defendem a valorização de todas as expressões culturais, bem como a importância de as classes menos favorecidas terem acesso à cultura letrada como forma de diminuir as diferenças sociais, pois “se as classes trabalhadoras também tiverem acesso à alfabetização, serão elas não apenas consumidoras passivas, mas produtoras de novos textos que se acrescentarão aos que circulam na sociedade e atenderão a seus interesses” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.13). Para tanto, defendem um ensino pautado no pluralismo cultural, com a oferta de textos diversos que levem em conta as aspirações, os interesses e as necessidades de todas as classes sociais.

Para Cosson (2014), o desenvolvimento do letramento literário deve possibilitar uma prática significativa para os sujeitos envolvidos, “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 46). Desse modo, a experiência por meio do contato com a leitura literária é um dos pontos fundamentais do letramento literário. Devido à forte influência que exerce na constituição humana dos sujeitos, as práticas de leitura literária precisam ocupar um espaço privilegiado na vida das pessoas. O autor aponta como uma das possibilidades do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores, ampliando assim o repertório linguístico e cultural dos alunos.

Para Paulino (2013, p. 23), “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Em outro estudo, Paulino e Cosson (2009) alertam para a crescente diminuição das práticas de leitura literária em todo o mundo, sobretudo entre os mais jovens.

Segundo esses autores, diante desse quadro, crescem as preocupações e iniciativas de estímulo às práticas de leitura literária, desde iniciativas simples, como a circulação de poemas nas janelas dos ônibus, em Porto Alegre, até as mais complexas, como a implementação do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). No bojo dessas práticas está

a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais (PAULINO; COSSON, 2009, p. 62).

É essa ideia, segundo Paulino e Cosson (2009), que move e sustenta o letramento literário.

1.5 O processo de leitura na perspectiva do letramento literário

A partir dos princípios que fundamentam o letramento literário, abordo nesse tópico as três maneiras de compreender a leitura, as quais, segundo Cosson (2014), devem ser entendidas de forma linear. Antes, porém, é preciso lembrar que, na turma participante dessa pesquisa de mestrado, boa parte das crianças não domina a escrita alfabética. Nesse caso, não se trata de crianças com dificuldades apenas para interpretar, mas também para decifrar os textos lidos, sendo que essa foi uma preocupação constante por parte da professora regente dessa turma.

Tomando a leitura como um fenômeno cognitivo e social e a partir de estudo realizado por Vilson J. Leffa (1999), Cosson (2014) apresenta três grandes grupos que reúnem diferentes teorias sobre a leitura, de modo que o primeiro, conhecido como teorias ascendentes, está centrado no texto. “Nesse caso, ler é um processo de extração de sentidos que está no texto” (p. 39). Ou seja, para compreender o texto, o aluno precisa dominar o código alfabético, passando primeiramente pelo nível das letras, depois pelo significado do texto. As principais críticas quanto a esse grupo estão no fato de este tratar o ato de ler de forma reducionista, com ênfase na decifração do código alfabético, não considerando outros aspectos como a relação entre leitor e texto ou o contexto de produção da obra literária, aspectos fundamentais para a construção de sentidos.

No segundo grupo, composto por teorias de abordagens descendentes, o enfoque anterior dado ao texto se desloca para o leitor. Assim, para a compreensão do que se lê, o que mais importa é o leitor com seu conhecimento prévio, seu interesse e motivação do que o domínio da escrita. Apesar do ponto positivo dessas teorias ao destacar a importância do ato de ler, estas sofreram muitas críticas, pois,

ao privilegiar o leitor no processo da leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler (LEFFA, 1999 apud COSSON, 2014, p. 39).

Já para o terceiro grupo, composto pelas teorias conciliatórias, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo assim, a leitura é fruto da interação entre autor e leitor. Assim, “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (LEFFA, 1999 apud COSSON, 2014, p. 40). Levando em conta esses três modos de conceber a leitura, Cosson (2014) nos apresenta as três etapas da leitura que direcionam a proposta de letramento literário.

A primeira delas é a antecipação, que consiste nas operações realizadas pelo leitor antes de adentrar o texto. Nesta etapa, é importante considerar tanto os objetivos do leitor quanto os elementos gráficos que compõem o texto. A segunda refere-se à decifração, que consiste no domínio do código alfabético. E fechando esse ciclo, a terceira etapa é denominada de interpretação. Importa destacar que esta vai além do sinônimo de leitura,

aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2014, p. 40-41).

Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer com os alunos uma postura aberta ao diálogo, de modo que eles possam participar ativamente da construção de sentidos a partir dos textos lidos. Essa proposta de trabalho pressupõe uma organização do trabalho pedagógico que leve em conta os interesses e necessidades do grupo.

Para concluir, apresentamos as três perspectivas metodológicas que devem acompanhar a sistematização do letramento literário. Uma delas é prática da oficina que, a partir do lúdico, procura mobilizar o grupo na construção de sentidos, além de possibilitar estratégias criativas de incentivo da escrita. Outra perspectiva é a técnica do andaime, que consiste em dividir com o aluno a responsabilidade na construção e ampliação do conhecimento, o que pode ser feito tanto a partir da autonomia dos alunos durante as atividades propostas em sala de aula, como através de pesquisas realizadas por eles. Concluimos com a perspectiva de trabalho utilizando o portfólio, que,

tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, [...] oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais

com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2014, p. 48-49).

Dessa forma, essa metodologia foi utilizada para sistematização do trabalho com as práticas de leitura literária desenvolvidas com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes dessa pesquisa de mestrado, permitindo assim a socialização e o envolvimento de todos os participantes por meio de recursos diversos, como o registro das rodas de conversa, releituras das obras literárias selecionadas, produção escrita ou ilustrações dos alunos, relatos dos pais, entre outras possibilidades.

1.6 Narrativas infantis: aspectos que seduzem

Ao discutir os supostos elementos para garantir o interesse das crianças pela obra literária, Cunha (1985) ressalta que, primeiramente, deve-se descartar a facilidade e a redução artística. A obra literária para crianças difere da obra de arte para o adulto apenas na complexidade de sua concepção, “a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa” (CUNHA, 1985, p. 57). Segundo a autora, esse tipo de obra pode enganar o leitor, fazendo-o confundir o simples com o fácil. Comenta que, frequentemente, essa confusão gera a puerilidade na obra infantil.

Assim como nós nos imaginamos ser mais acessíveis à criança deturpando nossa linguagem para aproximá-la dos erros infantis, também o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobretudo na linguagem, cujo artificialismo não passa despercebido aos meninos (CUNHA, 1985, p. 58).

Para Cunha (1985), do ponto de vista linguístico, essa puerilidade é fruto de um engano, pois existem dois tipos de domínio da língua: o ativo e o passivo, sendo que o primeiro se constitui das construções linguísticas que usamos para nos comunicar, e o segundo se refere às construções e expressões que compreendemos, mas não usamos.

É claro que o conhecimento passivo é mais amplo que o ativo. Na criança, a distância entre um e outro é não só maior como também mais clara. O autor que usa a puerilidade, pensando só assim ser entendido pela infância, esquece-se de que ela pode não usar determinadas construções, mas é perfeitamente capaz de compreendê-las (CUNHA, 1985, p. 58).

De acordo com Cunha, alguns autores exageram no uso da puerilidade e, desse modo, subestimam a inteligência das crianças, supondo que só assim serão compreendidos. Ou seja, esses autores levam em conta apenas o domínio ativo da língua. A mesma autora enfatiza que, para se desenvolver, a criança precisa ser desafiada, pois isso a mantém interessada. Nesse sentido, a puerilidade exagerada se torna um equívoco, pois não contribui para o progresso da criança.

Dentre as características das obras literárias que objetivam agradar ou despertar o interesse do público infantil, Cunha destaca a imaginação, o otimismo, o humor, a alegria. Segundo a autora, ao analisar essas e outras características fundamentais para agradar às crianças, faz-se necessário considerar o estágio de desenvolvimento de cada criança, principalmente no que se refere ao domínio da linguagem verbal ou escrita. Além dessas características, a elaboração estética das obras destinadas ao público infantil é um fator de grande relevância para suscitar nas crianças o interesse pela leitura.

Souza, A. (2010) critica o modo como os grandes clássicos da literatura são adaptados atualmente, pois muitos são resumidos sem levar em conta a preservação da boa linguagem, como sugere Carlos Drummond de Andrade. Ela destaca que a qualidade estética da obra deve ser considerada ao realizar a classificação de uma obra dita infantil. A autora nos remete aos grandes clássicos como: *As viagens* (1298-1299), de Marco Pólo; *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe; *Alice no País das Maravilhas* (1862-1865), de Lewis Carroll, entre tantos outros, que não podem ser classificados como obras infantis e, no entanto, encantaram gerações de crianças ao longo da história.

Essas e tantas outras são obras que povoaram a mente infantil e se tornaram clássicos por sua magnitude e seu poder encantatório, e também pela leitura apurada que fornecem da sociedade e do ser humano, embora em algumas delas a personagem de proa seja um adulto e não uma criança (SOUZA, A., 2010, p. 15).

A autora aponta a dificuldade em definir a que público essas obras são destinadas, o certo é que são narrativas prazerosas por permitir a adultos e crianças vivenciarem, de forma simbólica, os impasses e as contradições da vida humana.

Diante disso, a escolha do gênero narrativo para compor a experiência de leitura literária proposta nessa pesquisa de mestrado se deu devido ao interesse de muitos alunos pelas narrativas infantis e pelo poder de encantamento e sedução que essas histórias exercem sobre o leitor há séculos.

Segundo Abramovich (1997, p. 16), ouvir histórias é fundamental para a formação das crianças. “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A autora ressalta que essa prática pode ser muito prazerosa tanto para crianças de pré-escola quanto para as maiores, desde que a história seja bem contada.

Nessa mesma direção, Azevedo (2004, p. 40) ressalta a importância das histórias de ficção para uma melhor compreensão do mundo e das relações estabelecidas entre as pessoas, pois

através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo – mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis.

Souza, A. (2010) ressalta a dificuldade de classificação de algumas narrativas, sendo o conto o principal gênero que compõe a literatura infantil. “A origem da palavra conto está na forma latina *commentu*, que significa invenção, ficção” (SOUZA, A., 2010, p. 64). A principal diferença entre os contos contemporâneos e os clássicos, de acordo com a autora, é que os primeiros apresentam narrativas mais abertas e diversificadas. Já os clássicos mantêm um modelo narrativo com poucas variações. Segundo a autora, a trama dos contos se desenvolve a partir de conflitos que serão resolvidos no final da história. Esses conflitos são resolvidos por intermédio de algum elemento mágico. Assim,

tanto o conto contemporâneo como o clássico apresentam enredo rápido, de pouca extensão. O tempo do conto é o presente, sem passado e sem futuro. As fórmulas – “Era uma vez” e “Foram felizes para sempre” – preenchem satisfatoriamente, na imaginação infantil, o passado e o futuro desejável para a realização da história (SOUZA, A., 2010, p. 64).

Azevedo (1998, p. 10) também destaca a indefinição e controvérsias em torno da denominação das narrativas infantis, optando por utilizar o termo “conto popular” para distinguir “o conto, sempre construído a partir da ficção e da fantasia e transmitido via oralidade”. O autor refere-se ao que muitos chamam de conto de fadas, fábulas, conto maravilhoso ou de encantamento. Justifica essa posição por dois fatores:

1) a nosso ver, esses termos, num certo sentido, são bastante imprecisos. Muitos “contos de fadas” não têm fadas. Além disso, os graus de “maravilhoso” ou de “encantamento” mudam muito de conto para conto. Pensamos por ex. em *O gato de botas*, em que o “maravilhoso” se restringe à personagem do gato, que fala, usa botas etc.; e em *Cinderela*, com suas fadas, animais, palavras mágicas, encantos etc. 2) quisemos ressaltar, principalmente e antes de mais nada, que quando falarmos do conto, estaremos sempre nos referindo a uma forma oriunda de concepções “populares”, com todas as implicações, formais e temáticas, daí advindas (AZEVEDO, 1998, p. 10).

Ao apresentar os componentes estéticos de um conto, Souza, A., (2010) destaca “as personagens, o lugar, o tempo, a linguagem, a organização e o foco narrativo e tudo o mais que envolva a sua trama” (SOUZA, A., 2010, p. 60). Afirma que há um elemento fundamental que distingue e elege literaturas apropriadas para crianças. “É o maravilhoso, categoria indicativa do universo encantado que povoa a literatura, tornando-a mágica e encantatória” (SOUZA, A., 2010, p. 60). Aponta que esse maravilhoso se caracteriza pela presença de elementos mágicos que auxiliam as personagens a superar os obstáculos:

Assim, foi uma varinha de condão que transformou os andrajos de Cinderela em belas roupas, uma abóbora em carruagem e ratinhos em garbosos cavalos, permitindo que a personagem realizasse o sonho de participar do baile e dançar com o príncipe. Foi também um beijo mágico que acordou a princesa condenada ao sono perpétuo pelos poderes de uma bruxa. Por meio do maravilhoso, grilos falam, princesas morrem e acordam, sapos transformam-se em príncipes, avós engolidas por lobos saem ilesas de seu estômago, enfim, por aí a magia se constrói e encanta gerações de crianças e mesmo de adultos (SOUZA, A., 2010, p. 60).

Para a autora, tais circunstâncias são tão fantásticas que só encontram sentido no mundo do maravilhoso e da fantasia. Nesse contexto, a natureza ganha grande destaque. “Um das forças mais poderosas desse universo simbólico do maravilhoso é a natureza. É nela que habitam os seres imaginários que povoam a literatura” (SOUZA, A., 2010, p. 60).

O historiador e crítico literário alemão André Jolles (1976) aborda elementos importantes para a definição e caracterização de diferentes tipos de narrativas. O autor apresenta e discute a oposição entre “Forma Simples” e “Forma Artística”, sendo a primeira entendida como criação espontânea, produto do inconsciente coletivo, enquanto a segunda é concebida como uma elaboração, resultante do trabalho do artista. Em síntese, compreende-se que:

Forma artística ou Forma Simples, poder-se á sempre falar de “palavras próprias”; nas Formas artísticas, todavia, trata-se das palavras próprias do poeta, que são a execução única e definitiva da forma, ao passo que, na Forma Simples, trata-se

das palavras próprias da forma, que de cada vez e da mesma maneira se dá a si mesma uma nova execução (JOLLES, 1976, p. 195).

Nesse sentido, o conto é entendido por Jolles como uma Forma Simples, já que apresenta uma estrutura em que “a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante” (JOLLES, 1976, p. 195).

Segundo Jolles (1976), é a partir do início do século XIX, com a atuação dos irmãos Grimm, que esse tipo de narrativa ganha status de forma literária. Especificamente em 1812, com a publicação da coletânea de narrativas intitulada *Kinder- und Hausmärchen*, (Contos para Crianças e Famílias). Nessa obra, “Jacob e Wilhelm Grimm empenharam-se em redigir as narrativas populares nas múltiplas formas em que elas se apresentavam” (JOLLES, 1976, p. 182). Desde então, a influência dos irmãos Grimm na definição e caracterização dos contos em geral foi tão marcante que, tanto na Alemanha quanto em outros países, passaram a “atribuir-se a uma produção literária a qualidade de Conto sempre que ela concorde mais ou menos [...] com o que se pode encontrar nos contos de Grimm” (JOLLES, 1976, p. 182).

Tomando Jacob Grimm como referência, Jolles faz uma breve comparação entre a novela (Forma Artística) e o conto (Forma Simples). Enquanto a principal característica da novela é contar um fato ou incidente impressionante de maneira a representar um acontecimento efetivo, no conto ocorre o contrário. Observa-se nessa forma um esforço para:

descrever todo um acontecimento que não se encerra em si mesmo de maneira determinada, o que só ocorre no remate final ou desfecho da narrativa; em segundo lugar, tampouco se empenha mais em representar tal acontecimento de modo a dar-nos a impressão de um acontecimento real, preferindo trabalhar constantemente no plano do maravilhoso (JOLLES, 1976, p. 192).

Segundo Jolles, sem a presença do maravilhoso, o conto torna-se incompreensível. Porém, o maravilhoso nesse contexto trata-se de algo natural, ou seja, o que se espera que aconteça no universo do conto. Analisando a moralidade presente nos contos, o autor observa que nem sempre as personagens são seres morais, no entanto, nos proporcionam satisfação na medida em que

satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro mas, sobretudo, porque as coisas se passam nessas histórias como gostaríamos que acontecessem no universo, como deveriam acontecer (JOLLES, 1976, p. 198).

Desse modo, concebe o conto como uma Forma Simples, regida e determinada por um princípio que só tem validade para esse gênero. Tal princípio é chamado de “disposição mental”, estando presente em todas as Formas Simples. Esse princípio é entendido como a ideia de que tudo deva passar-se no conto de acordo com nossa expectativa, com nosso senso de justiça. Para compreender esse princípio, o autor ressalta a importância de percebermos que o conto se opõe ao universo da realidade. Trata-se de uma disposição moral pautada na *ética do acontecimento ou moral ingênua*, e não da ação. Em outras palavras, na forma do conto, a trama se desenvolve em torno dos acontecimentos e não da ação dos personagens. Desse modo, a trama se desenvolve por meio de um acontecimento injusto, de modo que

o Conto escolhe, de preferência, os estados e os incidentes que contrariam o nosso sentimento de acontecimento justo; um moço recebe menos em herança que seus irmãos, é menor ou mais tolo que os que o cercam; crianças são abandonadas por seus pais ou maltratadas por uma madrasta; o noivo é separado da sua verdadeira noiva; homens ficam sujeitos a espíritos malfazejos, são forçados a executar tarefas sobre-humanas, sofrem perseguição e têm de fugir; eis outras tantas injustiças que são invariavelmente abolidas no decurso dos acontecimentos e cujo desfecho satisfaz nosso sentimento de acontecimento justo (JOLLES, 1976, p. 201).

Como dito anteriormente, a escolha das narrativas infantis se deu devido ao grande interesse dos alunos participantes da pesquisa pelos contos infantis. Nesse sentido, procuro focalizar nesse tópico alguns elementos que, segundo os autores aqui abordados, tornam esse gênero tão atrativo, principalmente às crianças.

Diante do exposto, torna-se urgente a busca de alternativas para disponibilizar às crianças o acesso ao mundo de descobertas proporcionado pelas narrativas infantis.

No próximo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa que, no desenrolar do estudo de caso aqui proposto, foi se definindo e ganhando forma a partir da dinâmica da Escola Campo (instituição pública de ensino básico, situada na região leste do município de Goiânia, participante dessa pesquisa de mestrado), bem como a partir do contato mais próximo com os participantes da pesquisa. Importante ressaltar que o Produto Educacional resultante dessa pesquisa foi elaborado a partir da análise dos dados coletados e a partir das reflexões geradas durante as intervenções por mim realizadas no decorrer da pesquisa.

2 O ENREDO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire⁶

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso, dentro de uma vertente qualitativa, por se tratar de uma metodologia que permite uma melhor compreensão dos problemas que envolvem a escola. Segundo Lüdke e André (2014, p. 27-28),

o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

No ambiente escolar, esse tipo de estudo permite ao pesquisador a utilização de variadas fontes de informação como a observação da interação entre os alunos(as), gravação das aulas, coleta de documentos institucionais, entrevistas ou aplicação de questionários. Dessa forma, o pesquisador terá que observar diferentes momentos, entrevistar diferentes participantes envolvidos nesse contexto, como os alunos(as), os professores(as), os pais e funcionários(as).

Segundo Lüdke e André (2014), o estudo de caso apresenta três fases em seu desenvolvimento. A primeira se refere à fase exploratória, que consiste na preparação do terreno da pesquisa, sendo que, a partir do contato com o campo e com participantes envolvidos, faz-se necessário delimitar melhor o problema a ser investigado, bem como selecionar as fontes para a coleta de dados. Assim descrita por Lüdke e André (2014, p. 25):

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento

⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 29.

de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

Já a segunda fase do estudo de caso trata da coleta sistemática de informações utilizando instrumentos e técnicas variadas. Nessa fase, é importante que se faça a seleção dos aspectos mais importantes, bem como o recorte do objeto a ser investigado. A terceira fase refere-se à análise dos dados e à elaboração do relatório. Para Lüdke e André (2014, p. 26), “evidentemente, essas fases não se completam numa sequência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), normalmente, o relatório do estudo de caso caracteriza-se por uma linguagem mais informal, com a preocupação de transmitir o caso em questão de forma clara e direta, se aproximando da experiência pessoal de seus interlocutores.

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas etc. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 23-24).

Para Lüdke e André (2014), em um estudo de caso, o problema precisa ser bem delimitado, “devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Dentre as características fundamentais do estudo de caso, conforme Lüdke e André (2014, p. 21-24), destacamos algumas: “Os estudos de caso visam à descoberta”, podendo surgir novos aspectos no decorrer da pesquisa. Assim, “ênfaticam a ‘interpretação em contexto’”, ou seja, consideram o contexto onde situa-se o objeto da pesquisa. Ainda, “buscam retratar uma realidade de forma completa e profunda”, tentando focalizar o problema como um todo, evidenciando a inter-relação entre seus elementos. E “usam uma variedade de fontes de informação”, o que permite ao pesquisador redirecionar sua pesquisa, seja confirmando, rejeitando ou acrescentando novas hipóteses, descobrindo novos dados.

Essas características nos remetem à compreensão do que distingue um estudo de caso de outras pesquisas, sendo que o foco desse tipo de pesquisa está na compreensão de algo singular. Para Lüdke e André (2014, p. 24), “isso significa que o objeto estudado é

tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), é no começo do século XX que surge o paradigma interpretativista em oposição à filosofia positivista de Augusto Comte, que defendia a utilização dos mesmos métodos de investigação das ciências exatas para as ciências sociais e humanas. Conforme o paradigma interpretativista, em oposição ao positivismo, para observar o mundo é preciso considerar suas práticas sociais, bem como seus significados. Para a autora, apesar de o paradigma positivista ter tido sempre maior prestígio na área da pesquisa educacional, “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

De acordo com a referida autora, no começo dos anos 1980, a interação entre professor e aluno e a qualidade do processo educativo passaram a ter maior relevância. Nesse contexto, surge a figura do professor pesquisador, que passa a investigar sua própria prática pedagógica, valendo-se para tal propósito do desenvolvimento de pesquisa científica, escrita de monografias e estudos de caso:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto às novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Diante disso, esse tipo de pesquisa constitui-se em um método muito relevante, por permitir uma maior compreensão dos problemas no âmbito educacional, contribuindo para uma melhor compreensão do papel da escola na formação do aluno leitor.

2.1 Contextualizando a Escola Campo

O presente estudo de caso teve por objeto de investigação as práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ciclo I, em uma escola municipal da rede pública de ensino, localizada no bairro Jardim Novo Mundo, na região leste do município de Goiânia. Visando preservar a integridade identitária tanto da escola quanto dos alunos por ela atendidos, ficou acordado com os sujeitos participantes que manteríamos o anonimato da instituição. Hartley (1994 apud OLIVEIRA, 2012) afirma que o estudo de caso consiste em

uma investigação detalhada do problema, visando à análise de contexto. “O fenômeno não é isolado de seu contexto e o interesse do pesquisador é exatamente a relação entre um e outro” (OLIVEIRA, 2012, p. 72). Nesse sentido, conhecer a trajetória da instituição, bem como o perfil dos sujeitos da pesquisa, suas expectativas em relação à leitura e as dificuldades vivenciadas no cotidiano da aula, foi o ponto de partida nessa investigação, sendo essa fase muito importante tanto para a delimitação do problema de pesquisa, quanto no processo de seleção e coleta de dados.

Desde a sua fundação em 1967, a escola passou por diversas mudanças, sendo a primeira escola particular do bairro. Nas décadas de 70 e 80, teve convênio com a Secretaria Municipal de Educação e com a Secretaria Estadual de Educação, sendo convertida em uma instituição de ensino público no ano de 1994. Até o ano de 1998, atendia a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, quando ocorreu a implementação do sistema de Ciclo de Desenvolvimento e Formação Humano. Em 1997, passou a atender a modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), porém, em 2015, devido à baixa procura, ocorreu o fechamento dessas turmas. Atualmente, a escola atende 672 alunos e oferece como modalidades de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ciclo I e II) nos turnos matutino e vespertino.

Possui um amplo espaço físico com 15 salas de aula, 1 laboratório de informática, uma sala de leitura com 2 ambientes, 1 sala de direção, 1 sala dos professores, 1 sala de secretaria, 2 pátios, sendo um deles coberto, quadra de esporte coberta, 1 parquinho, entre outras dependências. Considerando o foco dessa pesquisa, dentre os ambientes mencionados, destacamos a sala de leitura (biblioteca), pois acredito que esse dado será relevante no momento da análise dos dados coletados. Nesse ambiente, encontram-se equipamentos e mobiliários conforme a descrição no quadro a seguir:

Quadro 1 - Componentes da Sala de leitura

1 computador;	Prateleiras;
Acervo de mais 6.200 títulos;	4 mesas alaranjadas;
2 circuladores de ar;	Cadeiras;
1 impressora multifuncional;	Bancos;
1 aparelho de DVD;	1 mesa para computador;
1 purificador de água;	5 prateleiras abertas e conjugadas;
1 TV “29”;	5 prateleiras abertas;
Armários;	3 armários com chave.

Fonte: Proposta Político-Pedagógica da Escola/2017, p. 20.

A proposta pedagógica baseia-se em uma concepção de ensino e aprendizagem sociointeracionista, conforme consta na Proposta Político-Pedagógica (ANEXO 3). Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, esse documento apresenta uma proposta pautada na construção de sentidos pelos alunos, valorizando a língua “como uma entidade viva” em constante movimento e transformação. Em oposição ao ensino mecânico da língua, apresenta uma proposta de caráter reflexivo, possibilitando a construção de sentidos e a significação dos conhecimentos. Importante ressaltar que houve, por parte da equipe gestora, certa resistência em disponibilizar esse documento para a leitura e análise durante a pesquisa, de modo que a cópia integral ou o empréstimo do documento na íntegra não foi autorizado. Dessa maneira, a leitura e análise do documento se deu na própria instituição, mais especificamente na sala da Secretaria.

Em relação à leitura literária, consta na Proposta Político-Pedagógica (p. 84, ANEXO 3) o “Projeto Sala de leitura: Estímulo ao Prazer em Ler e a Curiosidade em Aprender”, com o objetivo de contribuir para a construção do gosto pela leitura. Em relação ao desenvolvimento do projeto, destaca-se o seguinte trecho:

- Elaboração do horário da Sala de Leitura destinado à locação de livros;
- Espaço aberto aos professores para reserva da Sala de Leitura em aulas extraclasse;
- Parceria com os projetos propostos pelos professores e coordenadores disponibilizando o acervo bibliográfico;
- Auxílio ao professor no desenvolvimento do objetivo de incentivar a leitura, escrita, entre outros.

A Proposta Político-Pedagógica apresenta uma orientação muito interessante que, se colocada em prática, muito poderia contribuir para a ampliação do acesso à literatura infantil. No entanto, como ficou evidenciado, no turno em que a pesquisa foi realizada, tal proposta não foi colocada em prática.

Essa questão se confirmou quando, em entrevista, a maioria dos alunos afirmou não ter a prática de frequentar a sala de leitura. Na ocasião, perguntei se os alunos tinham o hábito de ir à biblioteca escolar e se faziam o empréstimo de livros literários. A maioria deles respondeu que ainda não tinha ido à biblioteca esse ano e que não fazia empréstimo de livros. Alguns chegaram a mencionar que tal prática já aconteceu em anos anteriores, mas não de maneira constante, como pode ser verificado na resposta desse aluno sobre o empréstimo de livros:

Pesquisadora: Vocês costumam fazer empréstimo de livros daqui da escola?

Levar pra casa?

Pedro: É...

Pesquisadora: Daqui? Livros da escola?

Pedro: Não.

Pesquisadora: Leva emprestado não, né? Já levou alguma vez?

Pedro: No ano passado.

Pesquisadora: No ano passado. Nessa mesma escola?

Pedro: Sim.

Pesquisadora: Levava de vez em quando ou sempre?

Pedro: Uma vez só.

(Entrevista oral com o aluno Pedro)

Analisando o “plano de curso”, percebemos a ausência da literatura na organização trimestral dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Conteúdos- turma “C”:

1º trimestre	2º trimestre
• <u>Textos</u> • Leitura e escrita de textos diversos; • Interpretação e gramática contextualizada; • Produção textual. • <u>Gramática</u> • Alfabeto (Vogais e Consoantes); • Frases, palavras, sílabas e letras; • Encontro vocálico/encontro consonantal; • Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; • Substantivo próprio/ comum. • <u>Ortografia</u> • Caligrafia;	• <u>Textos</u> • Leitura e escrita de textos diversos; • Interpretação e gramática contextualizada; • Produção textual com sequência de figuras; • Gramática; • Encontro vocálico/ encontro consonantal/ dígrafo; • Substantivo próprio/ comum; • Acento agudo e circunflexo;

• Palavras com Ç, m antes de P e B, Ar, Er, Ir...As, Es, Is.	• Gênero do substantivo (masculino/feminino); • Grau do substantivo (diminutivo/aumentativo); • Pontuação: final, vírgula, travessão, exclamação, interrogação; • Ortografia; • Caligrafia; • Ortografia de palavras com Ç, m antes de P e B, Ar, Er, Ir.. As, es, is, Nh, Lh, SS, Qu, RR, Na, En...
--	---

Fonte: Plano de curso, ANEXO 3.

Esses dados corroboram a primeira asserção gerada no decorrer da pesquisa, confirmando que o trabalho com a literatura infantil se faz pouco presente na última etapa do ciclo de alfabetização.⁷

Quanto à organização dos conteúdos, fica evidente a supervalorização do ensino da gramática, pois, mesmo aparecendo o termo “Gramática contextualizada”, a relevância dada a atividades de descrição e classificação das palavras revela um modo bem tradicional de lidar com o ensino de língua na escola. Esse modo de organização dos conteúdos é fruto de um programa de ensino engessado, que não valoriza os interesses e criatividade dos alunos.

Sobre isso, Antunes (2014) ressalta que, talvez, muitas pessoas deixariam de creditar tanto valor à gramática se observassem mais de perto como têm sido as aulas de português, com pouquíssimas atividades de leitura, escrita de textos, atividades de pesquisa, análise e reflexão. A autora enfatiza que, mesmo diante de quadros tão alarmantes, quando se trata da eficácia do ensino das habilidades de leitura e escrita, a defesa pelo ensino da gramática permanece, pois

de fato é muito mais fácil ficar à volta daqueles esquemas gramaticais, até porque eles não mudam de um ano para o outro, de uma década para outra e, alguns deles, de um século para outro. São apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada (ANTUNES, 2014, p. 72).

Para Solé (1998, p. 33),

⁷ No decorrer do trabalho, utilizo o termo “asserções” para me referir aos desvelamentos que a investigação poderá trazer (BORTONI-RICARDO, 2008).

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

A partir dessa perspectiva, torna-se urgente a busca de alternativas e possibilidades de superação dos problemas em torno da leitura literária, o que requer uma nova postura dos sujeitos envolvidos nesse processo. Participação coletiva e compromisso dos envolvidos tanto na construção quanto na execução da Proposta Político-Pedagógica podem ser, sem dúvida, uma alternativa interessante para tal propósito. Quando digo participação coletiva, me refiro a todos os membros da comunidade escolar, incluindo os professores(as), alunos(as), coordenadores(as), diretor(a), demais funcionários da instituição, assim como os responsáveis pelos alunos. Essa questão será melhor abordada no próximo capítulo desse estudo.

Um evento que não poderia deixar de ser mencionado aqui, visto que o objetivo deste tópico é a contextualização da Escola Campo, é o Simpósio do Cerrado, que, no ano de 2017, teve sua IX edição, tendo como tema “Sustentabilidade: Consumo consciente”.

Pelo que foi observado, pode-se dizer que este é um dos projetos mais importantes desenvolvidos na instituição, envolvendo todos os profissionais da escola. Trata-se de um projeto que conta com o apoio de patrocinadores representantes de sindicato, comércio e indústrias do município de Goiânia. O evento conta com uma programação aberta à comunidade escolar com apresentações culturais, palestras e exposição de artesanatos e brinquedos confeccionados pelos alunos.

Esta última edição do Simpósio contou com a participação de cantores consagrados, como Xexéu, Pádua, Gilberto Correia e Tom Chris, artistas que dispensam apresentação, sendo grande referência para a música e para a cultura goianiense.

Em relação ao trabalho com a leitura, foi entregue a cada aluno o livro de história em quadrinhos *Cabeça Oca – Lixo: Reeducar é possível*, de Christie Queiroz.

Por sinal, achei isso pertinente, levando em conta que um dos objetivos do projeto é desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes diante dos problemas ambientais. Porém, penso que esse material poderia ter sido melhor aproveitado com a leitura em sala de aula, pois os dados coletados demonstraram que os alunos da turma pesquisada

ainda estão no início do processo de sua constituição como leitores. Diante disso, não basta entregar um livro na mão dos alunos. Faz-se necessário suscitar o seu interesse, vivenciar com eles o contato com a leitura, trocar ideias e assim construir os sentidos do texto. Porém, sem desmerecer a validade desse tipo de leitura, acredito que esse momento teria sido mais significativo se associado com a leitura de obras literárias que abordassem questões relacionadas ao tema proposto no Simpósio do Cerrado.

2.2 Perfil dos participantes

Em relação às características da população atendida pela instituição, consta da PPP que a maioria dos responsáveis pelos estudantes apresentam níveis de escolaridade que oscilam entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio completo. Vale destacar que, nesse documento, não há nenhuma referência a pessoas com Ensino Superior. A maioria das famílias não possui moradia própria e a renda familiar gira em torno de dois salários mínimos.

A maior parte dos alunos da turma pesquisada reside próximo à escola e muitos apresentam sérias dificuldades em sua aprendizagem. Estão na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade.

Segundo a professora regente da turma, foi constatado no início do ano letivo que muitos alunos da turma C ainda não eram alfabetizados. Tal preocupação ficou bem visível quando iniciei minha entrada no campo, buscando conhecer melhor os participantes da pesquisa, apresentar o projeto, tirar as dúvidas. Percebi que a professora apresentou certo receio com minha presença ali, questionando, por exemplo, como iria trabalhar com a literatura se as crianças nem sabiam ler.

Devido ao nível insatisfatório em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita dessa turma, ficou acordado entre a professora e a coordenação pedagógica a necessidade de um trabalho diferenciado, sendo que um desses acordos foi a dispensa do uso dos livros didáticos, sugestão da própria professora.

Desse modo, logo de início considerei que a segunda asserção, que diz que “o acesso ao texto literário ocorre de forma fragmentada, limitada ao uso do livro didático”, seria desconfirmada. Porém, mesmo não adotando um determinado livro didático, ao selecionar os textos a serem trabalhados com a turma, a professora continua utilizando como

apoio livros didáticos diversos. Por isso, essa asserção não foi totalmente desconfirmada, sendo que o problema do acesso ao texto literário limitado ao uso do livro didático poderá ser retomado em investigações futuras.

Ainda em relação ao perfil das famílias dos alunos, considerei importante saber como era a participação e acompanhamento das famílias à vida escolar dessas crianças. No decorrer da pesquisa, foi possível confirmar o que foi dito no início desse trabalho, no que diz respeito à desmotivação de muitos professores atualmente com o desempenho de seus alunos e com a falta de apoio de muitas famílias.

Mesmo diante de tantos impasses, foi possível notar o interesse da turma pela leitura literária. Antes de passar para uma análise mais detalhada dos dados gerados a partir das entrevistas com os alunos, é possível apontar que eles têm pouquíssimo acesso à leitura literária. Não costumam frequentar a biblioteca da escola e nem realizam empréstimo de livros literários. Alguns poucos afirmaram ter algum livro em casa, mesmo assim, não se sabe ao certo se tais livros são realmente livros literários ou alguma espécie de pseudoliteratura, ou seja, livros carregados de informações corretas, porém, esvaziados de elementos que seduzem o leitor, como já abordado no início desse trabalho, conforme Coelho (apud SOUZA, A., 2010).

Pude notar em alguns alunos entrevistados um certo interesse pela leitura quando questionei, por exemplo, por qual tipo de leitura eles demonstravam mais interesse. Alguns deles citaram contos tradicionais da literatura infantil como “Branca de Neve”, “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, entre outros. Mesmo havendo esse interesse, o acesso a esse tipo de leitura é algo bem raro para esses alunos. Alguns chegaram a afirmar que fazem leitura de histórias diversas nos livros velhos que têm em casa. Livros geralmente usados para as atividades extraclasse como pesquisas e recortes.

Importa dizer que a professora atua nessa escola há 23 anos e meio. Sobre sua motivação para ser professora, ela afirma que

a princípio foi porque a minha... o grande sonho da minha mãe era ter sido professora. Mas como ela se casou cedo, teve vários filhos num total de 9, ela disse que ficou frustrada. E... Eu, acho que, pra tentar agradá-la de alguma forma, eu na época já com uns 17 anos, eu comecei a fazer meu curso técnico de magistério.

(Entrevista oral com a professora)

Após concluir o magistério, acredita que esperou em torno de seis anos para prestar o concurso público, quando passou e, após dois anos, foi convocada e começou a lecionar, tendo, na época, só o magistério. Posteriormente, passou por outros processos formativos, fazendo inclusive a complementação do magistério, tornando-se pedagoga. A professora revela não ter tido grande entusiasmo no início da carreira docente:

Professora: Eu até não era muito... Não gostava muito da...de ser professora não.

Pesquisadora: Entendi, mas aí depois com o tempo?...

Professora: Aí com o tempo eu acredito que a gente vai se acostumando.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: E eu, fazendo um curso aqui outro ali, fui me aperfeiçoando e comecei a gostar de alfabetizar.

(Entrevista oral com a professora)

Mesmo sendo uma alfabetizadora experiente, a professora revela sua preocupação com o nível de dificuldade dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Segundo seus relatos, mesmo havendo interesse de alguns alunos, o processo de ensino e aprendizagem tem sido muito difícil. Em alguns momentos, a professora chegou a questionar como iria trabalhar com a literatura se as crianças sequer sabiam ler. Em outro momento, notei sua preocupação diante da possibilidade de ter que desenvolver um projeto de leitura com a turma, ressaltando constantemente as dificuldades já mencionadas anteriormente. Questionou-me sobre quando iria iniciar o projeto de leitura literária, pois os alunos precisavam aprender a ler e a escrever. Nesse momento, achei conveniente retomar a proposta da pesquisa, explicitando de forma mais clara seus objetivos e metodologia.

2.3 O processo de seleção e coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados procedimentos metodológicos como a observação, a gravação em áudio, a aplicação de questionário por escrito e a realização de entrevistas.

Partindo dos pressupostos que fundamentam o estudo de caso, o percurso traçado desde a observação até a coleta de dados foi se delineando gradativamente. Um dos passos iniciais foi a busca de uma maior proximidade com os participantes da pesquisa, tanto com os alunos quanto com os pais e com a professora regente. Buscando realizar um trabalho pautado no diálogo e transparência, ressaltar a necessidade de realizar uma reunião com os

pais dos alunos participantes para a explicitação da relevância da pesquisa, seus objetivos, metodologia e eventuais esclarecimentos. Na ocasião, a professora sugeriu que esse diálogo com os pais acontecesse na mesma reunião que já estava prevista, na qual seriam abordados os informes gerais da turma. Desse modo, em parceria com a equipe gestora da escola, marcamos a reunião para o dia 21 de março de 2017. Nesse dia, eu e a professora regente da turma apresentamos aos pais a pesquisa “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental”, ressaltando sua importância diante do nível de dificuldade apresentado pela turma, principalmente no que se refere à aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Foi apresentado e lido coletivamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, direcionado aos pais, assegurando-lhes, desse modo, conhecer melhor a pesquisa proposta, bem como seus direitos como participantes, para que, de forma consciente e voluntária, decidissem sobre sua participação ou não, enfatizando que a recusa em assinar o termo não acarretaria nenhum dano para os alunos. Foi esclarecido aos pais que, caso autorizassem a participação de seus filhos, eles deveriam saber que esse consentimento poderia ser retirado em qualquer momento sem nenhum prejuízo aos seus filhos.

Vale ressaltar que a participação dos alunos não se deu de modo instantâneo, mas de forma gradativa. De uma turma de 25 alunos, apenas 11 pais compareceram à reunião, o que, segundo a professora e a coordenação pedagógica, é algo comum no cotidiano dessa instituição. Todos os responsáveis presentes foram favoráveis à realização da pesquisa, sendo que quatro deles se manifestaram verbalmente, ora questionando sobre como seria a pesquisa, ora ressaltando a importância dela. Àqueles que não puderam comparecer à reunião entregamos um bilhete junto com a documentação a ser preenchida e assinada pelo responsável. Com essa estratégia, tivemos o objetivo de alcançar um maior número de participantes, o que viabilizaria o desenvolvimento da pesquisa.

Como dito acima, gradativamente, tivemos a autorização para a participação de todos os integrantes dessa turma, composta por 25 alunos, sendo que alguns deles não participaram de todo o processo, pois necessitaram mudar de escola, enquanto outros ingressaram à instituição no decorrer da pesquisa.

Mesmo obtendo autorização dos pais, outro documento, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE –, cujo objetivo era esclarecer a relevância da pesquisa, seus

objetivos e procedimentos que seriam utilizados, foi apresentado aos alunos. Novamente, foi ressaltada a importância do projeto, bem como da participação voluntária de cada um. Muitos alunos e alunas tiveram grande dificuldade para preencher o documento, confirmando, assim, uma das inquietações da professora em relação à dificuldade de leitura e escrita desta turma. Notei que alguns desses alunos necessitaram consultar no caderno o registro do nome completo, outros tiveram dificuldade para datar o documento.

Conhecer a percepção dos participantes da pesquisa em relação à importância da leitura e da literatura foi um dos primeiros passos dessa investigação. Para isso, foram utilizados como recursos entrevistas gravadas em áudio com os alunos(as) e com a professora regente da turma, gravação de quatro aulas envolvendo práticas de leitura, bem como a aplicação de um questionário por escrito aos pais e/ou responsáveis por esses alunos.

Vale ressaltar que, antes de iniciar as gravações das aulas envolvendo práticas de leitura, participei de algumas aulas com o intuito de me familiarizar com os alunos, com a professora e com a dinâmica da aula tornando a minha presença ali menos invasiva, se é que isso seria possível.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 62) destaca a gravação em áudio como um tipo de instrumento muito positivo para a coleta de dados, pois “permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”. A observação foi outro procedimento importante nessa pesquisa na medida em que possibilitou conhecer melhor a rotina da sala de aula, bem como a interação entre os sujeitos.

Em relação à entrevista, Lüdke e André (2014) afirmam que essa é umas das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto asserção com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Conforme essas autoras, a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Optei por entrevistar⁸ os alunos em vez de aplicar questionários por escrito como havia planejado inicialmente, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa. Tal mudança ocorreu logo após as primeiras observações, visto que muitos dos alunos estavam em processo de alfabetização, com grande dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita, fator esse que muito dificultaria a coleta a partir do uso de questionários. Essa dificuldade da turma foi percebida principalmente na ocasião em que foi solicitado aos alunos que preenchessem o TALE. Diante disso, no intuito de evitar que os alunos se sentissem constrangidos, a entrevista gravada em áudio me pareceu a melhor opção. Essas entrevistas foram feitas individualmente, em forma de “bate-papo”. Foi utilizado um roteiro de perguntas, porém ele não foi seguido à risca, pois, à medida que o diálogo entre entrevistador e entrevistado foi fluindo, apareceram outras questões não previstas anteriormente.

Já com a professora, a escolha pela entrevista se deu pelo fato de esta ser uma técnica menos formal, permitindo assim maior interação entre os envolvidos no ato da entrevista. Novamente, foi utilizado como apoio um roteiro de perguntas. Por fim, com os pais dos alunos, optei pelo uso de um questionário por escrito por acreditar que dessa forma alcançaria um maior número de participantes. Esse questionário foi elaborado com questões abertas com o objetivo de compreender qual o sentido atribuído às práticas de leitura literária e as principais dificuldades vivenciadas ao lidar com a leitura.

Vale destacar que os dados obtidos com esses instrumentos são confidenciais, e seu conteúdo, após seleção e análise, foi problematizado de modo a não identificar os participantes da pesquisa. Para tanto, foram utilizados pseudônimos. Outros recursos foram utilizados, como a análise de documentos institucionais, dentre eles o plano de aula, o plano anual e a Proposta Político-Pedagógica. Além desses, foi confeccionado um portfólio com as produções dos alunos realizadas a partir da experiência de leitura literária proposta nesse trabalho. Esse instrumento possibilitou a organização dos dados obtidos de maneira clara e acessível aos participantes. Ao mencionar “as produções dos alunos”, refiro-me às atividades realizadas durante a participação na pesquisa. Dentre essas atividades, encontram-se os

8 As entrevistas realizadas com a professora e com os alunos foram gravadas em áudio e, no momento da transcrição e análise desses dados, utilizei nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

registros escritos, as ilustrações e os relatos gravados em áudio durante as intervenções, os quais configuram o Produto Educacional resultante da pesquisa.

Importa ressaltar que os documentos coletados ou construídos durante a pesquisa, tais como entrevistas, questionários, portfólio de atividades e documentos institucionais, fazem parte do arquivo de pesquisa e ficarão sob meus cuidados por um período de cinco anos, atendendo desse modo à legislação brasileira, como consta na Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética, pelo qual a presente pesquisa foi examinada e aprovada.

No mês de abril de 2017, havia planejado iniciar a gravação das aulas envolvendo a prática de leitura, no entanto, a coleta por meio da gravação eletrônica foi adiada devido a problemas de saúde enfrentados pela professora, que precisou se ausentar do trabalho por um período de aproximadamente um mês. Nesse período, conversei com a coordenadora pedagógica e iniciamos as entrevistas individuais com os alunos.

No decorrer da pesquisa, os dados obtidos foram transcritos e analisados conforme o referencial teórico adotado. Dessa forma, ao selecionar os registros que compõem o *corpus* da pesquisa, foi utilizado o método descrito por Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), que afirma que “o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de **indução analítica** por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções” (grifos da autora). Importante esclarecer que, segundo essa autora, esse método é utilizado em pesquisas qualitativas, diferentes das pesquisas quantitativas, não levantam hipóteses, mas elaboram asserções correspondentes aos objetivos propostos na pesquisa. Essa autora define asserção como “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Desse modo, no decorrer dessa investigação, as asserções foram geradas a partir dos objetivos da pesquisa, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 3 - Objetivos e asserções da pesquisa

OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL ⁹
Esta pesquisa pretende investigar as práticas de leitura literária em uma turma de	A efetivação de práticas de leitura literária no 3º ano do Ensino Fundamental tenderá

9 Para uma melhor visualização, tanto a asserção geral quanto as demais asserções foram colocadas ao lado dos objetivos que as originaram.

3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, com o objetivo de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.	a se constituir em um fator de grande relevância na formação do aluno leitor, desde que tais práticas estejam fundamentadas por princípios teórico-metodológicos que favoreçam experiências significativas com a linguagem.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ASSERÇÕES
1 - A pesquisa propõe-se a desvelar se o trabalho com a literatura infantil se faz presente ou ausente em uma escola da rede municipal de Goiânia.	1 - O trabalho com a literatura infantil se faz pouco presente na última etapa do ciclo de alfabetização.
2 - Propõe-se, também, a desvelar as razões da ausência, se for esse o caso, e as condições em que é desenvolvido, quando presente.	2 - O acesso ao texto literário ocorre de forma fragmentada, limitada ao uso do livro didático.
3 - Objetiva, também, identificar a concepção de linguagem que norteia a prática docente na condução do trabalho com a leitura literária;	3 - A concepção de linguagem da professora exerce grande influência em seu modo de conduzir o trabalho com a leitura.
4 - Identificar se as práticas de leitura literária se fazem presentes no contexto familiar e se tais práticas têm contribuído para a formação do aluno leitor.	4 - As práticas de leitura literária, quando presentes no âmbito familiar, poderão beneficiar a formação leitora dos alunos.
5 - Estima-se que a pesquisa também poderá contribuir para despertar nos pais dos alunos participantes a importância do estímulo à leitura literária.	5 - O envolvimento e a parceria entre família e escola tenderão a colaborar de forma positiva para o estímulo à leitura literária nessa etapa da educação básica.

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), no método de “indução analítica”, cabe ao pesquisador organizar os dados, revisar todos os seus registros e associá-los às asserções, podendo confirmá-las ou desconfirmá-las. Desse modo, os elos entre os registros e as asserções ajudaram a chegar às conclusões da pesquisa, como veremos no próximo capítulo.

3 A LEITURA NO COTIDIANO DOS PARTICIPANTES: LIMITES E POSSIBILIDADES

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

Chartier¹⁰

Considerando que o 3º ano do Ensino Fundamental compõe a última etapa do ciclo de alfabetização e levando em conta a relevância e contribuição da leitura literária na formação do aluno leitor, considere importante saber um pouco sobre o repertório e interesse de leitura da professora, pois penso que, para formar leitores, precisamos antes ser bons leitores. Acredito que tal prática seja construída no decorrer de nossa existência. E o quanto antes for instigada, ensinada, exercitada, melhor.

Acerca de suas experiências como leitora, inicialmente a professora afirma não gostar muito de ler livros de literatura.

Pesquisadora: Bom, é... agora vamos falar um pouquinho sobre a sua formação enquanto leitora, né. Você tem o hábito de ler assim, livros literários?

Professora: É, na verdade, livros literários eu já li vários. (inaudível) Agora atualmente eu procuro ler os livros literários de acordo com a faixa etária dos meus alunos e dos interesses deles.

Pesquisadora: Mas eu digo pra você, se você ler...

Professora: Pra mim... Eu não leio pra mim. Livros literários pra mim não. Eu leio muito. Eu leio em média por ano, todo ano, eu leio um monte de livros, mas a minha escolha de livros não é literários. Meu gosto são livros espíritas.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Mas o de literatura... assim... pra mim...

Pesquisadora: Mas desde sempre? Ou você já leu antes literatura? Pra você?

Professora: Já. Pra mim eu lia... lia porque eu era obrigada a ler, né, porque antigamente a escola exigia que a gente lesse. Agora a escola já não exige.

Pesquisadora: Então não era por opção não? Você lia com essa obrigatoriedade?

Professora: Eu lia por obrigação.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Porque nas escolas que eu sempre passei era obrigatório ler quatro livros por ano.

(Entrevista oral com a professora)

10 CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad.: R. de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, p. 91.

Porém, após um pequeno resgate de suas memórias de leitura, afirma que na infância teve acesso, ainda que restrito, à literatura infantil, citando inclusive alguns clássicos como *O meu pé de laranja lima* e *O pequeno príncipe*, sendo esse último o seu preferido.

Foi interessante notar, mesmo falando que lia apenas por obrigação, pois na época era exigido pela escola que a criança lesse em média quatro livros por ano, a grande satisfação da professora ao retomar suas memórias de leitura:

Pesquisadora: Mas eu digo assim, na sua formação mesmo, desde quando você era criança no ensino fundamental, médio... Quais foram as experiências significativas que você teve com a leitura?

Professora: Significativas?

Pesquisadora: Que te... Que de certa forma né, incentivou em você o hábito de ler? Né? Porque hoje em dia você é uma leitora, você lê muito.

Professora: Na verdade, eu não tive fases significativas assim... Sério, grande não. Eu tive leituras, eu gostava de ler até... Lia muitos gibis escondido, meu pai não deixava. As minhas opções eram gibis. E meus colegas me emprestavam aqueles livros... “O pequeno príncipe” foi o meu favorito. “O meu pé de laranja lima”. Quer dizer, não é que significou muito, mas é que, na época... Minha mãe assim, foi um pouco assim, ela leu muito pouco, então ela só estudou até a quarta série, então ela não tinha o hábito de ler com a gente, de se ensinar, então pra mim, meu mundinho era aquilo ali. Eu lia e ficava sonhando como todo adolescente.

(Entrevista oral com a professora)

Analisando os relatos da professora acerca de sua relação com a leitura literária durante sua infância, podemos notar alguma mudança se observarmos os hábitos de leitura dos estudantes atuais, que, infelizmente, têm se distanciado cada vez mais das práticas de leitura literária, pois, se antes a escola exigia a leitura de em média quatro livros por ano, como afirma a professora, atualmente essa prática vem se perdendo.

Segundo Colomer (2007), os atuais estudos qualitativos sobre a leitura adolescente apontam vários fatores que desfavorecem as condições da leitura individual, o que se torna ainda mais evidente quando se trata da leitura literária. Vivemos hoje uma época marcada pela desvalorização do livro e pela fragmentação da leitura em diferentes instâncias sociais. A autora refere-se à função profissionalizante da leitura nas sociedades atuais predominante até mesmo no ensino superior, pois

nos estudos universitários a bibliografia de cada matéria é já tão ampla que os alunos – e também seus professores – praticam uma leitura rápida de capítulos, artigos, fragmentos e sínteses divulgadoras, mais do que uma leitura reflexiva de livros complexos e de obras que constituem as fontes primeiras da disciplina (COLOMER, 2007, p. 47).

Percebe-se, desse modo, o caráter utilitário conferido à leitura nos dias de hoje. Utilizando o conceito de “estrutura do sentimento” do crítico literário Raymond Williams, Montes (2001 apud Colomer, 2007) comenta sobre a falta de sentido da leitura no imaginário coletivo atual:

Hoje não parece ser a crítica nem a argumentação, nem o raciocínio, nem a narração – refiro-me sempre à nossa estrutura de sentimento – mas, ao contrário, o consumo, o fugaz, a acumulação ilimitada, o fragmentário, o espetáculo [...]. Vem à mente porque contradiz bastante frontalmente o que a leitura supõe. Que é sempre demora, construção prolongada do tempo, e da persistência, os dentes da atenção bem trincados em uma história, um tema, um pensamento. Ou seja, justo o contrário da fragmentação, da fugacidade e do “surfar” (MONTES, 2001 apud COLOMER, 2007, p. 47-48).

Essas reflexões nos levam a pensar que um projeto de ensino que tenha como foco a ampliação do estímulo à leitura e a formação do aluno leitor nos dias atuais deverá contemplar essa recuperação ou o despertar desse sentido profundo conferido à leitura, para que, em um futuro próximo, talvez, esse aluno se torne de fato um sujeito leitor. Para tanto, faz-se necessário pensar mais sobre essa questão, problematizando as práticas de leitura recorrentes em nosso tempo desde os primeiros anos da escolarização básica e suas relações com a formação do aluno leitor. A leitura, aqui mais especificamente a leitura literária, deve ocupar um espaço privilegiado na organização do trabalho pedagógico com tempo, espaço e recursos adequados à sua efetivação. Ainda sobre as preferências de leitura da professora, outro trecho da entrevista merece atenção, pois revela as dificuldades enfrentadas no seu processo de constituição como leitora, dificuldades essas que vão desde o pouco acesso ao livro literário até a postura autoritária de seu pai, resultante de uma época marcada pela desvalorização do papel da mulher na sociedade.

Professora: Meu pai não deixava, não admitia a gente ler.

Pesquisadora: Mas era algo da época assim ou você acha era só uma coisa do seu pai?

Professora: Eu acho que era da época. Porque, pra você ver. Cinquenta anos atrás a mulher era quase que... (inaudível). Nós mulheres conseguíamos, porque a gente persistia. Eu apanhei muito. Ele me pegava com gíbi. Nossa! Uma vez ele arrancou umas páginas que ele fez eu comer.

Pesquisadora: Sério? Nossa! (risos)

Professora: Mas é isso. E quando a gente gosta de ler, a gente lê escondido.

Pesquisadora: É verdade!

Professora: Meus irmãos também sempre leram muito. Homem gostava muito de gíbi. E aqueles livrinhos de bolso assim, se você chegou a conhecer? “Sabrina”.

Pesquisadora: Sei.

Professora: “Bianca” Isso aí eram as minhas leituras, porque livros a gente não tinha acesso a livros.

(Entrevista oral com a professora)

Mesmo afirmando anteriormente ter lido algumas obras literárias, esse relato da professora aponta que seu contato com a leitura literária não tenha ocorrido de forma tão efetiva. Esses dados são relevantes para pensar sobre como a professora se relaciona com a leitura em sua atuação profissional e, sobretudo, como sua postura tem influenciado ou não o interesse dos alunos pelas práticas de leitura.

Ao entrevistar os alunos, pretendi verificar se as práticas de leitura literária faziam parte de seu cotidiano. Além disso, tive por objetivo compreender como eles percebiam os momentos reservados à leitura, tanto na escola quanto em casa.

A ausência de práticas significativas envolvendo a leitura literária tanto em casa quanto na escola foi algo comum nas falas dos alunos. Quando questionei sobre em quais momentos do contexto da aula eles se sentiam mais atraídos pela leitura, percebi que muitos foram incapazes de mencionar tais momentos. Alguns alunos responderam o seguinte:

[...]

Alessandro: Quando a professora passa aquelas tarefas de resposta, elas é muito boa, né? Fica leno pouquinho em pouquinho.

Pesquisadora: É, explica melhor, dá um exemplo dessa tarefa pra eu entender.

Alessandro: Tarefa de (inaudível) tem que colocar tipo sapo: sapinho...patinho.

[...]

Maria Cecília: Eu gosto de todas (risos).

Pesquisadora: É?

Maria Cecília: É. (risos)

Pesquisadora: Dá um exemplo de alguma leitura assim, que a professora trabalhou na sala e que você achou bem bacana.

Maria Cecília: Teve uma que ela mostrou no quadro, ela explicou, aí eu gostei. Parece que foi... da borboleta. Não sei.

Pesquisadora: Ah tá!

Maria Cecília: Eu não lembro muito.

[...]

João Marcelo: Matemática que é a que eu sei mais.

Pesquisadora: Matemática?

João Marcelo: Ahan, de Matemática e de Português que eu sei mais. E de Ciências que eu sei [...] Geografia também, eu sei mais ou menos.

Pesquisadora: E leitura de histórias, você gosta?

João Marcelo: Gosto.

Pesquisadora: De qual você gosta mais?

João Marcelo: Qualquer uma.

[...]

(Entrevista oral com os alunos).

E assim, no decorrer das entrevistas, pude perceber que a noção vaga em relação à leitura pouco variava de um aluno para outro, assim como a falta de relatos significativos em relação à leitura literária era uma constante entre os alunos.

Essa falta de referências no que diz respeito às práticas significativas envolvendo a leitura literária também foi observada com a aplicação do questionário escrito com os pais dos alunos participantes da pesquisa, como pode ser observado nas respostas para o seguinte questionamento: “Quanto à sua formação escolar, quais foram as experiências mais significativas em relação ao seu contato com a leitura?”

Rosilene: todas foram boas menos matematica

Sheila: A experiência de ler e entender para minha melhoria no dia a dia.

Daiane: Adquire conhecimento

Cristina: meu primeiro Livro de Literatura foi minha profª da 5ª serie mim deu. Tenho ele ate hoje.

Marcela: era muito bom a leitura para mim i portate

Willian: eu estudei ate a 6ª serie mais eu sei ler e muito importante

José: mais significativa foi em várias matérias como Historia, Geografia Portugues e outras

Damiana: 7º ano a leitura mi levava au mundo da imaginação uma relação um boa onde eu esquecia dos proplemas

Jorge: 1º grau Sem Leitura sou como um sego vou andar vagueando no escuro

Joana: bom eu acho

Denise: Aprendi a desenvolver a minha emaginação.

Eliana: Leituras em sala.

Janaína: Aprender sobre a leitura histórias e a escrever bem essa e a maior importância

Marília: apredisado deseovovimento da fala

(Questionário escrito com os pais)

Esses dados sinalizam que, talvez, esses participantes também tenham sido submetidos a um ensino precário, que pouco valorizou a formação do leitor, cuja situação, infelizmente, vem se arrastando até os dias atuais.

Com a aplicação do questionário, tive por objetivos perceber o grau de conscientização dos pais e/ou responsáveis em relação à importância do incentivo à leitura literária, assim como verificar a participação das famílias e as dificuldades vivenciadas nesse processo. A utilização desse questionário se deu em momentos diferentes e também de forma gradativa. Primeiramente, ocorreu no momento de reunião mencionada no capítulo anterior, sendo que, dos onze pais presentes nessa reunião, cinco optaram por levar os questionários para casa, devolvendo-os em diferentes momentos.

Por fim, tivemos a devolutiva de quatorze questionários. Se compararmos o número de questionários devolvidos com o número de autorizações, veremos que, apesar de se posicionarem a favor da pesquisa, o empenho em participar e contribuir com ela não se deu na mesma medida. O mesmo fator, como veremos mais adiante, se deu no acompanhamento das atividades extraclasse envolvendo a leitura literária, parte do *corpus* da pesquisa. Porém, muito ingênuo seria atribuir tal fato ao mero desinteresse desses familiares, sendo preciso ir além de nossa realidade imediata, buscando compreendê-lo como uma construção histórica, resultante de um processo de exclusão social vivenciado há tempos em nosso país. Segundo Bourdieu (2015), dentre os fatores que contribuem para essa exclusão social, está o fato de a escola ignorar as condições sociais dos indivíduos, atribuindo o sucesso ou insucesso escolar às aptidões naturais e não às oportunidades de acesso aos bens culturais, dos quais a maior parte da população se vê excluída.

Propus aos pais um pequeno resgate de suas memórias de leitura, para, assim, analisar suas percepções em relação à contribuição da escola em sua formação leitora

Marília: a leitura muito ifomação boa
para a gemte para connhecimento
dos direito da criança da gente

Janaína: Os aspectos positivos foram me esforçar muito.
Negativos eram deixar de fazer algo.

Eliana: Mais conhecimento e aprendizado.

Jorge: Sempre foi um bom gosto ler tudo a leitura pra mim não tem ponto negativo

Damiana: O lado positivos o apredizado
Não teve nada negativo

Willian: Positivos foi bom a leitura

Marcela: eu gosto muito de ler eu gostava mais de ler português
eu isfosei muito na leitura para hoje eu sei ler
Negativo acho poderíamos ter mas Livros faceis.

Daiane: me ajudou a desenvolver meus conhecimentos.

Sheila: Positivo foi a aprendizagem.

Negativo era as vezes queria saber sobre o assunto e tinha vergonha de perguntar.

Rosilene: Escola para mim foi muito importante para minha formação.

Joana: antes os livros eram mais compexos já hoje deixa muito a desejar

(Questionário escrito com os pais)

É possível perceber novamente ausência de relatos significativos, mesmo quando afirmam que sua experiência com a leitura foi positiva. Nota-se, ainda, que mesmo sendo submetidos a um ensino mecânico e repetitivo, pouquíssimos pais ousaram mencionar algum ponto negativo em relação ao contato com a leitura na escola, como a Sheila o fez:

Sheila: Positivo foi a aprendizagem.
Negativo era as vezes queria saber sobre o assunto e tinha vergonha de perguntar.
(Questionário escrito com os pais)

Em relação à leitura literária, a situação mostrou-se ainda mais alarmante. Ao questionar “Qual o sentido da ‘literatura’ para sua vida?”, as respostas foram um tanto vagas, o que nos faz pensar que o contato com esse tipo de leitura tenha sido bem raro, ou ainda que esse tipo de leitura, como disse no início desse trabalho, seja visto como algo inacessível:

Rosilene: boa
Daiane: Sem resposta, não sei o que responder.
Marcela: Eu aprendi ler por que como a leitura e muito bom
Willian: muito bon
Joana: não tenho muitas experiências especiais que eu possa destacr mais é muito importante
(Questionário escrito com os pais)

Sobre “o hábito de ler textos literários”, a maioria afirmou que não costuma fazer esse tipo de leitura. E quando questionados se costumavam ler para/com os seus filhos(as), as respostas dadas não foram nada animadoras, porém, em nada surpreenderam, tendo em vista o, aparentemente, escasso repertório de leitura desses participantes.

Rosilene: Raramente
Denise: não
Marcela: ainda não ler com eles não
mais eu vor ler sim com eles em casa
Willian: na hora que ela chega do colegio
Joana: ainda não.
Marília: Sim eu leio muito livro de historinha para ele e a biblia
Jorge: As vezes quando Precisa ou uma leitura biblica.
Cristina: Sim, Leio Sempre Livros para ele.
Leio alguns arquivos.
Sheila: Sim. Quando vai fazer as tarefas de casa.
Jorge: nao
Eliana: Sim. Quando vem livros da escola para ler e fazer trabalho sobre o livro.
Janaína: Sim Quando ajudo nos dever de casa.
Daiane: não
Damiana: eu leio de manha para meu filho pequeno Historinha. os maiores nao muito pois eles sabe ler.

Percebe-se que apenas sete pais afirmam ler para os filhos, ainda assim, alguns desses relatos não parecem se referir à leitura literária:

Sheila: Sim. Quando vai fazer as tarefas de casa.
Janaína: Sim Quando ajudo nos dever de casa.

Willian: na hora que ela chega do colegio
(Questionário escrito com os pais)

A resposta dada por Eliana chama a atenção por ser a única pessoa a mencionar a presença do livro que vai da escola para casa, e nesse caso, não parece estar se referindo a um livro didático:

Eliana: Sim. Quando vem livros da escola para ler e fazer trabalho sobre o livro.
(Questionário escrito com os pais)

O problema é: quando isso acontece? Pelo que foi observado durante a pesquisa, o acesso ao livro literário, mesmo na escola, assim como o seu empréstimo, tem sido algo cada vez mais raro. Relatos da professora confirmam a dificuldade de acesso à biblioteca da escola. Ao entrevistá-la, questionei se, no planejamento da aula, costumava reservar momentos para a leitura literária:

Pesquisadora: É. Complicado. Bom. Bom, agora vamos falar um pouquinho sobre os alunos né. Você costuma reservar momentos para a leitura literária com os alunos? Com frequência?

Professora: Não. É, às vezes, eu programo, quase sempre não dá certo. É... As idas à biblioteca é quase que impossível aqui nessa escola.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: É, a tarde, por exemplo, não tem bibliotecária. As coordenadoras nos autorizam a ir se ela estiver junto. E ela, nunca está né desocupada para nos acompanhar.

Pesquisadora: Ah, então só pode usar se a coordenadora estiver junto?

Professora: Ela tem que tá junto.

(Entrevista oral com a professora)

Ao entrevistar os alunos, praticamente todos disseram não ter acesso à biblioteca e não realizar empréstimo de livros literários, inclusive um dos alunos que ingressou na instituição no segundo semestre de 2017 afirmou ter pegado um livro emprestado apenas uma vez, sendo que esse momento ocorreu durante as intervenções feitas por mim no decorrer da pesquisa.

Pesquisadora: Costuma ir à biblioteca?

Kauan: [...]

Pesquisadora: Não?

Kauan: Não

Pesquisadora: E fazer empréstimo de livros? Pegar livro emprestado da escola, levar para casa?

Kauan: Só uma vez.

Pesquisadora: Qual foi?

Kauan: Quando a senhora deu a da “Chapeuzinho vermelho, uma aventura borbulhante”

Pesquisadora: Ah só do projeto que eu tô desenvolvendo?

Kauan: Uhum.

Pesquisadora: E o que você achou desses momentos de leitura, desses livros que você levou pra casa?

Kauan: Bom. Porque eu li com a minha mãe.

(Entrevista oral com o aluno Kauan)

Já outra aluna até menciona as idas à biblioteca, porém não para fazer leitura.

Pesquisadora: Vocês costumam vir à biblioteca? Fazer leitura?

Julia: Ahan. Não! Ver filme.

[...]

Pesquisadora: E fazer leitura, vocês vem fazer leitura na biblioteca?

Julia: Não.

Pesquisadora: Não? Vocês levam livros emprestado? Pra casa?

Julia: Leva.

Pesquisadora: Daqui da sala, da biblioteca?

Julia: Livros, levava só que agora não leva mais.

(Entrevista oral com a aluna Julia)

Ao abordar as dificuldades vivenciadas pelos pais nos momentos de leitura com seus filhos(as), algumas respostas chamaram a atenção:

Janaína: Nem uma

Apenas de ensinar

Eliana: Nenhuma dificuldade.

Sheila: Nenhuma.

(Questionário escrito com os pais)

De fato, essas dificuldades inexistem, ou a ausência desses momentos de leitura tem contribuído para uma postura passiva dos pais em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura? A resposta seguinte me pareceu mais sensata, considerando o nível de dificuldade apresentado por essa turma, já mencionado em outro capítulo.

José: Percebo que Precisamos ler mais

(Questionário escrito com os pais)

Outra dificuldade mencionada pelos pais foi a falta de tempo:

Denise: Minha dificuldade e tempo que eu não tinha para ler com meu filho.

Daiane: Tenho dificuldade com o tempo em administrar meu tempo e nunca tenho esses momentos com minha filha.

(Questionário escrito com os pais)

Mas a dificuldade em auxiliar as crianças na leitura, bem como a falta de interesse delas foi o fator mais lembrado pelos pais:

Damiana: A esplicção tenho poblema de não da comta de esplica.

Jorge: A falta de interece deles pra ler

Cristina: A maior dificuldade e o entendimento

Algumas Leituras ele não entende ai tenho que explicar.

Joana: não gosto de ler por que leio muito devagar

Willian: a leitura

Marcela: eter paciencia com eles na lertura

Rosilene: Atenção

(Questionário escrito com os pais)

Quando questionei os pais sobre o costume de comprar livros literários, apenas três dos entrevistados disseram que sim e, ao questionar sobre a prática de pegar livros emprestados, as respostas foram unânimes: Não!

Diante do exposto até então, percebemos inúmeras dificuldades vivenciadas por essas famílias, como a má qualidade em sua formação escolar e a consequente dificuldade em lidar com a leitura nos dias atuais. Analisando o perfil dessas famílias, podemos apontar outras dificuldades vivenciadas no cotidiano desses participantes, como a falta de condições financeiras, o local onde residem e a falta de acesso a produtos culturais como o livro, que, considerando as condições da biblioteca da escola, bem poderia estar ao alcance desses participantes. Sobre essa questão, lembra Azevedo (2006, p. 1): “Formar leitores no Brasil é certamente um tremendo desafio. Há o preço dos livros; a falta de bibliotecas; casas sem iluminação ou ambientes adequados para a leitura”.

Esses fatores, certamente, contribuem em grande medida para limitar o papel das famílias no incentivo à formação leitora de seus filhos.

Acredito que essa reflexão, antes de servir para justificar a ausência dos pais no incentivo à leitura de seus filhos, deve nos orientar a refletir e questionar em que medida a escola tem contribuído para a formação humana e cultural dos indivíduos.

Aguiar e Bordini (1993, p. 17) ressaltam alguns requisitos para que a escola desenvolva com eficácia o ensino da leitura literária, como:

Dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre aluno e professor.

Essa orientação está, de certo modo, formulada nos Parâmetros Curriculares Nacionais há algum tempo.

[...] dispor de uma boa biblioteca na escola; dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. [...] planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. [...] possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola; [...] construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir (BRASIL, 1997, p. 43-44).

Ao contextualizar a escola campo no capítulo anterior, expus alguns dados referentes à biblioteca (Sala de leitura). Os dados demonstram que a instituição conta com ambiente relativamente adequado com um considerável acervo de obras literárias, em torno de 6.200 títulos. Digo relativamente adequado devido ao espaço, que poderia ser um pouco maior no intuito de garantir maior conforto aos alunos, professores e demais interessados. A instituição conta ainda com um projeto relacionado à leitura literária previsto na Proposta Político-Pedagógica. No entanto, o acesso à leitura literária continua fora do alcance desses participantes. Esses dados reforçam a urgência na busca de alternativas para superar o fracasso em torno do incentivo às práticas de leitura literária, principalmente entre os alunos oriundos das camadas menos favorecidas que, muitas vezes, têm a escola como principal veículo de apropriação da cultura letrada.

Segundo o pensamento bourdieusiano, a escola e seus mecanismos de reprodução do conhecimento, em vez de reduzir as desigualdades sociais, têm contribuído para legitimá-las ainda mais. O autor lembra que, enquanto os alunos oriundos das classes menos favorecidas têm um acesso muito limitado aos produtos culturais (como nas esporádicas visitas a museus e teatros), os alunos das classes mais abastadas têm acesso fácil a esses produtos em seu meio familiar. Assim, as crianças das classes mais populares são prejudicadas “no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la” (BOURDIEU, 2015, p. 53). Nessa mesma direção, Azevedo (2006, p. 2) chama a atenção para o modo como a escola e seu currículo vêm ao longo do tempo desprezando aspectos da cultura popular e oral:

Se para os alunos das classes médias e altas, filhos e netos de pessoas alfabetizadas, o discurso da escola parece fazer sentido, para os alunos oriundos

da tradição oral – a grande maioria da população brasileira – ele apresenta um caráter autoritário, preconceituoso, discriminatório e excludente.

O autor ressalta que, apesar de toda essa discriminação, a cultura popular está presente em vários segmentos da sociedade, sendo inclusive “a fonte mais consistente e original das artes brasileiras” (AZEVEDO, 2006, p. 2) e, portanto, deve fazer parte do currículo escolar.

Por outro lado, Candido (2011, p. 193) defende o acesso aos diferentes produtos culturais tanto da cultura popular quanto da erudita, pois segundo ele:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Ampliando a discussão, Paulino (2001), também aborda a questão do acesso aos bens culturais como um direito de todos. A autora critica as condições de desigualdades existentes em nossa sociedade no que diz respeito ao acesso aos bens culturais, estando os produtos simbólicos como a pintura e a música erudita acessíveis apenas a uma minoria da população. Porém, ressalta que esses bens simbólicos não podem parar de ser produzidos, muito menos ser transformados para atender às classes menos favorecidas, ressaltando que “reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras” (PAULINO, 2001, p. 118). Em contrapartida, a autora defende que a população receba formação adequada e recursos materiais para que possa fazer suas escolhas livremente. Para ela, uma perspectiva de educação democrática deve contemplar:

como direito de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar (PAULINO, 2001, p. 118).

Nessa perspectiva, a defesa da presença do texto literário em sala de aula, bem como o empréstimo de obras literárias, se justifica como uma das possibilidades de mudança da escola que temos hoje, pois

somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2015, p. 68).

Devido às especificidades do texto literário, seu acesso pode contribuir significativamente para a formação leitora dos alunos, ampliando seus horizontes imaginativos e criativos. No entanto, apenas o acesso ao texto literário não garante a eficácia no ensino da leitura, sendo necessário que os professores, sobretudo os pedagogos, recebam uma formação mais consistente para lidar com esse tipo de leitura. Sobre o ensino do texto literário em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais postulam que

a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 30).

Ao questionar a professora sobre a abordagem do texto literário em sala de aula, foi possível observar sua dificuldade para trabalhar com esse tipo de leitura:

Pesquisadora: Tá e em relação aos textos literários né? Que você fala que optou pelos textos né devido a essa dificuldade de acesso aos livros. É, quais são as... Cite algumas metodologias que você costuma utilizar para trabalhar com esses textos literários.

Professora: É... Em relação aos textos, eu escolho da seguinte forma. É... Recentemente eu dei um texto chamado “A árvore”. Com esse texto ele vai me servir pra quê? Ele vai subsidiar-se em relação a Ciências. Eu vou estudar o meio ambiente.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: A natureza e... Paisagens. Geografia, Solo.

Pesquisadora: Entendi. Relaciona com os conteúdos?

Professora: Conteúdos, eu vou e escolho o texto que agrade a criança, pra chamar a atenção, porque tem que ser um texto que chame a atenção e que tem... porque ele vive aquilo ali, ele vê no concreto. Porque não adianta eu falar sobre um foguete se ele nunca viu um foguete, não pegou no foguete. Então, esse é o meu estilo. Usar um texto e depois sair distribuindo entre áreas. Árvore: ciências, meio ambiente.

Pesquisadora: Certo.

Professora: É... Geografia: Solo, clima. Matemática, eu faço contagem de animais, a contagem de árvores e folhas. Aí dou muitas situações problemas, usando sempre o nome “Árvore”.

Pesquisadora: Ahã.

Professora: E no Português, usando a ortografia e os conteúdos gramaticais. [...]

(Entrevista oral com a professora)

Percebe-se na fala da professora a dificuldade até mesmo para reconhecer as especificidades do texto literário. Sua preocupação gira em torno do conteúdo a ser ensinado, tendo o texto como mero pretexto para atingir tal objetivo.

Cunha (1985) ressalta alguns equívocos por parte dos professores no tratamento dado à leitura literária. Para a autora, um desses equívocos está no fato de não distinguirmos a “palavra-informação da palavra-arte”. A autora comenta que,

para a literatura, sua matéria-prima – a palavra – não lhe é exclusiva: ela serve tanto à informação quanto à arte. Isso não acontece com as outras artes, cuja matéria-prima é imediatamente identificada com sua expressão artística: o som, para todos, liga-se à música; as cores, à pintura – e assim por diante (CUNHA, 1985, p. 41).

E, se o professor não compreende essa distinção, dificilmente conseguirá realizar um trabalho significativo com a leitura literária. Para Cunha (1985), enquanto a palavra-informação requer maior precisão e unicidade de sentidos, de modo contrário, a palavra-arte se caracteriza pela pluralidade de sentidos e significados. Ou seja, enquanto a primeira é denotativa, a segunda é essencialmente conotativa. Nesse sentido, a autora aponta o grande equívoco cometido pelos educadores e também pelas famílias, pois “trabalhamos com a literatura do mesmo modo que com a Matemática, ou a Geografia: não distinguindo objetivos diferentes, não usamos estratégias diferentes, para as duas espécies de palavra” (CUNHA, 1985, p. 42). Segundo a autora, o trabalho com a literatura infantil deve considerar sua dimensão artística, cujo propósito é contribuir para ampliar os horizontes do leitor, assim: “Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida” (CUNHA, 1985, p. 23).

Voltando ao trecho da entrevista, essa postura da professora acaba por reproduzir um ensino pautado na formação de leitores de primeiro nível, também categorizados como leitores vítimas segundo o teórico italiano Umberto Eco (1989). Para o autor, “toda obra se

propõe pelo menos dois tipos de leitores. O primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo [...] deve divertir-se não com a história contada, mas com o modo como foi contada” (p. 101). Para o autor, enquanto o leitor de primeiro nível preocupa-se com o conteúdo de uma narrativa, o leitor de segundo nível está mais preocupado com a elaboração estética do texto.

Segundo Candido (2011), é essa elaboração estética da obra que confere sentido à mensagem, ou seja, a forma permite que o conteúdo ganhe significado, assim “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Desse modo, a leitura do texto literário contribui para ampliar os horizontes do leitor, transformando sua capacidade de compreender e atuar no mundo.

Ao desconsiderar a elaboração estética da obra literária, a professora pouco contribui para a formação do leitor crítico, sendo ela própria também uma vítima, tendo em vista o modo como se deu sua formação leitora.

Para finalizar, vejamos a seguir outro fragmento da entrevista concedida pela professora, em que é possível perceber a falta de perspectiva em relação às famílias dos alunos:

[...]

Pesquisadora: Ok. Tá e a última então pra gente finalizar. Como tem sido a participação da família nesse processo de acompanhamento, estímulo à leitura dos alunos?

Professora: Nesses anos todos que eu tô na área sempre a participação da família foi quase nenhuma. Esse ano é a pior de todas as minhas experiências. Eu tenho mãe que desde o começo do semestre, ela nunca apareceu. A gente já teve três ou quatro encontros, sem ser reunião, pra você ver, teve festa da família, teve oficinas, elas não vêm, elas não se interessam.

Pesquisadora: Entendo.

Professora: Quando um aluno tem muita dificuldade, que eu quero encaminhá-lo, que eu mando recado, ela manda escrito pra mim: Faça o que senhora quiser, eu assino embaixo. Ela não vem, ela não se preocupa nem saber o que está acontecendo com o menino.

Pesquisadora: Nossa! Complicado né.

Professora: Não vem.

Professora: E quando vem pra buscar as crianças, chega correndo na porta e começa a gritar “Anda logo, anda logo, anda logo que eu tô com pressa. Não, tarefas, do jeito que vai, volta em branco. A mãe não tem interesse. Ainda esses dias eu tava questionando, a mãe de vocês olham o caderno? Ajuda na tarefa? E foi unânime. Não! Minha mãe trabalha o dia inteiro, meu pai não sabe ler, minha vó não quer, não dá conta. Então não tem, não tem participação da família.

[...]

(Entrevista oral com a professora)

Nas respostas dadas pela professora em torno do questionamento sobre a participação da família no estímulo à leitura, nota-se forte referência à figura materna, apontando-a como única responsável por esse acompanhamento, o que nos leva a questionar tal posicionamento da professora. Seria mesmo a mãe a única responsável por essa tarefa? Ou o mais adequado, nesse caso, seria mencionar a não participação dos responsáveis por esses alunos, sejam eles pais, mães, tios ou avós.

A última fala desse trecho deixa bem claro que essa “falta de ajuda da família” nem sempre se dá pela falta de interesse, mas também, e principalmente, pela falta de condições devido a fatores diversos como a falta de tempo e a falta de domínio das habilidades que envolvem o ato de ler. Cabe à escola, nesse caso, buscar compreender o porquê desse não envolvimento das famílias, propondo alternativas possíveis que visem à parceria entre a escola e a comunidade escolar.

Nesse sentido, a luta pela formação de leitores pressupõe a luta pela melhoria das condições de vida de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. E isso requer maior engajamento de toda a comunidade escolar pela garantia dos direitos sociais. Cabe à escola e aos profissionais que nela atuam propor ações e projetos que priorizem o incentivo às práticas de leitura literária dentro e fora da escola, começando talvez pela disponibilização e ressignificação do espaço da biblioteca escolar.

Isso demanda a mudança de postura dos profissionais e a efetiva participação de toda a comunidade escolar na construção Proposta Político-Pedagógica da escola, um documento tão importante para o planejamento de ações conjuntas que poderiam, de fato, viabilizar melhorias na qualidade ofertada pela escola pública, porém, muitas vezes, ignorado pelos próprios profissionais da educação.

Nos próximos tópicos, abordarei como se deu o período de observação e intervenção na Escola Campo, sendo que as reflexões geradas a partir das observações feitas foram cruciais para a elaboração do Produto Educacional dessa pesquisa.

3.1 Leitura literária na escola: reflexão necessária

As reflexões geradas nessa seção resultam da análise dos dados coletados a partir da observação, gravação e registro das aulas observadas no Diário de Campo.

A carência de fundamentação teórica na abordagem do texto literário conforme exposto no tópico anterior também se evidenciou no período de observação e gravação de quatro aulas envolvendo as práticas de leitura, as quais ocorreram entre os meses de maio e junho de 2017.

Em uma delas, a professora utilizou um fragmento de texto literário de Ziraldo, que foi transcrito no quadro:

O menino maluquinho

Na turma em que eu andava, ele era o menorzinho, o espertinho, o bonitinho, o mais alegrinho, o mais maluquinho. Eram tantas coisas terminadas em inho, que os colegas não entendiam como é que ele podia ser um companheiro.

(Registros do Diário de campo)

Após a escrita do texto, a professora solicitou que uma aluna fizesse a leitura em voz alta. Logo em seguida, abordou o significado de algumas palavras como alegrinho e maluquinho. Feita uma breve exploração do texto, partiu para a produção textual que consistiu no seguinte: “Recontar o pequeno texto por meio de desenhos, compondo uma história em quadrinhos”. Entregou a cada aluno(a) uma folha de papel sulfite e, após um certo tempo, solicitou que fosse inserida uma palavra em cada quadrinho. Mesmo sendo uma atividade aparentemente simples, poucas crianças conseguiram acompanhar a proposta. Em seguida, solicitou que os(as) alunos(as) fossem à frente apresentar sua atividade aos colegas. Apenas quatro alunos conseguiram fazer a apresentação oral de sua atividade. Logo em seguida, foi proposta à turma uma atividade coletiva: formação de frases a partir dos desenhos. Foi possível notar certa preocupação da professora com o desenvolvimento da oralidade dos(as) alunos(as) com falas do tipo: “Vocês precisam falar mais” ou “É através da fala que transmitimos as ideias”. Percebi que boa parte da turma, mesmo se esforçando, apresenta muitas dificuldades para acompanhar as atividades propostas. Antes que eu fosse embora, a professora afirmou que faria uma produção textual com as frases produzidas, demonstrando assim certa preocupação com a quantidade de tarefas a serem cumpridas.

Outro agravante diz respeito ao nível de dificuldade de aprendizagem apresentado por esses alunos.

A proposta de trabalho com as histórias em quadrinho (HQ) é uma alternativa interessante para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos, pois,

na sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade de linguagens e pelo forte apelo dos novos meios e suportes, é necessário que a escola contemple diversas frentes para a formação de crianças e jovens na Educação Básica (CRUVINEL; SANTOS, 2016, p. 376).

Por isso, há a necessidade de que esse aluno tenha contato direto com esses suportes textuais diversos. A presença do livro literário no cotidiano desses alunos, seja para leitura individual ou coletiva, tanto na sala de aula, na biblioteca e em casa (através do empréstimo de livros), é um fator fundamental para a formação do aluno leitor que não pode ser negligenciado.

A dificuldade em torno do trabalho com a leitura literária também fica evidente no exemplo abaixo, outro fragmento de texto literário extraído de um dos planos de aula coletados durante a pesquisa:

O FANTASMA

O fantasma, que arrepio!
A gente até sente frio
Com seu jeitão infernal...

Mas pra dormir ele custa.
Mexe, remexe, se assusta.
Tem medo de lobo mau...

(Essa história foi escrita por Ruth Rocha e faz parte do livro *Quem tem medo de monstro?* da Editora Rio Gráfica.)

(Plano de aula 1- ANEXO 3)

Antes de verificar as atividades propostas, verifica-se como objetivos da aula:

Ler e grafar corretamente palavras com: as/es/is/os/us;
Ler e interpretar variados tipos de textos;
Empregar corretamente palavras em seus coletivos;
Produzir pequenos textos com criatividade usando a imaginação e cenas sequenciadas.

(Plano de aula 1- ANEXO 3)

Partindo para as propostas de atividades, observa-se uma sequência de exercícios de treino ortográfico como a formação de palavras com as, es, is..., seguida de produção de frases, como consta no planejamento:

Formação de frases

- 1- No filme o esqueleto mora no Castelo.
- 2- O ônibus vai para a escola.
- 3- No carnaval usei uma máscara.

(Plano de aula 1- ANEXO 3)

Na atividade seguinte, a palavra “fantasma” é retomada, em uma proposta que pouco valoriza a criatividade do aluno.

Agora acabe de contar esta história.

Era uma vez um fantasma chamado.....

Ele gostava de

Um dia, ele o fantasma viu um menino e resolveu.....

Obs. Não se esqueça do título.

Subst. próprio “letra maiúscula”.

Sinais de pontuação. Autor.

(Plano de aula 1- ANEXO 3)

Esse tipo de exercício não convida o aluno à reflexão, pelo contrário, subestima sua criatividade e capacidade de expressão. Sobre essa questão, Antunes (2014) enfatiza a importância da interação verbal na construção de textos que realmente sejam significativos para os alunos, o que para ela vai muito além da mera exploração de frases, pois, do que adianta aprender as classes gramaticais se o aluno não for capacitado para refletir sobre o uso da língua, sua finalidade e sobre o contexto de sua produção? Em síntese, “produzir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 84).

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 33):

Os professores, apesar de visarem a formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição.

Outra ressalva feita pelas autoras diz respeito ao modo como o uso dominante do livro didático prejudica o efetivo trabalho com a leitura literária, “uma vez que esse

sabidamente oferece apenas fragmentos de textos literários e os aborda do ponto de vista gramatical acima de tudo” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 33). Lembrando que, apesar da não adoção de livros literários nessa turma conforme acordado com a equipe diretiva e pedagógica, ao elaborar as atividades propostas, a professora continua recorrendo ao uso de livros didáticos diversos.

Diante do exposto, fica bem clara a utilização da leitura literária como pretexto para o ensino da ortografia. Vale ressaltar que o texto *O fantasma* foi um dos poucos textos literários encontrados nas três amostras do planejamento, ainda assim, de modo bem fragmentado.

Essa situação leva-nos a refletir sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores no que se refere ao trabalho com a leitura literária, seja pela falta de fundamentação teórica ou pelo desinteresse por esse tipo de leitura.

Pesquisa realizada com 45 professores em Presidente Prudente-SP (SOUZA, 2004) deixa clara a falta de preparo dos professores em lidar com esse tipo de leitura. Relatos dos sujeitos participantes da pesquisa apontam falhas em sua formação inicial:

A pesquisa revela ainda que os cursos de formação de nível médio e superior do professor de séries iniciais de Língua Portuguesa não incluem matéria específica de Literatura Infantil e, conseqüentemente, Poesia Infantil ou, quando aparece, priorizam conteúdos exclusivamente pedagógicos, deixando de lado os estéticos (SOUZA, R., 2004, p. 66).

Dessa forma, mesmo havendo boa vontade de muitos professores em desenvolver um trabalho significativo com a leitura literária e, assim, instigar o gosto pela leitura, falta-lhes uma formação mais sólida e consistente. Sobre essa questão, Silva, E. (2004, p. 27) lembra a importância da formação inicial e continuada do professor:

A aprendizagem anterior e continuada do professor deve levá-lo a uma criticidade e coerência permanentes no momento de tomar decisões pedagógicas, no encaminhamento da educação dos jovens que ele tem pela frente e que lhe cabe situar na vida.

Voltando à reflexão acerca das amostras de planejamento da professora regente, os textos de caráter didático-informativo foram encontrados em maior número, cujos títulos são: *Eu e minha família*, *O meio em que vivemos*, *O ciclo da água*, *Os animais* e *Sustentabilidade ambiental* (ANEXO 3).

Segundo Aguiar (2011a, p. 104), esse tipo de leitura tem sua importância, mas não forma leitores:

As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói.

Nessa mesma direção, sem desmerecer a leitura de textos didático-informativos, Azevedo ressalta que, para ocorrer a formação do leitor, faz-se necessária a comunhão entre o leitor e a obra literária:

Textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor (AZEVEDO, 2003, p. 4-5).

Em outro momento, a professora apresentou à turma a história *As flores da primavera*, de Ziraldo. Digo a história, pois o livro mesmo não foi utilizado. Para tanto, a professora utilizou cartazes ilustrativos destacando toda a história, por sinal um material muito bem elaborado, construído por ela mesma, como pode ser visto abaixo:

Figura 1 - Período de observação: cartazes produzidos pela professora.



Fonte: foto tirada pela autora.

O material foi exposto no quadro e, antes de iniciar a leitura, a professora ressaltou que estava trazendo aquela leitura para que aprendessem “as estações do ano”. Durante a leitura, a professora foi dialogando com os alunos, chamando-os para participar da leitura e interpretação da história. Nesse momento, foi possível notar a inquietação de alguns alunos, questionando se era preciso copiar o texto. Ao finalizar a leitura, abriu espaço para o diálogo

com a turma, fazendo questionamentos em torno da história lida, como o nome da história, do autor, quais estações do ano foram abordadas. Nesse instante, alguns poucos opinaram sobre qual seria a sua estação preferida. Quase finalizando, pergunta qual parte do texto eles mais gostaram. Porém, o tempo reservado para essa abordagem foi bem curto e a última questão foi respondida apenas por um aluno. A turma, em geral, mostrou-se bem tímida. Talvez minha presença ali tenha contribuído para inibi-los ainda mais. Notei que, durante a leitura e explicação das atividades, muitos se mostraram dispersos. Alguns permaneciam com os cadernos abertos, passando a impressão de que tinham tarefas por fazer. A professora propôs um reconto da história e muitos apresentaram dificuldade até para compreender a proposta de produção textual e, como trata-se de uma turma com grande dificuldade quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita, muitos se viram perdidos. Os alunos se mostram muito dependentes. Perguntam se é para fazer o cabeçalho, de qual lado devem usar a folha. Enfim, não compreendem a proposta. A professora mostra-se irritada com a situação, como podemos ver no fragmento abaixo:

Professora: Pode desenhar qualquer coisa? Não! Parece que não entendeu o que foi que fiz. Pra que que serviu tudo isso aqui? E ele quer desenhar qualquer coisa...
(Período de observação: aula gravada dia 22/05/2017).

O aluno Pedro, mesmo demonstrando interesse, sempre atento à fala da professora, sente-se confuso:

Pedro: Tia, é pra fazer uma história ou para falar o que nós aprendeu?

Professora: Sim, é pra falar o que vocês aprenderam.

Pedro: Ah sim! Achei que era pra fazer uma história.

(Período de observação: aula gravada dia 22/05/2017).

Essa fala é de um dos poucos alunos que apresenta certa fluência na leitura e autonomia na escrita. Se até ele se sentiu confuso, para alguns ali presentes, a tarefa a ser cumprida era praticamente impossível.

Novamente, a atividade não foi concluída e, após o recreio, seriam trabalhados conteúdos de outras disciplinas. Sobre isso, vale ressaltar que o tempo foi uma das limitações apontadas pela professora. Foi possível notar que, mesmo demonstrando interesse em desenvolver um trabalho mais dinâmico com a turma, a professora sempre se depara com a dificuldade em administrar esse tempo, pois tem inúmeras tarefas a serem cumpridas e uma

grande preocupação com a grade curricular a ser seguida. Sobre essa questão, Cunha (1985, p. 10) ressalta que “os educadores em geral não se empenham muito em ‘criar o tempo’, porque na Universidade não tiveram orientação sobre o assunto, não têm clara uma visão da verdadeira função da literatura na educação”.

Como já mencionado, trata-se de uma turma bem diversificada. Alguns poucos leem com certa fluência, enquanto outros apresentam sérias dificuldades. Quanto à organização da sala, percebi que as carteiras estavam sempre organizadas em fileiras, sendo que uma delas era reservada aos alunos com maior nível de dificuldade. A maior parte desses alunos ficava alheia ao processo de ensino e aprendizagem, não acompanhando as atividades propostas e pouco interagiam com os colegas. Em relação à ausência do livro literário, como foi dito, a proposta de levar aos educandos um material diferenciado é válida, mas não pode substituir o contato com a obra literária. Aspectos como a capa, a ilustração, a disposição das palavras, do título, da própria estrutura do texto literário são fundamentais para a construção de sentidos pelos alunos.

Em um determinado momento, a professora fez um pequeno desabafo, afirmando que, muitas vezes, sentia-se angustiada por querer explorar mais a leitura com a turma e esbarrar em inúmeras dificuldades, como aconteceu certo dia quando quis levar para a sala de aula uma caixa de livros literários, mas foi impedida pela coordenadora pedagógica. Tal evento a deixou muito frustrada e também desmotivada para realizar esse tipo de atividade. A professora mencionou ainda a inadequação da sala de leitura, afirmando que esta é muito pequena em virtude do número de alunos. Outro fator mencionado diz respeito à proteção exagerada dos livros literários. Segundo a professora, os profissionais responsáveis pela organização dos livros apresentam uma postura muito rígida em relação à disponibilização dessas obras literárias, sempre afirmando que os alunos irão amassar, rasgar e sujar o livro, exibindo, desse modo, um cuidado tão excessivo que acaba por afastar da leitura tanto os alunos quanto os professores.

Em pesquisa sobre a ausência da literatura na escola, Souza, A. (2010) destaca as condições das bibliotecas nas escolas públicas como um dos fatores determinantes para a negligência do trabalho com a literatura. De acordo com a pesquisa, os alunos têm pouco acesso à literatura devido à escassez de obras literárias; a biblioteca é, em grande parte, ocupada por livros didáticos; os livros enviados pelo MEC não são disponibilizados aos alunos para não serem danificados; a biblioteca serve para guardar objetos em desuso,

restando pouco espaço para a circulação dos alunos; a biblioteca, muitas vezes, é vista como um lugar de punição.

A Escola Campo onde se deu a pesquisa apresenta uma situação diferente no que se refere às condições da biblioteca e à quantidade de livros literários que compõem esse espaço. Contudo, o não acesso ao livro permanece. Essa é uma situação muito grave, pois revela tanto o descaso pela leitura literária quanto o desrespeito ao direito do aluno de expandir seu potencial de aprendizagem por meio do contato com a leitura literária.

Voltando à análise das aulas observadas, ao retomar a história *As flores da primavera*, é possível notar pequenas alterações no modo de conduzir a leitura, como, por exemplo, a organização da sala de aula. Os alunos continuavam em fileiras, porém, dessa vez, com as carteiras voltadas para o fundo da sala. Novamente a professora fez a exposição dos cartazes, desta vez espalhados pelas paredes. Vejo que foi uma mudança positiva, pois os alunos interagiram mais, se mostrando mais atentos à leitura. A professora retoma o texto, contextualizando e socializando a história com os alunos que haviam faltado à aula. Fala dos objetivos da aula e retoma a produção escrita da aula anterior, orientando aqueles que não sabiam ler a produzir desenhos para apresentar o livro. Em seguida, propõe como atividade coletiva o resumo da história, solicitando que cada um produzisse uma frase. Afirma aos alunos a importância de opinarmos diante do texto lido, ressaltando a própria opinião do autor ao demonstrar no texto sua preferência pela estação das flores. Mais uma vez, reforça a orientação para quem não sabe escrever a fazer desenhos e esclarecer no final se gostou ou não, justificando sua resposta. Logo se vê um pequeno burburinho na sala com indagações do tipo: “E quem não sabe escrever?”. Ao retomar a história por meio dos cartazes, a professora faz referência ao “movimento de translação” e sua relação com as estações do ano. Após esse momento, procura explorar a linguagem oral, escolhendo alguns alunos para realizar a leitura em voz alta. A professora tenta encorajá-los a fazer a apresentação. Paralelamente à fala da professora, os alunos caem na gargalhada. Duas alunas que foram escolhidas mostram-se muito envergonhadas diante da exposição e riso dos colegas. Em seguida, muitos afirmam não querer participar da atividade, situação que logo se inverte após a ameaça de perder o recreio.

Outra obra trabalhada com a turma foi *O livro da fauna e da flora*. Desta vez, sim! O livro estava presente na aula. Mas, apesar de ser abordado pela professora como uma obra literária, pela sua elaboração estética, acredito que esse livro seja mais didático-informativo

do que literário. Dessa vez, a sala estava organizada em círculo. Mas uma pequena ressalva: antes de organizar a sala em círculo, a professora se mostrou um tanto receosa pela agitação e barulho que os alunos causariam. Mas os alunos insistiram e a professora permitiu que a sala assim fosse organizada.

Quanto à metodologia, novamente foram utilizados cartazes bem grandes e bem coloridos no intuito de chamar a atenção dos alunos. Além das ilustrações, os cartazes continham a transcrição do texto. O problema foi que as ilustrações chamaram mais a atenção dos alunos do que a própria história. Aqui, mais uma vez a professora frisa os conteúdos que estão estudando: “Os seres vivos”. Em seguida, sorteou alguns alunos para realizar a leitura, utilizando o livro. Antes de adentrar o texto, a professora buscou explorar o conhecimento prévio dos alunos em torno da palavra “Flora”. Explorou alguns desenhos e leu alguns trechos do livro, auxiliando-os a compreender o significado da palavra “Flora”. Em seguida, foi feito um ditado de palavras retiradas do livro e, após, os alunos deveriam criar frases com as palavras do “ditado”. Mesmo tratando-se de uma turma cujo nível de desenvolvimento é bem diversificado, a proposta foi a mesma para todos. Boa parte da turma não conseguiu acompanhar. As correções foram feitas de forma individual. Percebe-se que a produção de frases é uma proposta constante no planejamento da professora.

Após esse momento foi solicitado aos alunos que fossem até os cartazes na parede da sala e identificassem algumas palavras. Vale destacar que esse foi o momento mais interativo da aula. Ao serem desafiados, os(as) alunos(as) demonstraram mais interesse e participação. A um dos alunos, ainda não alfabetizado, foi solicitado pela professora que encontrasse a vogal “o”. O aluno não conseguiu esconder sua satisfação, abrindo um grande sorriso ao conseguir concluir a atividade proposta.

Um aspecto relevante nessa aula foi o reconhecimento da própria professora quanto à dificuldade em abordar os textos literários com os alunos. Em um determinado momento, ela diz aos alunos que não levaria mais histórias ilustradas. Nota-se que a professora faz uma avaliação de sua prática educativa. Isso seria muito positivo, se tal avaliação conduzisse à reflexão crítica da própria prática pedagógica, pois como nos diz Paulo Freire (1996, p. 38) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A dificuldade em abordar o texto literário também se confirmou quando a entrevistei:

Pesquisadora: Uhum... E os textos literários mesmo, você percebe dificuldade deles?

Professora: A dificuldade deles é pra... Por exemplo aquela leitura que nós fizemos do livro: “Flora e fauna”, você viu a dificuldade que foi? Eles não sabiam se ouviam a história, se prestavam atenção no desenho e se comentavam com o colega. Eles não têm... Eles não conseguem prender a atenção mais que 15 minutos em uma atividade. Se o livro tiver várias folhas, a gente se perde.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Não consegue. A gente não conclui os trabalhos. A minha dificuldade em relação a esse trabalho de livros literários é que são também de conteúdo. Se ele for muito complexo, a criança, ela não consegue se prender e realizar toda a tarefa, eles não entendem.

(Entrevista oral com a professora)

Percebe-se que, além da dificuldade em lidar com alunos que apresentam um nível de desenvolvimento muito aquém do esperado para o 3º ano Ensino Fundamental, a professora demonstra ainda dificuldade para diferenciar a “palavra-arte” da “palavra-informação” (CUNHA, 1985). Tal atitude se reflete até mesmo na escolha do livro. Nota-se sua constante preocupação com o conteúdo a ser ensinado. Essa diferenciação é fundamental para o trabalho com as práticas de leitura literária, caso contrário corremos o risco de continuar colaborando para a não formação de leitores. Azevedo considera o seguinte:

Para ficar num exemplo: imagine que uma criança seja levada a supor que todos os livros, no fundo, sejam didáticos. Ela vai ler um livro de poesia partindo da premissa de que está estudando e, assim, ver-se-á obrigada a captar, entender e apreender uma lição, e mais: imaginará que todos os leitores desse livro deverão necessariamente chegar a uma mesma e única interpretação (2004, p. 2).

O diálogo abaixo exemplifica como essa indiferença ao texto literário pode refletir na compreensão do aluno acerca do que se lê, apresentando desse modo grande dificuldade em diferenciar uma obra literária dos demais tipos de textos:

Pesquisadora: Você já leu algum livro literário? Literários, né, são livros de histórias, poemas, poesias. Já leu um livro todo sozinho?

Carlos: Uhum.

Pesquisadora: Qual?

Carlos: Sei lá... De instruções. Sobre... Sei lá como trabalho. Como... Como aprender a fazer calma.

Pesquisadora: Como assim? Como aprender a fazer calma?

Carlos: Uhum.

Pesquisadora: Como é isso?

Carlos: É um livro que fala o que você pode fazer... Você pode até imitar. Pode até aparecer uns desenhos. Você pode até imitar.

Pesquisadora: Ah é?

Carlos: Ahã.

Pesquisadora: Mas você não lembra o nome dele?

Carlos: Ainda não.

Pesquisadora: Ah então tá bom. E que tipo de leitura você gostaria que fosse mais trabalhada aqui na escola?

Carlos: De aprender lição dos professores. Como ser como o diretor. Como ser o porteiro.

[...]

Pesquisadora: E que tipo de leitura você gostaria que eu trabalhasse com vocês?

Carlos: Como leituras práticas. Leitura, sei lá... fáceis. Leituras práticas.

Leituras mais bonitas

(Entrevista oral com o aluno Carlos)

Nesse pequeno trecho da entrevista, fica bem visível como esse aluno percebe a leitura de uma forma bem utilitária.

Para concluir, eis a questão que já preocupava a professora desde o início da pesquisa. Como trabalhar a leitura literária com alunos que ainda nem dominam a escrita do código alfabético? A partir dessa realidade, apresento no tópico seguinte uma proposta de trabalho envolvendo práticas de leitura literária com os alunos participantes da pesquisa. Espero que, ao vivenciar esse processo, esbarrando em seus limites e possibilidades, seja possível problematizar essa questão e, desse modo, gerar reflexões que possam contribuir para a formação do aluno leitor. Vale ressaltar que as reflexões geradas a partir desse período de observação foram cruciais para a elaboração dessa proposta de trabalho.

3.2 Produto educacional

No atual regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado Profissional, ao qual essa pesquisa está vinculada, consta como exigência para o final do curso a defesa pública de um produto final. Segundo o documento, entende-se por produto final “a dissertação que apresente obrigatoriamente um produto educacional como objeto da pesquisa validado pela banca examinadora” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 3).

Dessa forma, o produto dessa pesquisa consiste em uma proposta de trabalho envolvendo as práticas de leitura literária baseadas nos princípios teórico-metodológicos do letramento literário proposto por Cosson (2014).

Um fator de grande relevância ao abordar a formação do aluno leitor é, sem dúvida, a influência que o adulto, seja ele pai ou educador, pode exercer sobre as crianças e jovens

se, de fato, forem leitores. Tomo aqui as palavras de Azevedo (2003) para definir esse seleto grupo, tão necessário e tão almejado por aqueles que buscam uma sociedade mais justa e humanizada:

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2003, p. 2).

Formar bons leitores pressupõe que, antes, sejamos bons leitores, pois, como salienta Azevedo (2004), não basta uma postura politicamente correta, ressaltando a importância da leitura, indicando boas leituras, se de fato não nos constituímos leitores. Faz-se necessário que, no contexto da sala de aula haja tempo e espaço privilegiados para a leitura literária.

Diante disso, o produto educacional, fruto dessa pesquisa, tem como objetivo evidenciar a importância das práticas de leitura literária para a formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta uma proposta de trabalho que prioriza o contato com a leitura literária dentro e fora da escola.

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 18), “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Desse modo, a escolha das obras infantis que compuseram essa proposta de trabalho se deu devido ao interesse da turma pelos contos infantis. Tal interesse se materializou principalmente durante as entrevistas individuais realizadas com cada aluno(a).

Partindo das expectativas da turma, a primeira leitura abordada foi a do conto popular *Os três porquinhos*, recontado pela renomada escritora Ana Maria Machado.

Vale ressaltar que, além dos princípios que fundamentam o letramento literário, ao elaborar essa proposta de trabalho, tive como princípio norteador a ideia de ensino na perspectiva de projeto, na qual

o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42).

Desse modo, a segunda história abordada foi *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*, na qual Diane Valdez atualiza e parodia o conto clássico. A autora desse livro é professora da Universidade Federal de Goiás, militante do Movimento Meninos de Rua (GO), escritora e também contadora de histórias.

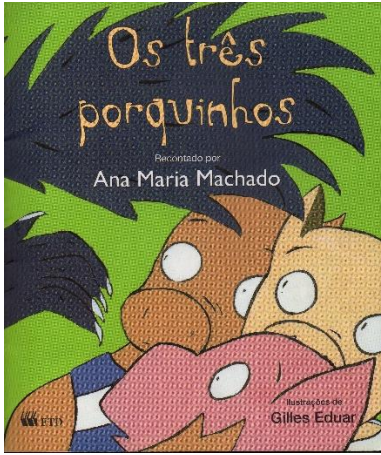
Justifico a escolha desse livro pelas palavras de Calvino (1993, p. 14-15): “Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”. Com uma linguagem divertida e cheia de trocadilhos, a autora, por meio da regionalização, aproxima o conto do universo do leitor. Nessa versão,

o paradigma dos três porquinhos ingênuos perseguidos por um lobo feroz converte-se no seu contrário. Aqui, o lobo-guará (primo distante daquele lobo mau europeu) é dotado de uma paciência de Jó, enquanto os três irmãos infernizam sua vida com todo tipo de provocação. As agressões que ele fará, portanto, serão revides, jamais ataques gratuitos (SILVA, V., 2011, p. 5).

Já a terceira obra abordada foi o conto *Procura-se lobo*, também da autora Ana Maria Machado. A motivação para a escolha desse conto se deu pelo interesse da turma pelo personagem “lobo”. Percebi o quanto os alunos acharam interessante a maneira como Diane Valdez apresenta, em sua história, um personagem completamente diferente do clássico *Os três porquinhos*, destacando principalmente o fato de esse lobo ser a vítima da história.

As interações entre os alunos, o interesse do grupo bem como as dificuldades vivenciadas durante o processo foram fatores relevantes na elaboração das atividades propostas. O desenvolvimento dessa experiência de leitura literária ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2017, conforme o planejamento a seguir:

Quadro 4 – Planejamento das aulas 1 e 2 (20 e 22/06/2017)

	Objetivos ✓ Suscitar o interesse pela leitura literária; ✓ Promover a interação e a socialização por meio do contato com a leitura literária; ✓ Abordar as características das narrativas infantis; ✓ Desenvolver a leitura e a escrita.
Metodologia: 1º Momento: Roda de conversa sobre alguns contos conhecidos pelos alunos. Retomar o diálogo feito na entrevista individual com cada um, ocasião em que boa parte dos entrevistados demonstrou interesse pelos contos tradicionais. Explorar a capa, incentivando os alunos a realizar a previsão do texto, expondo assim seu conhecimento prévio e suas expectativas em relação ao conto. 2º Momento: Leitura em voz alta da narrativa <i>Os três porquinhos</i>, conto popular recontado por Ana Maria Machado. 3º Momento: Conversa sobre a história, ressaltando as características dos contos infantis, assim como os elementos da narrativa que o diferenciam de outras versões da história <i>Os três porquinhos</i>, como o cenário, as vestimentas dos personagens, o modo de construção das casas. Falar sobre a origem do conto, na Inglaterra, e um pouquinho sobre o inventor da história que há tempos vem encantando gerações de crianças por meio de diferentes versões. Apresentar a autora Ana Maria Machado, citando algumas obras de sua autoria. 4º Momento: Realizar um pequeno relato opinando sobre o conto <i>Os três porquinhos</i>. Em seguida, propor a releitura artística da história, dividindo a turma em três equipes. Cada uma ficará responsável por recriar uma parte do conto, dando ênfase ao episódio da construção da moradia de cada personagem, usando diferentes recursos	

como cartolina, canetinha, tinta guache, esponja, palha do Buriti, gravetos, pequenos pedaços de tijolos e lápis de cor. Cada equipe deverá escolher um integrante para fazer o registro escrito do trecho retratado pelo grupo.

5º Momento: Apresentação oral e exposição dos trabalhos em grupo.

Avaliação: Avaliar o envolvimento dos alunos com a leitura literária e a interação durante o trabalho em equipe.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 - Planejamento das aulas 3 e 4 (25 e 27/06/2017)

	Objetivos ✓ Instigar o interesse pela leitura literária; ✓ Promover o letramento literário; ✓ Promover momentos de interação e socialização entre os alunos e a pesquisadora; ✓ Ampliar o repertório de leitura dos alunos.
Metodologia: 1º Momento: Dinâmica “Frutos do Cerrado”. Na roda, ouvir a música “Frutos da Terra”, do cantor Marcelo Barra. Perguntar aos alunos se conhecem alguns dos frutos citados na música. Após, escolher um aluno para degustar sorvete de um desses frutos, de modo que tente adivinhar o sabor. Ir alternando até que todos participem. Anunciar o cenário da próxima história, o cerrado, questionando os alunos sobre o que sabem a respeito desse bioma. 2º Momento: Leitura do livro <i>Os três porquinhos caititus e o lobo-guará</i>, de Diane Valdez. 3º Momento: Após, comparar a história lida com o conto <i>Os três porquinhos</i>. Levar os alunos a perceber a relação entre os personagens, os recursos utilizados pela	

autora ao parodiar e atualizar o conto europeu, como a inversão de papéis dos personagens e a adaptação dos eventos, de modo que aproxima a trama ao universo dos leitores.

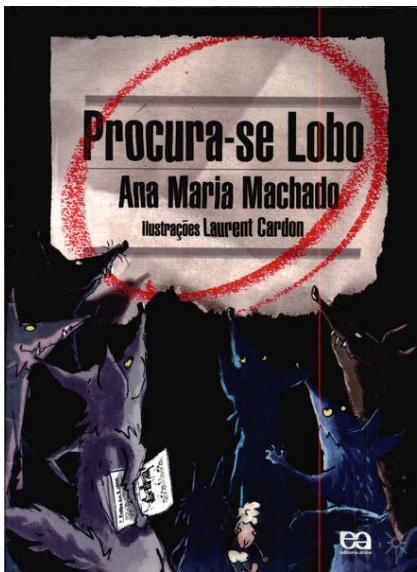
4º Momento: Explicar aos alunos o que é uma sinopse e qual a finalidade desse tipo de texto. Mostrar como exemplo a sinopse da obra literária *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Solicitar que optem por um dos textos literários lidos em sala – *Os três porquinhos*, de Ana Maria Machado, ou *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*, de Diane Valdez –, e produzam uma sinopse do livro escolhido.

5º Momento: Realizar uma ilustração do cenário, onde se passa a história *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*, ao som da música “Frutos da terra” do cantor goiano Marcelo Barra.

Avaliação: Avaliar o envolvimento com a obra literária e a capacidade de relacionar a história com suas vivências.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 - Planejamento das aulas 3 e 4 5, 6, 7 e 8 (07, 15, 22 e 29/08/2017)

	Objetivos ✓ Instigar o interesse pela leitura literária; ✓ Promover o letramento literário; ✓ Promover momentos de interação e socialização entre os alunos e suas famílias; ✓ Ampliar o repertório de linguístico dos alunos; ✓ Ampliar o conhecimento em torno do tema “extinção”; ✓ Perceber a importância da comunicação por meio da linguagem e a confusão que um anúncio mal elaborado pode causar.
---	--

Metodologia:

1º Momento: Conversar com os alunos sobre suas impressões acerca do modo como o personagem “lobo” foi retratado nas duas narrativas. Apresentar o livro *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado, cuja obra faz um jogo de intertextualidade com diversas histórias envolvendo o personagem lobo. Preparar os alunos para a leitura desse livro com a ampliação do repertório de leitura, por meio de outros textos mencionados nesse livro.

2º Momento: Disponibilizar aos alunos livros ou textos que retratam o personagem “lobo”, o que se dará via sorteio, sendo que quem levar o livro para casa no primeiro momento, no próximo levará um texto e vice-versa, de modo que todos tenham a oportunidade de levar duas histórias, seja o livro ou a cópia de um texto.

1ª Obs.: Histórias abordadas no livro *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado: *Chapeuzinho vermelho*, *O lobo de Gubbio*, *O lobo da Estepe*, *O livro da Selva*, *Loba Romana*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Lobisomem*, *O lobo e os sete cabritinhos*, *Os três porquinhos*, *Lobo em pele de cordeiro* e *Pedro e o lobo*.

2ª Obs.: Nesse mesmo dia, os alunos levarão para casa, junto com o livro/texto, uma proposta de atividade para que seja realizada com a família. Consiste em uma folha dividida em duas partes. Uma para a família realizar o registro escrito de como ocorreu o momento de leitura literária com as crianças. E a outra para que os alunos registrem por meio da ilustração o que achou de interessante ao ler a história.

3º Momento: Socializar a leitura das histórias por meio da dinâmica: “Embolada literária”. Em uma roda no pátio, ao som de cantigas de roda, os alunos vão passando a bola e, quando a música parar, quem estiver com a bola em mãos faz um relato do momento de leitura literária com a família.

4º Momento: Leitura do livro *Procura-se lobo*. Entregar aos alunos uma plaquinha contendo o nome de cada história lida em casa. Durante a leitura, os alunos deverão identificar o momento em que o personagem de sua história é mencionando, sendo que tal menção se dará nas entrelinhas do texto literário, o que requer a atenção e concentração dos alunos.

5º Momento: Dialogar com a turma sobre o que acharam da história e da dinâmica. Conduzir a discussão de modo que os alunos construam o sentido do texto literário relacionando o que foi lido com suas vivências e conhecimento de mundo. Explicar o significado da palavra “extinção”. Discutir o tema “Extinção dos animais”, incentivando a reflexão em torno do assunto. Nesse dia, ampliar a discussão solicitando que os alunos realizem uma pesquisa em casa sobre os animais que estão em extinção.

6º Momento: Ouvir a música *Planeta Azul*, de Chitãozinho e Xororó e refletir sobre as consequências da ação humana sobre o meio ambiente.

7º Momento: Socializar com a turma as pesquisas trazidas de casa. Discutir o tema novamente, observando se a pesquisa contribuiu para ampliar o conhecimento do tema, bem como o repertório linguístico.

8º Momento: Ler o poema *Paraíso*, de José Paulo Paes. Após, dividir a turma em grupo para que façam uma releitura do poema, abordando o tema estudado.

9º Momento: Realizar um rodízio de leitura literária do livro *Procura-se lobo*, de maneira que todos os alunos tenham a oportunidade de prestigiar o livro com sua família. Junto com o livro, os alunos levarão para casa uma pasta contendo materiais diversos como lápis de cor, canetinha, cola colorida, giz de cera, tinta guache, pincel, cola, tesoura, entre outros materiais. Os alunos deverão responder ao seguinte questionamento: “Imagine que você tenha sido convidado a fazer parte da equipe do Manuel Lobo. Que sugestão você daria a ele para ajudá-lo a proteger os animais?” Além de responder à questão, utilizarão os recursos disponíveis para realizarem uma ilustração da história ou de sua ideia, ficando a critério de cada um.

Avaliação: Avaliar o envolvimento dos alunos e das famílias com as atividades propostas.

Fonte: elaborado pela autora.

Os tópicos seguintes resultam da análise das propostas de atividades que compõem o produto educacional.

3.3 O leitor iniciante e o texto literário: um encontro possível

Para a realização dessa experiência de leitura literária, foram consideradas as etapas de uma sequência básica com base no letramento literário defendido por Cosson (2014), conforme ilustrado abaixo:

Motivação: Preparação para a leitura. Nessa etapa, é importante criar situações lúdicas que despertem o interesse do aluno, incentivando a reflexão e posicionamento diante de um determinado tema.

Introdução: Apresentação do autor e da obra. Abordar a importância da obra, justificando sua escolha. Chamar a atenção para a capa. Levantar hipóteses acerca do texto a ser lido. Nessa etapa, a presença física do livro é de suma importância.

Leitura: Acompanhamento do processo de leitura, auxiliando o aluno nas dificuldades que surgirem. Fazer intervalos durante a leitura. O tempo destinado à leitura e aos intervalos devem ser breves, de modo a evitar que se perca o foco da atividade.

Interpretação: Construção de sentidos a partir do diálogo entre autor, leitor e comunidade. Compartilhamento e ampliação dos sentidos construídos individualmente. Registro da interpretação.

Para Cosson (2014), o desenvolvimento do letramento literário demanda um processo educativo, cabendo à escola promover a adequada escolarização da leitura literária. O autor defende que o ensino da leitura literária na escola básica deve ir além das práticas escolares usuais a partir da leitura efetiva dos textos literários.

Nesse sentido, ao desenvolver o trabalho com a leitura literária nessa turma, procurei estabelecer com os(as) alunos(as) uma postura aberta ao diálogo, de modo que pudessem vivenciar experiências significativas com a leitura literária.

Importante ressaltar que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, p. 67). Daí a importância de a escola desenvolver projetos que estimulem as práticas de leitura literária para além do espaço escolar, buscando a efetiva participação das famílias nesse processo.

Ao trabalhar com a leitura de obras literárias em sala de aula, é fundamental que o professor tenha clareza das especificidades do texto literário, reconhecendo que sua proposta está ligada à fruição estética da língua. Também é importante que o professor estabeleça

alguns critérios na escolha do material de leitura como a qualidade estética da obra e a pertinência do assunto abordado, o que requer do professor um olhar atento aos interesses e necessidades do grupo.

Outra questão fundamental na abordagem do texto literário em sala de aula diz respeito ao papel do professor como mediador do processo de interpretação da leitura. Eco (2000) chama a atenção para a dialética existente entre a ação do intérprete e a fidelidade à escrita do texto.

Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira nelas lendo aquilo que nossos incontáveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas, para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de interpretação do texto (ECO, 2003, p. 12).

Eco (2003) ressalta que os textos literários sinalizam o que deve ser considerado relevante e o que não pode ser tomado como ponto de partida. Por isso, as inúmeras interpretações possíveis devem estar coerentes com a estrutura do texto. O autor caracteriza como uma superinterpretação a interpretação demasiadamente livre ou paranoica que se faz de um texto, ou seja, quando o leitor parte de uma noção mínima de similaridade e abstrai o máximo possível. Para o autor, “se há algo a ser interpretado, a interpretação deve falar de algo que deve ser encontrado em algum lugar, e de certa forma respeitado” (ECO, 2005, p. 50-51).

A partir dessas premissas, a escolha dos contos infantis se deu em virtude do interesse da maioria dos alunos por esse tipo de narrativa. Isso se evidenciou nos momentos de entrevistas com os(as) alunos(as):

Pesquisadora: E, por qual tipo de texto você demonstra mais interesse? Contos de fadas, poemas, histórias em quadrinhos? Qual que você gosta mais?

Carla Maria: Eu gosto da Cinderela e da Chapeuzinho.

(Entrevista oral com a aluna Carla Maria)

Fiz às outras crianças perguntas semelhantes e as respostas que foram surgindo nas entrevistas individuais tiveram um traço em comum, o interesse pelas narrativas infantis:

Alessandro: A história dos três porquinhos é muito boa.

Michel: De historinha do lobo mau.

[...] Dos três porquinhos. Só.

Yara: De história é... história da Chapeuzinho.

João Marcelo: [...] Livro de... Como é mesmo? Livro de histórias. [...] João e Maria. O pé de feijão... João e o pé de feijão. É... eu não me lembro mais dos outros.

Júlio César: Eu gosto dos três porquinhos.

Maria Eduarda: De português. (...) De fadas.

Mariane: Tipo assim, que tipo de história?

Pesquisadora: Assim, tem gente que gosta mais de histórias em quadrinhos, tem criança que gosta mais de contos de fadas?

Mariane: É de Contos de fadas.

Marcos: Aquele livro do lobo mau.

Ana Luiza: A leitura da Branca de Neve.

Michele: O feitiço do sapo.

Luísa: É... A Bela e a Fera.

Gustavo: É, qualquer um que aparecer.

Professora: Se eu for trabalhar com vocês lá na sala, você queria que eu trouxesse que tipo de história.

Gustavo: É de João e de pé de feijão. [...] Sem ser de mulher.

Julia: [...] Eu gosto mais de princesas. [...] Contos de fadas.

(Entrevista oral com os alunos)

As atividades mencionadas nesse tópico foram desenvolvidas em quatro aulas, nas duas últimas semanas do mês de junho de 2017.

Um dos procedimentos metodológicos utilizados para a motivação foi a formação da roda, por permitir uma maior interação com os alunos(as), conforme considera Paulino e Cosson:

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção sua identidade e de sua comunidade (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Iniciamos a conversa em torno de alguns contos conhecidos por eles, inclusive mencionando o interesse que boa parte da turma demonstrou pelas narrativas infantis, durante as entrevistas individuais. Ao observar a capa do primeiro livro, um aluno afirmou: “Ah, eu já conheço essa história”. Deixei que os alunos falassem sobre suas expectativas em relação ao conto e, após esse momento, iniciamos a leitura do texto. Importante ressaltar aqui que, devido às dificuldades apresentadas por boa parte da turma, não apenas para interpretar, mas também para decodificar o texto (questão já abordada no decorrer desse trabalho), optei por realizar a leitura em voz alta. Sobre essa postura, o professor e escritor Pennac 1993 (apud OLIVEIRA, 2012, p. 165) assevera:

É claro que a voz do professor ajudou, nessa reconciliação: economizando o esforço da decifração, desenhando claramente as situações, delineando o cenário, encarnando os personagens, sublinhando os temas, acentuando as tonalidades, fazendo, o mais claramente possível, seu trabalho de revelador fotográfico.

Ainda sobre o papel do professor-leitor, Oliveira (2012, p.165) destaca:

O professor-leitor é também ator. Encenando o texto que lê aos seus alunos, ele pode sempre desempenhar essa função de “revelador fotográfico”, aquele que, numa câmera escura, possibilita que se construam sentidos para as imagens impressas no papel.

Nesse sentido, a leitura em voz alta foi uma estratégia necessária para o desenvolvimento da atividade proposta, visto que a maior parte dos alunos ainda estava em processo de alfabetização. E mesmo os que sabiam ler o faziam com muita dificuldade de compreensão e interpretação. Tal dificuldade foi constatada durante a observação das aulas, em diálogo com a professora da turma e durante as entrevistas individuais com os alunos. Alguns, inclusive, chegaram a mencionar não gostar muito da leitura devido a essas dificuldades. Os relatos abaixo são de dois alunos com grande dificuldade no seu processo de aquisição da leitura e da escrita:

Pesquisadora: Você acha a leitura importante?

João Pedro: Uhum.

Pesquisadora: E você gosta de ler?

João Pedro: Mais ou menos.

Pesquisadora: Por que mais ou menos?

João Pedro: Não sou muito afim não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

João Pedro: Ah, fico com preguiça.

Pesquisadora: Fica com preguiça? Ah! Mas você tem alguma dificuldade com a leitura.

João Pedro: Tenho. Porque antes de vim pra escola eu fiz cirurgia no olho.

[...]

Pesquisadora: E você gosta de ler?

Michel: Gosto.

Pesquisadora: Mesmo?

Michel: Mais ou menos.

Pesquisadora: Ah tá. Por que você gosta assim, mais ou menos?

Michel: Porque eu não sou bom de leitura.

Pesquisadora: Não?

Michel: Não.

Pesquisadora: Você tem dificuldade com o quê na leitura?

Michel: Ah... Porque quando eu vou ler, a minha língua trava e eu não dou conta muito de falar.

(Entrevista oral com os alunos)

Vale ressaltar que tal proposta não traiu um dos princípios do letramento literário no que respeita à decodificação do texto feita pelo(a) aluno(a), pois a prática de leitura individual foi realizada na aula seguinte, a partir do reconto da história e leitura de alguns trechos por um grupo de alunos.

Durante a leitura do texto recontado por Ana Maria Machado, foi possível perceber grande interesse da turma pelo conto. Uma das formas de interagir com as crianças durante a leitura foi chamando-os a cantar a famosa cantiga “Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau? Quem tem medo do lobo mau? Nenhum animal...” (MACHADO, 2004, p. 5), que se repetia ao longo da narrativa. Outra estratégia foi solicitar que os alunos concluíssem as falas das personagens, sempre que os porquinhos se despediam e partiam para a construção da próxima casa, usando assim o recurso da memorização: “Não, nós queremos casa mais segura. Bem forte na tempestade e na noite mais escura” (MACHADO, 2004, p. 7).

Outra marca textual que chamou bastante a atenção e o consequente interesse dos pequenos foi a leitura de alguns trechos com rima, usando a entonação da voz de modo que sugerisse certo espanto “Ficou maluco, meu irmão? Onde já se viu casa de varinha para leitão?” (MACHADO, 2004, p. 8).

Outro momento que vale a pena ser destacado foi o suspense provocado pelas pausas na narrativa, dando espaço, assim, para o leitor imaginar e interagir com o texto a partir de seu conhecimento prévio e de suas impressões. Um desses momentos ocorreu quando “os porquinhos” conseguem fugir do “lobo” entrando na casa de tijolos. Ao serem questionados, boa parte dos alunos acreditou que logo a história se encerraria ali; no entanto, algumas aventuras inesperadas acontecem, aumentando o interesse dos alunos diante do desfecho da história.

Após a leitura do conto, fiz alguns questionamentos com o intuito de provocar a reflexão e discussão sobre a história. O importante nesse momento seria a interação entre os alunos, nem tanto as respostas dadas por eles, pois

a literatura, como a vida, nos coloca questão após questão, num interrogar infindo, como se estivéssemos, a cada passo, diante do breu da noite. E essa seria sua principal função, especialmente se pensarmos no contexto escolar, espaço que pode ser privilegiado para a prática leitora do texto literário: provocar o aluno-leitor, apresentando-lhe questão e não necessariamente respostas (CRUVINEL, 2012, p. 36).

Aí consiste uma das funções do trabalho com a literatura na escola, instigar o aluno a pensar. Para tanto, propus a roda de conversa sobre a história, procurando estabelecer com a turma uma postura aberta ao diálogo de modo que eles se sentissem encorajados a expressar suas ideias e opiniões. A estratégia de formar a roda provocou certo estranhamento do grupo e, inicialmente, alguns se recusaram a sentar no chão, formando o círculo. Mas não demorou muito e todos estavam acomodados na “roda de conversa”. Segue abaixo um trecho da gravação dessa aula:

Pesquisadora: Por que será que a Ana Maria Machado inseriu aqui nessa história pipas, parquinho, os personagens vestidos?

Trecho inaudível (falas simultâneas)

O que levou ela a fazer isso?

Falas simultâneas. [...]

Pesquisadora: Olha, a Ana Julia tem uma hipótese aqui. [...] Pra história ficar melhor. Mais colorida.

Aluno: Diferente!

[...]

Pedro: Até a capa da... até a capa do caderno é diferente.

Pesquisadora: Qual foi o outro detalhe que você falou?

Pedro: É, detalhe? Eu acho que você não viu isso aqui. Essa casa, cê viu?

Pesquisadora: Ah, tinha visto.

[..]

Pesquisadora: E aí, mais algum detalhe que vocês gostariam de destacar?

Falas simultâneas.

Ana Julia: Sim, eles tão (inaudível) comendo na vasilha igual gente.

(Período de intervenção: aula gravada dia 20/06/2017).

Com esse fragmento da aula, quis destacar a participação e o interesse dos alunos, pois a cada questionamento muitos falavam ao mesmo tempo, o que, inclusive, dificultou a captação de suas falas. No entanto, alguns dos propósitos foram atingidos, que eram provocar a interação, a socialização e o interesse pela leitura literária, tanto que, enquanto falávamos sobre a história, um dos alunos perguntou se eu iria contar outra história.

Após a discussão sobre a história, solicitei que os alunos fizessem um pequeno relato de opinião por escrito, cumprindo assim um dos procedimentos de produção de sentido proposto pelo letramento literário. De acordo com Paulino e Cosson,

essa interação verbal intensa, que é primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário, envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois entendemos que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura (2009, p. 69).

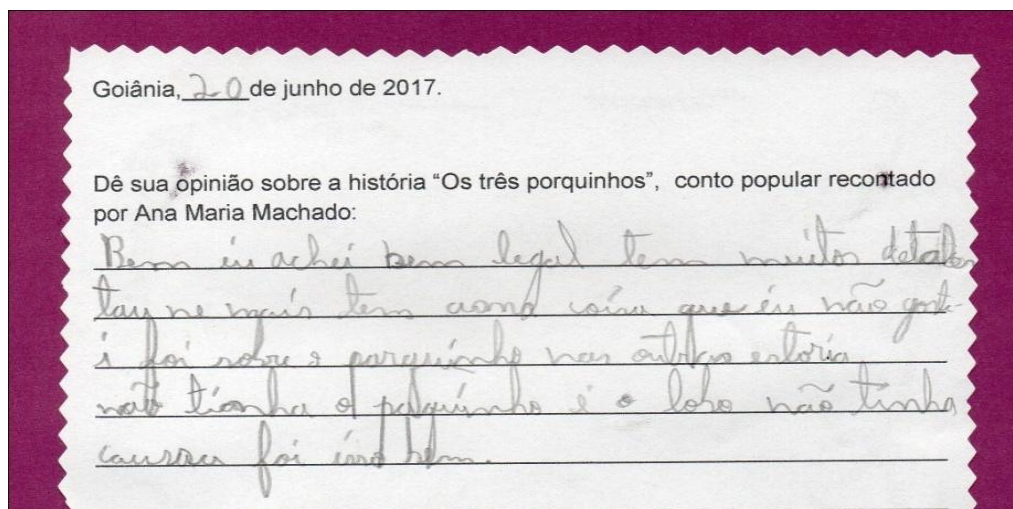
Durante a explicação da atividade, enfatizei a importância de o aluno se posicionar acerca do texto lido. Iniciei lendo a questão para os alunos:

Pesquisadora: Dê a sua opinião sobre a história “Os três porquinhos”, conto popular recontado por Ana Maria Machado. Então... Vocês já falaram no grupo. Aí tem criança que fica mais tímida e não fala muito né? Mas aqui é uma oportunidade pra você falar o que você achou. Fala o que você achou da história, se você gostou. Se você não gostou também pode falar [...] Mas tem que falar por que. Não basta falar: Ah eu não gostei não! (Risos) A professora já ensinou isso pra vocês, não já? Se você não gostou, você tem que ter argumento. Você pode falar que não gostou, é sua opinião. Né? A gente não é obrigada a gostar de tudo, não é verdade? Mas aí, eu posso falar: Gostei! Por que você gostou? Então, justifica tá bom? Argumente, dê a sua opinião. E a opinião, ela é única não é? Pode até coincidir das duas terem gostado da história, mas não quer dizer que ela vai copiar a opinião dela. Não. Cada um tem a sua opinião. É a sua palavra, o seu entendimento [...]

(Período de intervenção: aula gravada dia 20/06/2017).

Veremos a seguir alguns textos produzidos a partir dessa proposta. A fim de facilitar a compreensão, faremos, quando for necessário, a transcrição digitalizada da produção escrita. Na análise seguinte, pretendemos salientar, como nos alerta Geraldini (2015), a importância do convívio com o gênero literário como um caminho para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos. O aluno Pedro mostrou-se muito atento e participativo na roda de conversa. Na produção escrita também se destacou, posicionando-se acerca das suas preferências de leitura. Enquanto a maioria de seus colegas afirmou ter gostado do texto, no trecho destacado a seguir, é possível perceber que esse aluno deixa clara sua preferência pelo conto clássico, no qual a história geralmente se passa em uma floresta. O aluno destaca que, apesar de ter gostado da história, não gostou de alguns elementos que diferenciam esse conto da história tradicional, como a inserção de um parquinho na trama e o fato de o lobo usar uma calça (lembrando que, apesar de se tratar de um conto clássico, a obra lida com a turma é uma adaptação da autora Ana Maria Machado).

Figura 2 - Produção do aluno Pedro



Fonte: imagem escaneada pela autora.

*Bem eu achei bem legal tem muitos detalhes tau ne mais tem uma coisa que eu não gostei foi sobre o porquinho nas outras estória não tinha o paquínho é o lobo não tinha caussa foi isso bem.*¹¹

Geraldi (2015) enfatiza a importância do texto literário no contexto escolar como uma prática que contribui para o desenvolvimento da autoria dos alunos em suas produções escritas. Porém, segundo o autor, o que se observa na prática é o afastamento desse tipo de texto em detrimento da inserção e diversificação de textos mais objetivos se pragmáticos, o que, por sua vez, tem contribuído cada vez mais para a produção de textos repetitivos e sem autenticidade por parte dos alunos. Geraldi postula que

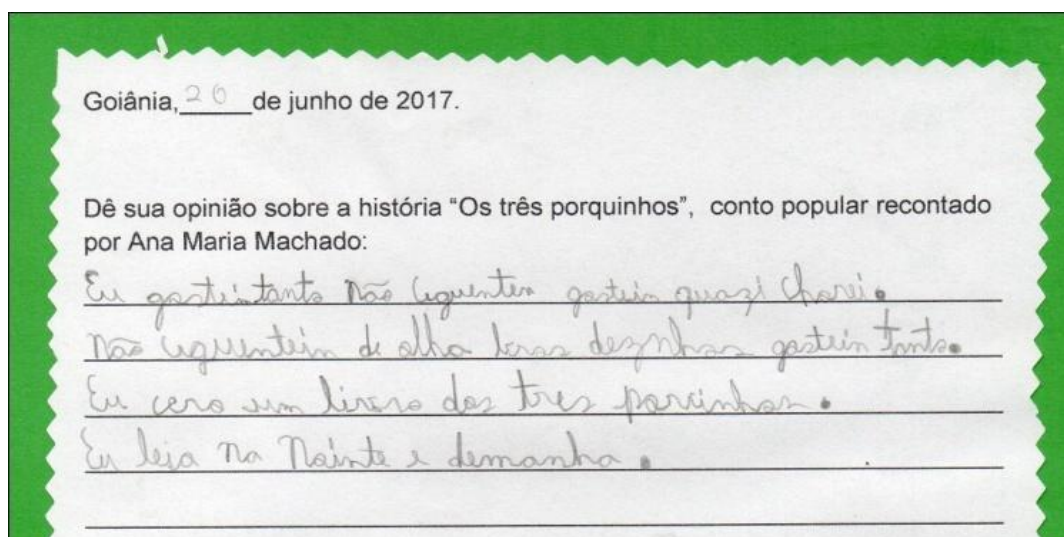
A tentativa de aproximar a sala de aula do mundo do cotidiano foi responsável pela diversificação dos gêneros de texto com que se trabalha na escola. A defesa do emprego de textos não literários – até chamados de textos autênticos, como se as obras literárias não fossem textos autênticos (Cruz e Jouët-Patre, 1998) – acabou por produzir um distanciamento entre literatura e escola, em benefício da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais (GERALDI, 2015, p. 64-65).

Vejamos a seguir um exemplo de produção que mostra um autor que “fala e escreve”. O aluno foi capaz de se expressar por meio da escrita, revelando o quanto a história o comoveu. É possível perceber em sua escrita o quanto a história despertou nesse aluno o interesse pela leitura quando afirma que quer para ele um livro dos três porquinhos. Em uma

¹¹ A “transgressão linguística” não é o problema aqui proposto, portanto os desvios de linguagem não compõem o foco da discussão.

análise desatenta quanto a este aspecto, este texto seria desconsiderado, como se a leitura realizada anteriormente não tivesse feito nenhum sentido para esse aluno.

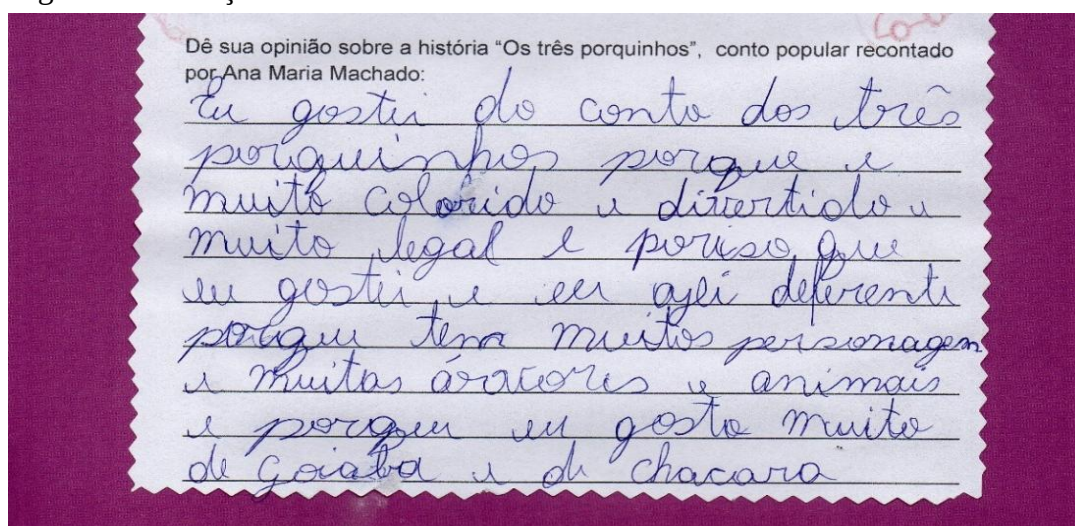
Figura 3 - Produção do aluno Carlos



Fonte: imagem escaneada pela autora.

*Eu gosteintanto não Aguentem gostein quazi chorei.
Não Aguentem de olha bros deznhos gostein tanto.
Eu cero um livro dos três porcinhas.
Eu leio na noite e demanha*

Figura 4 - Produção da aluna Julia



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Nesse trecho, percebemos que Julia justifica seu gosto pelo conto apresentando elementos que mais lhe chamaram a atenção, como o fato de ser uma história bem colorida e diferente com animais e árvores. No final do seu texto, ela reforça essa apreciação da história, citando o fato de gostar de goiaba e de chácara. Fica bem claro como essa aluna conseguiu relacionar fatos da história com suas vivências. Nota-se como Julia se mostra segura em sua escrita, sendo, inclusive, uma das poucas crianças a utilizar caneta para escrever. Essa segurança também foi percebida durante a entrevista em que Julia nos revela a contribuição da leitura literária em seu processo de constituição como leitora.

Pesquisadora: Julia, você acha a leitura importante?

Julia: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Julia: Porque ler é bom pra mente.

[...]

Pesquisadora: O que você mais gosta de ler?

Julia: Conto de fadas.

[...]

Pesquisadora: Agora vamos pensar lá na sua casa. Vocês tem momentos de leitura em casa?

Julia: Tem

Pesquisadora: O que vocês costumam ler?

Julia: Eu, quando chego da esco... da escola, eu faço tarefa, e depois eu assisto tevê e depois eu leio.

Pesquisadora: Entendi.

Julia: Eu leio muito livro.

Pesquisadora: Você tem muitos livros em casa?

Julia: Sim.

Pesquisadora: Fala alguns exemplos, só pra eu saber.

Julia: Tem “A bela e a fera”. Tenho a... “A princesa e o sapo”, “Cinderela”, “Branca de Neve” e tenho a... “Aurora” e só.

Pesquisadora: Ah que legal! E alguém faz leitura com você? Alguém lê pra você?

Julia: A minha mãe [...] lia pra mim quando eu tinha menos de seis. Não. Menos de cinco. Depois dos cinco eu aprendi a ler aí eu comecei a ler sozinha.

(Entrevista oral com a aluna Julia)

Os próximos textos tratam-se da transcrição dos relatos de opinião dos alunos Júlio César e Gustavo. Ambos ainda não apresentavam o domínio da escrita e, para que eles não se sentissem excluídos da proposta, pedi que eles falassem o que haviam achado do conto *Os três porquinhos* e transcrevi seus relatos:

Achei ela diferente das outras. Ela é muito boa. A parte que eu mais gostei foi quando os porquinhos fugiram do lobo. E quando eles ficaram felizes para sempre.
(Relato oral do aluno Júlio César)

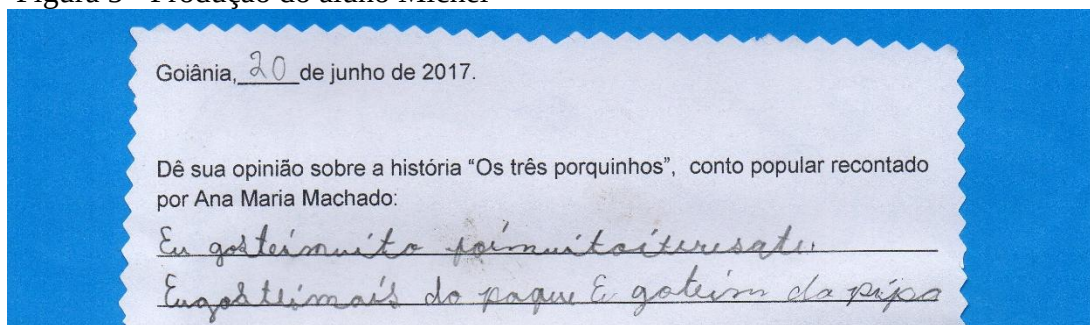
Eu gostei de toda a história. Gostei mais ainda quando o lobo mau tentou comer eles.

(Relato oral do aluno Gustavo)

Essa é uma dificuldade constante vivenciada hoje pelos professores. Como propor atividades visando ao atendimento a todos os alunos, tendo em vista tantas e diferentes dificuldades apresentadas? Não digo que a atitude de escrever pelo aluno tenha sido a melhor alternativa nesse caso, no entanto, cabe ao professor pensar em formas de incluir esse aluno. Outra estratégia que surgiu foi solicitar que os próprios educandos se ajudassem à medida que fossem concluindo suas produções. O importante é que todos participassem.

O próximo texto mostra um aluno que, apesar de apresentar uma escrita em desenvolvimento, consegue se expressar por meio das palavras.

Figura 5 - Produção do aluno Michel



Fonte: imagem escaneada pela autora.

*Eu gostei muito foimuitoiteresate.
Eugostei mais do parque E gostei da pipa*

Ao lermos de forma atenta, percebemos que o aluno afirma ter gostado da história, achando-a interessante e que o “parque e a pipa”, elementos inseridos na narrativa pela autora, foram o que mais lhe chamou a atenção. Podemos supor que essa preferência tenha relação com seus gostos de menino no que diz respeito à sua maneira de brincar e se divertir. E cabe ao professor estar atento a esses sentidos produzidos pelos alunos. Do contrário, corre-se o risco de desconsiderar sua produção e, desse modo, contribuir para o silenciamento de sua capacidade de expressão.

Na próxima atividade, foi proposta uma ilustração do conto *Os três porquinhos*. Usando materiais diversos como cola, cartolina, palha de buriti, gravetos, entre outros, os alunos teriam que recriar o episódio da construção da moradia dos personagens. Para essa atividade, foi solicitado aos alunos que formassem três equipes. Nesse momento, dei

liberdade para que eles se organizassem entre si, pois queria observar como interagiam e qual o critério utilizado na seleção dos integrantes de cada grupo. Porém, logo percebi que precisaria intervir, pois os alunos que apresentavam mais dificuldades em seu processo de aprendizagem também apresentavam dificuldades para interagir com os colegas. Inserir alguns alunos nos grupos que se formaram foi um desafio. Aliás, a organização dos grupos em geral se revelou uma atividade bem desafiadora. Possivelmente esse era um tipo de atividade bem incomum para aqueles alunos. Vencido esse desafio, a dinâmica da atividade em um dos grupos também gerou alguns conflitos.

A aluna Ana Julia teve dificuldades para interagir com os colegas, chegando a chorar devido a divergências de opinião entre ela e os demais integrantes do grupo. Vale ressaltar que essa aluna geralmente apresentava facilidade em seu processo de aprendizagem e uma certa fluência ao realizar a leitura, sendo, por isso, constantemente solicitada pela professora para realizar a leitura em voz alta. Outra aluna que apresentou certa dificuldade de interação foi Julia. Em boa parte do tempo, foi observada uma postura de liderança dessa aluna em relação aos demais. Porém, ao perceber que, naquele momento, durante a releitura do conto, o que estava em pauta era uma atividade em grupo em que todos deveriam opinar antes e durante a realização da atividade, Julia se desentendeu com o grupo. A aluna não se dispôs a acatar o que foi acordado pela equipe. Foi necessário realizar algumas intervenções, incentivando o diálogo, a cooperação entre os alunos e, enfim, a atividade caminhou. Antes de concluir a atividade, solicitei que fizessem o registro por escrito do trecho retratado por eles, de modo que todos deveriam opinar sobre o texto, mas poderiam escolher um aluno para escrevê-lo. Durante a exposição e apresentação dos trabalhos, os grupos foram à frente e um dos alunos fez a leitura do texto produzido pelo grupo. Nesse momento, a agitação tomou conta da sala, porém, ao perceberem que estavam sendo gravados, conseguiram se concentrar e ouvir os colegas. Quanto à proposta de produção, um dos grupos produziu um relato de toda a história, sendo que foi solicitado que retratassem apenas o trecho ilustrado. Porém, mais importante que ressaltar os resultados dessa atividade foi o percurso percorrido pela turma. Percurso recheado de barulho e confusão. Mas que, certamente, possibilitou o envolvimento, a cooperação e a construção de sentidos a partir do contato com o texto literário.

A partir do entusiasmo e interesse dos alunos demonstrados até então, resolvi trazer um conto de Diane Valdez, que, de forma muito dinâmica e criativa, atualiza e parodia o

conto clássico. De acordo com Paulino, Walty e Cury (2005, p. 36), “a **paródia** é, pois, uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente” (Grifo das autoras).

Em um dia muito calorento, iniciamos a aula com uma dinâmica, intitulada “Adivinhando o sabor...”. Em roda, escolhemos um aluno para degustar, de olhos vendados, sorvetes com os sabores dos frutos do Cerrado. Em seguida, ele teria que tentar adivinhar o sabor. Fomos alternando até que todos pudessem participar. O objetivo principal era aproximar o aluno do ambiente retratado na história que iríamos ler, no caso, o *Cerrado de Goiás*. Foram quatro sabores de sorvete: mangaba, buriti, pequi e graviola. A atividade foi bastante divertida. A maioria aprovou os sabores experimentados, mas apenas alguns alunos conseguiram identificar o sabor do sorvete de pequi.

Após a dinâmica, partimos para a introdução com a música *Frutos da Terra*, de Marcelo Barra. Nesta atividade, foi proposto aos alunos que observassem quais os frutos foram retratados nessa música e onde poderiam ser encontrados. A maioria demonstrou conhecer a música, cantando em voz alta; alguns, com certa timidez, cantaram bem baixinho. Quando questionados sobre o lugar retratado na música, uma criança, demonstrando esperteza, disse: “No cerrado”, destacando o trecho da música que diz: “Subindo pro cerradinho”. Passada essa parte, iniciei a leitura em voz alta do livro *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*. Os(as) alunos(as) deram boas risadas ao perceber a inversão de papéis, no caso, o lobo sendo a vítima da história. Vibraram muito ao se depararem com expressões do tipo “veio” ou “Ô trem custoso...! Difícil demais da continha!” Nessa obra, a autora consegue essa aproximação com o leitor goiano num jogo de composição linguística que, longe de ridicularizar a cultura local, a valoriza de forma respeitosa e criativa.

Ao final da leitura, conversamos sobre a história, destacando alguns elementos como as expressões linguísticas bem características da região de Goiás, o lugar onde se passa a história, o cerrado, a substituição dos porquinhos pelos Caititus, do lobo mau pelo Lobo-Guará, a prática de realizar mutirão em ocasiões diversas, entre outros elementos. Todos eles atualizaram o conto de forma muito criativa, aproximando-o do contexto do leitor. Para Cosson, a interpretação do texto literário deve considerar a interação entre autor, leitor, bem como o contexto de produção e de leitura da obra literária. Dessa forma,

a interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é

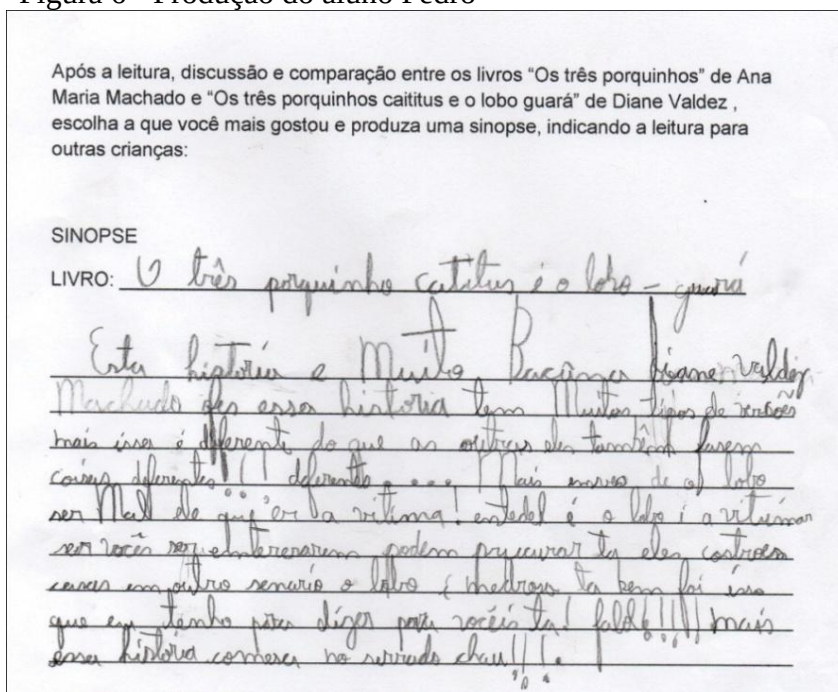
dialogar com o texto, tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2014, p. 41).

Em outro momento, dando sequência à interpretação do conto, fizemos a comparação entre as duas narrativas lidas. Percebendo o quanto as narrativas haviam dividido a opinião do grupo, sobre qual teriam gostado mais, foi solicitado que cada um fizesse uma “sinopse” do texto lido, indicando sua leitura a outras crianças.

Antes de iniciar as produções, expliquei à turma que a sinopse consiste na síntese de um livro ou filme. Logo após, exploramos algumas características de uma sinopse. Mostrei aos alunos o livro literário *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Perguntei se alguém conhecia esse livro e, em seguida, realizei a leitura da sinopse dessa obra, exemplificando de forma concreta a estrutura e o objetivo desse gênero. Vale ressaltar que a intenção, ao propor esse tipo de produção, foi incentivar a capacidade de expressão e de escolha dos alunos, ao passo que, para realizar a sinopse, eles teriam a liberdade de escolher o conto que mais lhes agradou.

Seguem abaixo dois exemplos dessas produções:

Figura 6 - Produção do aluno Pedro

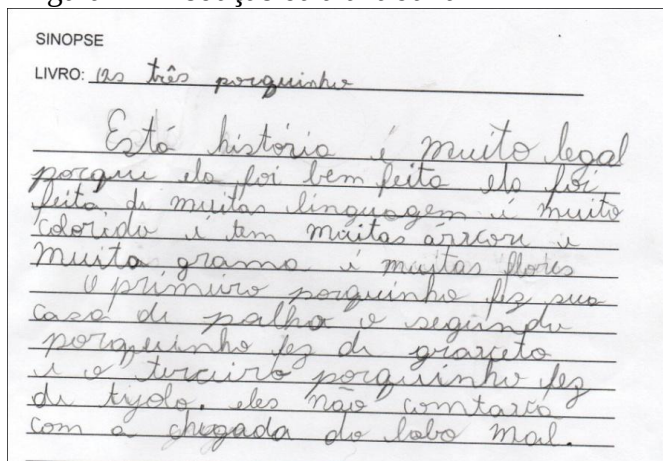


Fonte: imagem escaneada pela autora.

O três porquinho catitus é o lobo- guará

Esta história e Muito Bacana Diane valdez fez essa historia tem Muitos tipos de verções mais esses é diferente do que as outras eles também fasem coisas deferentes!!!deferentes....Mais emves de o lobo se Mal ele que er a vítima! entendel é o lobo é a vitimar ser vocês ser emteresarem podem prucurar ta eles costroen casas em outro senário o lobo é medroso ta bem foi isso que eu tenho pra dizer pra vocéis ta!falol!!!! mais essa história comesa no serrado chau!!!.

Figura 7 - Produção da aluna Julia



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Os três porquinho

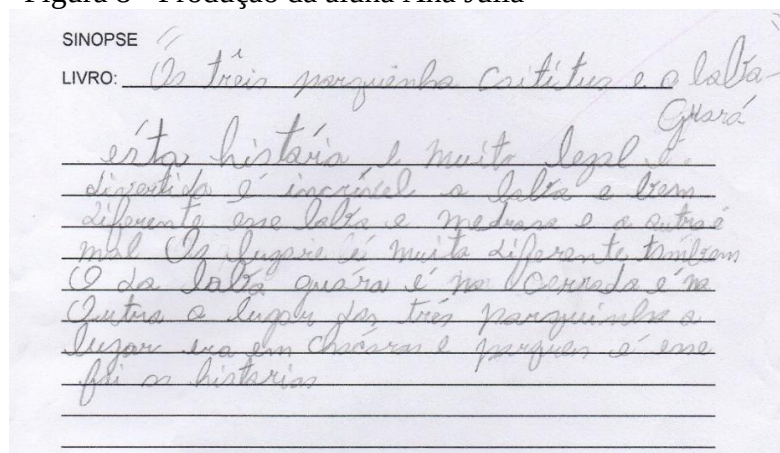
Está história é muito legal porque ela foi bem feita ela foi feita de muitas linguagem é muito colorida é tem muitas árvore e muita grama é muitas flores. O primeiro porquinho fez sua casa de palha o segundo porquinho fez de graveto e o terceiro porquinho fez de tijolo. Eles não comtava com a chegada do lobo mal.

Os dois exemplos acima revelam que os alunos demonstraram boa compreensão da proposta, capacidade de sistematização e autoria ao produzirem seus textos. Nesse último exemplo, é possível notar como essa aluna foi capaz de apresentar detalhes da narrativa e concluir sua produção de forma bem sugestiva, sem revelar o desfecho da história.

A atividade de produção da sinopse se mostrou uma estratégia muito produtiva ao possibilitar a comparação entre as narrativas lidas, de modo que os alunos pararam para refletir sobre a história narrada e também sobre a composição estética da obra.

A inversão de papéis ao retratar o lobo como vítima foi, sem dúvida, o que mais chamou a atenção dos alunos.

Figura 8 - Produção da aluna Ana Julia



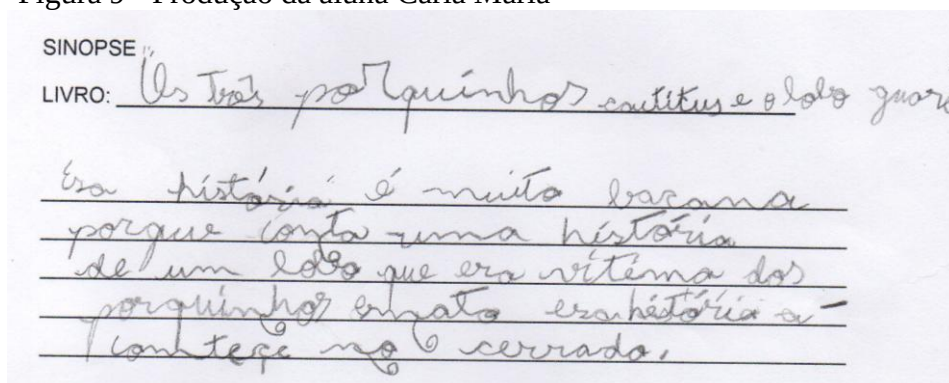
Fonte: imagem escaneada pela autora.

“Os três porquinho Caititus e o lobo Guará”

Esta história é muito legal é divertida é incrível o lobo e bem diferente esse lobo é medroso e o outro é mal Os lugares são muito diferentes também O do lobo guará é no cerrado é no Outro o lugar dos três porquinhos o lugar era em chácaras e parques é esse foi as histórias

Ana Julia

Figura 9 - Produção da aluna Carla Maria



Fonte: imagem escaneada pela autora.

“Os três porquinhos caititus e o lobo guará”

Essa história é muito bacana porque conta uma história de um lobo que era vítima dos porquinhos então essa história acontece no cerrado.

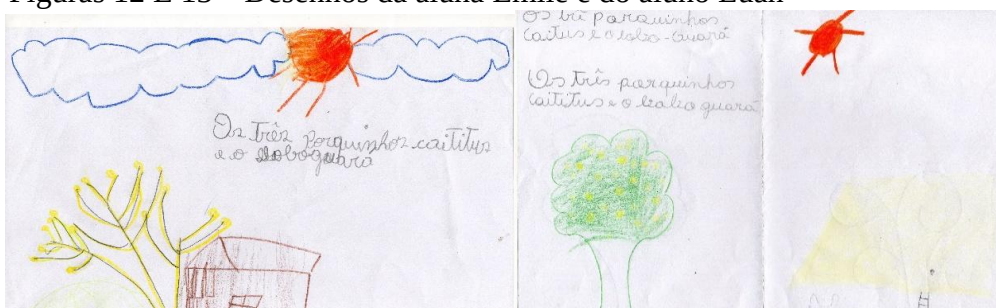
Outra atividade proposta a partir da leitura desse livro foi a ilustração do cenário onde se passa a história, o Cerrado, ao som da música *Frutos da Terra*.

Figuras 10 E 11 – Desenhos da aluna Ana Luíza e do aluno Julio César



Fonte: imagens escaneadas pela autora.

Figuras 12 E 13 – Desenhos da aluna Emile e do aluno Luan



Fonte: imagens escaneadas pela autora.

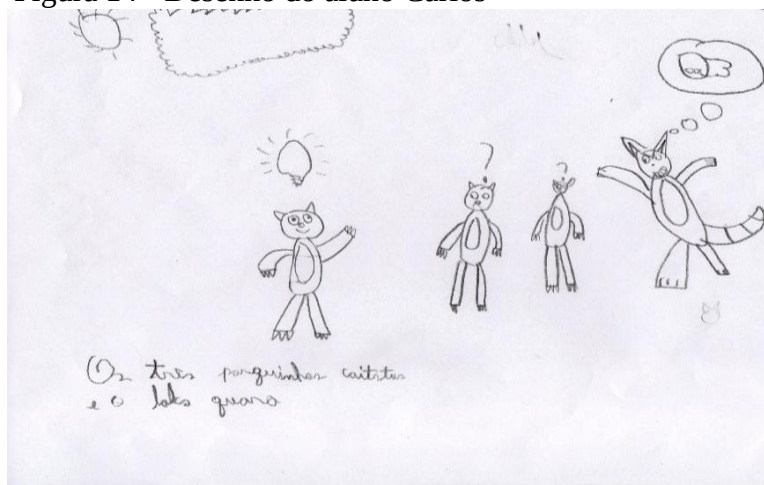
Ao realizar as ilustrações, os alunos destacaram elementos marcantes do cerrado goiano, com seus ipês rosa e amarelos, árvores frutíferas e um sol escaldante, representado na cor vermelho-alaranjado. Com essa atividade, percebemos que, mesmo não abordando de forma didática os aspectos que compõem o Cerrado, os alunos conseguiram assimilar as características desse bioma, a partir da troca de ideias com os colegas mediante o contato com a obra literária, confirmando assim o que nos diz Abramovich (1997, p. 17) sobre a importância das histórias:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Enquanto seus colegas representavam o cenário onde se passa a história de Diane Valdez, o aluno Carlos fez um desenho muito criativo ao retratar, imagino, a cena em que

os porquinhos se veem perdidos ao terem suas casas derrubadas pelo lobo, recorrendo ao irmão mais velho, tido como o mais prudente e sábio. Enfim, assim como o texto, as imagens também possibilitam várias interpretações. Mas é interessante observar que, apesar de usar o título do conto contemporâneo *Os três porquinhos Caititus e Lobo-Guará*, a ilustração mais parece representar o conto clássico *Os três porquinhos*, talvez isso se justifique pela sua preferência por esse conto.

Figura 14 - Desenho do aluno Carlos



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Esse interesse pelo conto clássico pode ser verificado em suas próprias palavras ao opinar sobre a narrativa:

*Eu gosteintanto não Aguenten gostein quazi chorei.
 Não Aguentein de olha broz deznhos gostein tanto.
 Eu cero um livro dos três porcinhos.
 [...]*

As intervenções realizadas com essa turma se mostraram muito significativas, visto que, mesmo apresentando grandes dificuldades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, esses alunos mostraram-se capazes de interagir com o texto, a partir do seu conhecimento de mundo. Os alunos realizaram as atividades com grande entusiasmo e, mesmo os que tiveram dificuldades, mobilizaram-se pedindo auxílio à pesquisadora ou formando pequenos grupos.

Isso pôde ser notado durante o diálogo sobre a história, quando falávamos sobre a prática do mutirão realizada pelos porquinhos durante a construção das casas, e um dos alunos disse que lá mesmo na sala de aula eles sempre fazem mutirão para mantê-la

organizada, ou quando abordamos a extinção do lobo-guará, alguns demonstraram saber o significado dessa palavra, inclusive, citando outros animais que correm o risco de extinção.

Além dessas atividades, outras foram surgindo, como a leitura de outras obras envolvendo o personagem “lobo”, visto que os alunos se mostraram bem interessados ao perceber como este personagem pode ser retratado em diferentes versões, segundo o ponto de vista do autor.

3.4 A leitura literária para além do contexto escolar: a importância da inserção das famílias em um projeto de formação de leitores

Nesse tópico, abordaremos a importância da parceria entre escola e família para a formação leitora dos alunos, visto que um dos princípios que guiam o letramento literário diz respeito à formação de uma comunidade de leitores. As propostas de atividades mencionadas nessa seção foram desenvolvidas no decorrer do mês de agosto de 2017.

No dia 07 de agosto, dando continuidade ao trabalho com a leitura literária, de forma breve, retomamos as histórias abordadas. Em seguida, apresentei a capa do livro *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado, ressaltando o fato de esta obra fazer intertextualidade com muitas outras histórias que também abordam o personagem “lobo”, porém, de maneiras diferentes. Segundo Paulino, Walty e Cury (2005, p. 54),

toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. [...] Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura.

Nesse dia, disponibilizei aos alunos várias histórias entre livros ou apenas o texto fotocopiado, dentre elas: *Chapeuzinho Vermelho*, *O lobo de Gubbio*, *Loba Romana*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Lobisomem*, *O lobo e os sete cabritinhos*, *Os três porquinhos*, *Lobo em pele de cordeiro* e *Pedro e o lobo*. Com essa proposta, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório de leitura, além de vivenciar essa experiência com seus familiares. No método proposto por Cosson (2014), essa etapa pode ser definida como “intervalo”, a qual pode ser exemplificada da seguinte maneira:

Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e

permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. [...] Não se faz necessário que todos os alunos tenham lido a mesma quantidade de páginas ou capítulos, mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos (COSSON, 2014, p. 63).

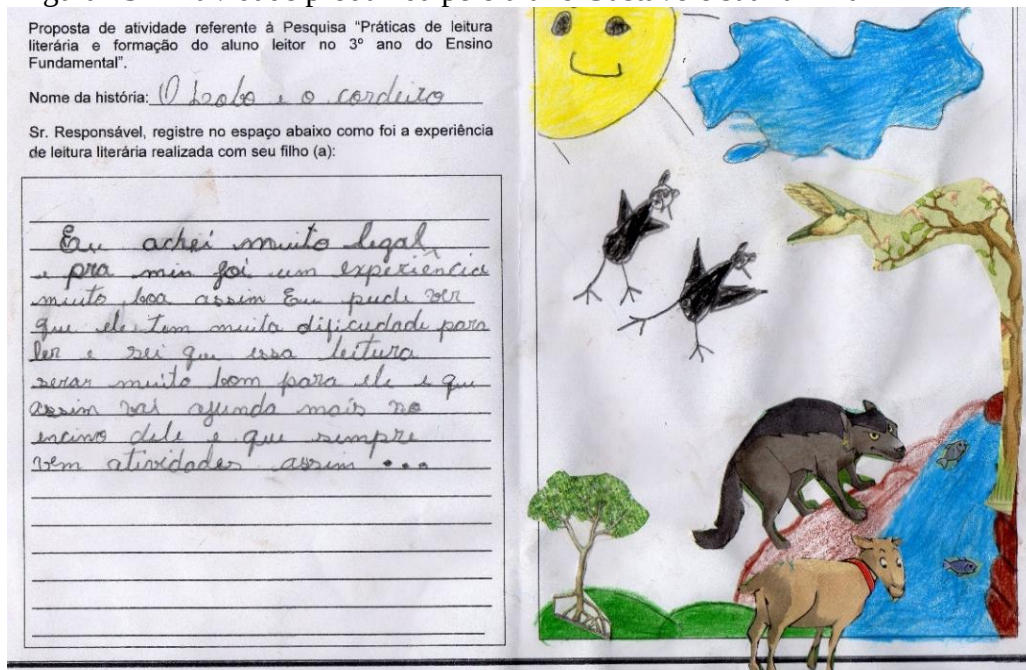
Expliquei à turma que a distribuição das histórias se daria em dois momentos e por meio de sorteio, pois dessa maneira todos teriam a oportunidade de levar para casa duas histórias diferentes, alternando entre o livro literário e a fotocópia. Essa estratégia foi necessária pelo fato de não termos livros em número suficiente, por se tratar de histórias específicas sobre o personagem “lobo”. Para a realização dessa atividade, conversei anteriormente com a coordenadora pedagógica, solicitando o empréstimo dos livros. Antes de entregar os sete livros encontrados, a coordenadora fez algumas recomendações. Seria necessário comunicar os pais sobre o empréstimo de livros, alertando-os sobre a necessidade de devolvê-los em ótimo estado de conservação, caso contrário, se porventura o livro sumisse ou retornasse rasgado, os pais teriam que arcar com os prejuízos, comprando outro exemplar. Desse modo, fiz o bilhete informando aos pais que a referida proposta de leitura literária fazia parte da pesquisa de mestrado. Ressaltei a importância da participação da família no incentivo à formação do aluno leitor e que era preciso devolver o material para que todos pudessem participar da atividade. No entanto, preferi assumir o risco, não fazendo grandes ressalvas quanto ao empréstimo dos livros, de modo a preservar o bom andamento das atividades propostas.

Importante ressaltar que nem todos os alunos realizaram as atividades propostas, alguns poucos devolveram a folha em branco, mesmo assim, podemos dizer que foi uma atividade significativa, com boa participação dos familiares.

A turma em geral mostrou-se empolgada com a atividade. O aluno Carlos ficou tão interessado pela história *Lobisomem* que não conteve as lágrimas ao perceber que outro aluno havia sido sorteado para levar esse livro. Durante a distribuição das histórias, outros conflitos surgiram e, no intuito de minimizar a insatisfação desses alunos, permiti que eles trocassem as histórias entre si, conforme o interesse de cada um. Essa foi uma excelente alternativa para Carlos, que, sem dificuldade, conseguiu trocar o seu texto pela história do lobisomem. A troca de livros entre eles ajudou, mas não resolveu todos os problemas. A aluna Yara foi sorteada para levar para casa a fábula *O lobo e o cordeiro*, mas queria muito levar um livro e, não conseguindo fazer a troca com outro colega, ficou muito insatisfeita e

se recusou a levar a fábula. Tentei contornar a situação, lembrando que na semana seguinte ela levaria o livro, mas, ainda assim, ela manteve sua postura. Por fim, respeitei sua decisão de não levar o texto naquele dia. Já o aluno Júlio César foi sorteado para levar um dos livros mais cobiçados pela turma, *Chapeuzinho Vermelho*, porém, nesse dia deixou ou esqueceu o livro debaixo da carteira. Junto ao livro/texto foi para casa uma proposta de atividade a ser realizada com a família. Nessa atividade, a família deveria registrar, por escrito, como se deu o momento de leitura literária em família, e os alunos deveriam ilustrar o que acharam de interessante ao ler ou ouvir a história. Destaco em seguida a importância de proporcionar atividades que visem à inserção das famílias em propostas que favoreçam experiências significativas com a leitura. Veremos, a seguir, algumas atividades desenvolvidas durante a pesquisa, as quais ilustram o envolvimento entre os participantes a partir do contato com a obra literária, aspecto fundamental na formação do aluno leitor.

Figura 15 – Atividade produzida pelo aluno Gustavo e sua família



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Figura 16 – Atividade produzida pela aluna Ana Julia e sua família

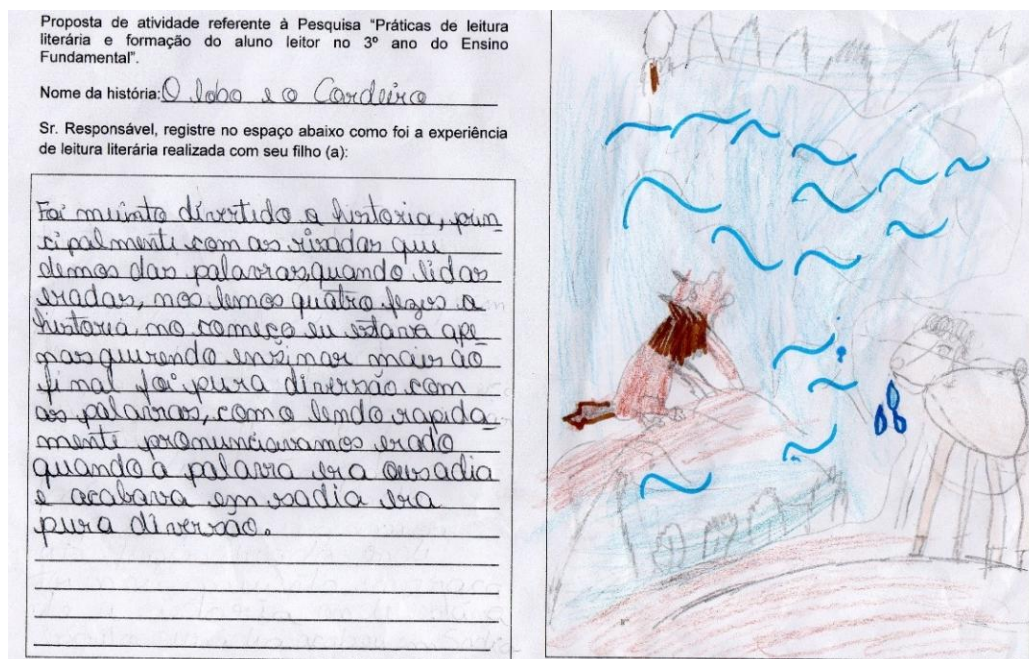


Fonte: imagem escaneada pela autora.

Nesses relatos, percebemos o quanto esses sujeitos valorizaram a atividade proposta, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de seus(suas) filhos(as). Esses exemplos confirmam uma das asserções geradas no decorrer da pesquisa, já mencionada no Quadro 3, que previa que “o envolvimento e a parceria entre família e escola tenderão a colaborar de forma significativa para o estímulo à leitura literária nessa etapa da educação básica”.

Já na atividade seguinte, produzida por Emile e sua família, é possível perceber o modo como eles se divertiram com a leitura literária. O responsável afirma: “No começo eu estava apenas querendo ensinar mais ao final foi pura diversão com as palavras, como lendo rapidamente pronunciávamos errado quando a palavra era ousadia e acabava em sadia era pura diversão” (Relato escrito). Por meio desse relato, podemos presumir que inicialmente essa pessoa tentou abordar a história de forma didática, como ela própria aprendeu em seu processo de escolarização, buscando algo a ser ensinado. Mas percebeu que a leitura literária pode propiciar alegria e diversão, indo muito além do ensinamento de normas e condutas. Como nos diz Abramovich (1997, p. 24), “ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...” E tal prática pode seduzir igualmente adultos e crianças. Daí a necessidade de disponibilizar aos alunos e suas famílias a riqueza proporcionada pelo mundo da Literatura Infantil.

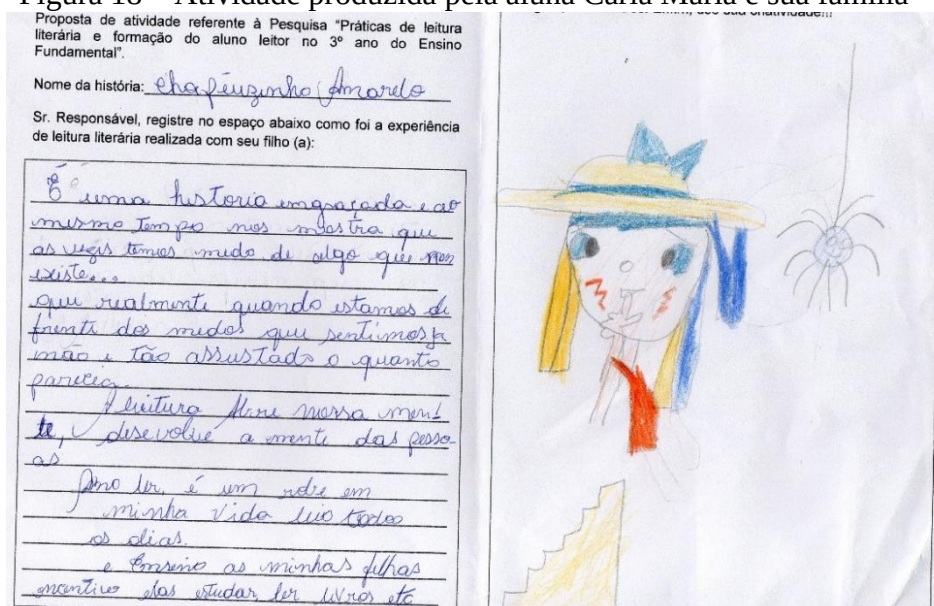
Figura 17 – Atividade produzida pela aluna Emile e sua família



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Já a próxima produção, feita pela aluna Carla Maria e sua mãe, exemplifica a influência positiva exercida pela família no incentivo às práticas de leitura. O relato da mãe parece demonstrar alguém que tem consciência da importância das práticas da leitura no desenvolvimento humano.

Figura 18 – Atividade produzida pela aluna Carla Maria e sua família



Fonte: imagem escaneada pela autora.

Segue a transcrição do texto:

Chapeuzinho Amarelo

É uma história emgraçada e ao mesmo tempo nos mostra que as vezes temos medo de algo que nem existe...

Que realmente quando estamos de frente dos medos que sentimos ja não e tão assustado o quanto parecia.

A leitura Abre nossa mente, desenvolve a mente das pessoas

Amo ler, é um robe em minha vida leio todos os dias.

e Ensino as minhas filhas incentivo elas estudar, ler livros etc

(Relato escrito pela mãe da aluna Carla Maria).

Já a atividade seguinte é dessa mesma aluna, que, durante o desenvolvimento da pesquisa, mostrou-se uma criança muito tímida. Nem por isso deixou de revelar seu interesse pela leitura, o que foi perceptível em três momentos. Primeiro, quando fizemos o reconto da história *Os três porquinhos Caititus e Lobo-Guará* com a leitura de alguns trechos pelos alunos e, mesmo com o tom de voz extremamente baixo, não se recusou a ler para turma. Em outro momento, me pediu o livro emprestado e voltou ao seu lugar. Após rever a história rapidamente, realizou um pequeno resumo dela, ilustrando-a em seguida, isso enquanto dialogávamos sobre ela na roda de conversa. Nota-se que, mesmo com o livro em mãos, a aluna fez o registro com suas próprias palavras. Esse evento nos ilustra o quanto a presença do texto literário tanto em casa como na escola pode ser um valioso instrumento para suscitar nos alunos o interesse pelas práticas de leitura e escrita. Segue o texto produzido pela referida aluna:

Os três porquinho

Era uma ves uns porquinhos
Os três dise pros pais delis
que ia imbora é erles arrumaran
a mala é foram inbora
é aparesel uma mulher
com varias palhas
vários tejolo
varias madeiras
o premeiro feis uma de
tejoulos o segundo de palha
e o terceiro madeira

FIM

(Período de intervenção- produção textual da aluna Carla Maria)

Outro momento em que poderíamos destacar o interesse dessa aluna pela leitura literária foi quando a entrevistei:

Pesquisadora: Carla Maria, é... Você acha a leitura importante?

Carla Maria: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Carla Maria: Porque eu gosto de ler.

Pesquisadora: Você gosta, então, de ler?

Carla Maria: Gosto.

Pesquisadora: Por que mais que a leitura é importante?

(Silêncio)

Pesquisadora: Qual a importância da leitura na sua vida?

Carla Maria: Porque eu gosto de histórias.

Pesquisadora: E, você é participativa? [...]

Carla Maria: Hum... Às vezes.

Pesquisadora: Às vezes. Por quê?

Carla Maria: Porque eu fico com vergonha.

Pesquisadora: Então vamos falar sobre os momentos de leitura lá na sua casa. Então, tem os momentos de leitura na sua casa?

Carla Maria: Não, eu leio quando eu quero, mais quando eu tô brincando.

Pesquisadora: Ah você lê quando tá brincando? Sozinha ou com alguma pessoa?

Carla Maria: Sozinha.

[...]

Pesquisadora: Mas tem livros na sua casa?

Carla Maria: Tem três.

Pesquisadora: Quais são? Você lembra o nome deles?

Carla Maria: [...] De Português, de Ciências e de matemática.

[...]

Pesquisadora: E livros de leitura literária, histórias, conto de fadas, não tem não?

Carla Maria: hum, mais. Não mais tem... é lá no caderno de, do ano passado.

(Entrevista oral com a aluna Carla Maria)

Pelo que podemos ver, essa aluna demonstra uma relação de prazer com a leitura, tanto que a inclui em seu momento de lazer e entretenimento, durante as brincadeiras.

Esse gosto e busca pela leitura literária também foram evidenciados com o aluno Pedro, que durante a pesquisa se mostrou muito interessado pelas atividades de leitura, como pode ser visto no trecho da entrevista feita com ele:

Pesquisadora: Você acha que a leitura é importante?

Pedro: Acho.

[...]

Pesquisadora: Porque que ela é importante?

Pedro: Por causa que nós temos que saber ler pra...assim... assim, pra nós pensar.. Pra nós conseguir, assim, saber...

Pesquisadora: Pode falar. Pode ficar tranquilinho, não precisa ficar com vergonha não.

Pedro: Tá bom. Pra nós saber o que tá escrito entendeu?

Pesquisadora: Isso. Tá bom. É... e você gosta de ler?

Pedro: Gosto. Muitas vezes quando eu tô lá nas ruas com a minha mãe, é eu fico lendo aquelas placas.

Pesquisadora: Ah você gosta de ler as placas? Legal! Aí você ajuda a sua mãe a se orientar né?

Pedro: Uhum.

Pesquisadora: E o que você gosta de ler mais?

Pedro: Nomes de animais.

Pesquisadora: Nomes?

Pedro: Uhum de animais.

Pesquisadora: Hum.

Pedro: Ô desculpa. É textos. Textos.

[...]

Pesquisadora: Tem algum momento, em que a professora propõe alguma leitura na sala e que você gosta bastante? Alguma atividade envolvendo a leitura?

Pedro: Sim.

Pesquisadora: Qual?

Pedro: É... Ah é que eu esqueci... É uma...é... Cadê? Eu esqueci qual é o nome? É só um...É um que eu gosto muito que tá no meu caderno.

Pesquisadora: Uma atividade?

Pedro: Não. Um texto.

Pesquisadora: Ah um texto que ela deu e que você gosta?

Pedro: Gosto. Às vezes eu leio ele.

[...]

Pesquisadora: Ah então não tem livros de historinhas na sua casa?

Pedro: Tem. Só às vezes...às vezes na noite.. Eu pego lá os cadernos do meu irmão de histórias que de manhã ele traz alguns livrinhos lá e aí eu fico lendo.

(Entrevista oral com o aluno Pedro)

Como vimos, o empréstimo de livros não acontece, os momentos de leitura literária em sala de aula são raros. Até mesmo quando há interesse por parte do educando, a prática da leitura literária ocorre em momentos esporádicos e de forma fragmentada. Precisamos refletir sobre isso. O acesso à literatura por todas as pessoas precisa ser encarado e compreendido como um direito essencial para a formação humana, portanto, indispensável a todos os sujeitos (CANDIDO, 2011). Precisamos buscar meios de garantir sua fruição.

Em outra atividade, a família destaca a importância das práticas de leitura como possibilidade de interação e troca de experiência.

Na atividade realizada por Carlos e sua família, podemos destacar que a atividade despertou no aluno o interesse pela leitura, lembrando que esse aluno chegou a chorar com a possibilidade de não levar para casa o livro *Lobisomem*. Segundo o relato seguinte, a atividade:

Foi muito produtiva ele já sabia da historia e me contou também ele gosta de historias, apesar que não tem paciência, mas com insistência, ele se conserta foi muito bom

(Período de intervenção- relato escrito por um familiar do aluno Carlos).

Percebe-se que ao mesmo tempo que ela afirma que seu filho gosta de história, enfatiza também que ele não tem muita paciência. Vale lembrar que, quando em entrevista, questionei esse aluno sobre suas preferências de leitura, e ele demonstrou uma noção muito vaga em relação aos textos de ficção, referindo-se à leitura de maneira bem utilitarista. Tal questão deve nos fazer refletir sobre a abordagem (ou a falta dela) do texto literário em sala de aula. É preciso que haja espaço para a obra de ficção em todas as etapas do ensino básico.

O próximo relato foi interessante, pois fez valer o título da atividade “Leitura literária em família”:

Olha a experiencia da leitura foi ótima, juntamente com o pai Guilherme a mãe Estela e o meu neto Marcus Vinícius sou a avó Selma. Ficamos maravilhados com a transformação do Personagem da história, além da transformação, observamos o uso da matemática dentro da leitura. Foi maravilhosa está tecnica é boa demais. Pois só assim a família faz mais parte na vida educacional do aluno (a) Parabéns por está iniciativa Obrigada.

(Período de intervenção- relato da avó do aluno Marcus Vinícius)

Esse relato me fez pensar no quão rico pode ser esse encontro com o texto literário, a partir da troca de experiência entre adultos e crianças, como destaca Azevedo:

É riquíssimo imaginar um cenário onde, juntos, adultos e crianças – em casa, numa sala de aula, seja onde for – possam trocar ideias e impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual for a faixa etária, pode “ensinar”. Neste cenário, só é possível compartilhar experiências. Suspeitar ou sugerir, por outro lado, que crianças não tenham experiência de vida suficiente a ser compartilhada com adultos é ignorar a existência humana concreta (2004, p. 44).

Acredito que esses e tantos outros pais poderão se conscientizar ainda mais da importância da leitura literária para a formação do leitor desde que a escola cumpra com êxito sua tarefa, o que pressupõe a construção e execução de um projeto de incentivo à leitura envolvendo toda a comunidade escolar.

Para tanto, faz-se necessário envolvimento, compromisso, engajamento de todo o coletivo, desde a construção da Proposta Político-Pedagógica até a sua implementação no decorrer do ano letivo. Sobre essa questão,

as discussões atuais em torno do fazer pedagógico são unânimes em afirmar que a construção de uma proposta pedagógica, legitimada como o documento norteador de todo o trabalho na escola, é imprescindível quando se pretende alcançar uma educação de qualidade (BARBOSA; HORN, 2008, p. 43).

Contudo, na prática escolar diária, observa-se grande desarticulação entre o que é proposto e o que de fato é colocado em prática. Para Barbosa e Horn (2008, p. 43), “isso ocorre porque não existe uma identidade pedagógica nem tampouco um planejamento compartilhado entre os professores”.

Essa desarticulação foi confirmada na Escola Campo, quando, em entrevista, a professora afirmou não ter conhecimento de um projeto sobre o estímulo à leitura previsto nesse documento. Segue um trecho da entrevista:

Pesquisadora: Bom, essa eu já te perguntei né, sobre o empréstimo de livros. Não acontece. Tá. É... analisando né, o Projeto Político Pedagógico da escola, eu verifiquei que lá tem um projeto em comum né com o nome “Projeto Sala de leitura: Estímulo ao prazer em ler e a curiosidade em aprender” é... você tem conhecimento...

Professora: Não.

Pesquisadora: Desse projeto?

Pesquisadora: Não? Então tá. Eu iria te perguntar se era colocado em prática, mas então você nem...

Professora: A gente não tem nem acesso a esse projeto.

Pesquisadora: Então vocês não participam da elaboração da PPP?

Professora: Não. A gente não participa. Quando teve a primeira reunião no, pra começar o ano letivo foi falado que fulano, fulano e fulano iam sair da reunião porque iam elaborar algumas coisas para o PPP.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Eu fui uma das que questionei: Por que que é só fulano, fulano e fulano que participa? Aí, o diretor, no caso foi e falou que não, que às vezes era, eles ficavam aqui até as 10 horas da noite e que nem todo mundo queria participar porque tinha que ficar.

Pesquisadora: Porque tem o planejamento coletivo né?

Professora: Eu falei, ué porque que não se faz a tarde? A gente tem o horário, tem o planejamento por mês porque não pode ser?

Pesquisadora: Pois é.

Professora: Aí eu fui vista como maldosa.

Pesquisadora: Entendi.

Professora: Eu nunca li esse projeto, eu vou até (inaudível) porque eu vou cobrar as coordenadoras pra ver se... talvez eu posso ler né.. Porque eu não sabia. Então não pergunta nada a respeito porque...

(Entrevista oral com a professora)

Na entrevista, fica clara a não participação do coletivo na construção desse documento, o que inviabiliza a superação das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos dessa instituição.

Pesquisadores como Veiga (2013, p. 15) ressaltam a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar e, para que isso seja possível, enfatiza a necessidade de “propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”, o que requer o compromisso de todos na reflexão, discussão e busca de alternativas para os problemas enfrentados pela escola. Porém, além disso, faz-se necessária a descentralização das políticas públicas dirigidas à educação, conferindo à escola maior autonomia na busca por um ensino público de qualidade.

Nessa mesma direção, Barbosa e Horn (2008) enfatizam que é necessário envolver professores, diretores, coordenadores, alunos, pais e demais funcionários da instituição na construção do Projeto Político-Pedagógico, mas na prática observa-se que até mesmo o corpo docente é representado por uma minoria quando se trata da participação na construção desse documento.

Segundo Kramer 1997 (apud BARBOSA; HORN, 2008, p. 43), “uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar”. Por isso, seu planejamento deve ser flexível e democrático na tomada de decisões que envolvam o fazer pedagógico. Além disso, é fundamental compreendermos esse documento como um instrumento que leve em consideração as necessidades e interesses da comunidade escolar, desvelando, assim, os objetivos a serem atingidos e os sujeitos que fazem parte desse processo. A construção desse instrumento a partir dessa perspectiva demanda uma nova concepção de ensino em que o conhecimento “não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Na obra *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*, Mello, Braga e Gabassa (2012) ressaltam a importância do diálogo igualitário entre os sujeitos na tomada de decisões que envolvem o fazer pedagógico, porém destacam que

dialogar para construir melhores possibilidades para todas as pessoas pressupõe abrir mão dos esquemas comunicativos automáticos, pois eles trazem em si as hierarquias históricas das interações, bem como a mentalidade de que algumas pessoas valem mais do que outras (pela posição que ocupam na sociedade e que coincidem com as pessoas que já estão mais protegidas socialmente) (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 48).

Dessa forma, defendem que as decisões a serem tomadas devem considerar a força dos argumentos colocados por cada um a partir de seu conhecimento e experiência de vida,

tendo como eixo as necessidades e interesses do grupo. Baseando-se em Freire e Habermas, entendem o diálogo igualitário como “tomada de posição no mundo, recusando os lugares de privilégio” e assumindo assim compromisso com a transformação da sociedade (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 48).

Daí a importância de dar voz e ação aos sujeitos envolvidos nesse processo, sendo a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico um momento oportuno para criar estratégias de ensino mais eficientes e significativas.

3.5 Compartilhando a leitura dentro e fora da escola

A socialização das experiências de leitura literária em família, entre os colegas da turma e a pesquisadora se deu com a dinâmica intitulada “Embolada literária”, realizada no dia 15 de agosto.

Formamos um círculo no pátio e, ao som de algumas cantigas de roda, fizemos uma adaptação da brincadeira “Batata-quente”. Desse modo, passariam a bola adiante até a música parar. Nesse instante, quem estivesse com a bola faria um pequeno relato, socializando com os colegas a leitura realizada com sua família. Inicialmente, alguns alunos apresentaram certo receio ao fazer o relato, pois sabiam que suas falas seriam gravadas. Por outro lado, um pequeno grupo de alunos mostrou-se muito disperso, preferindo brincar e correr pelo pátio a participar da dinâmica. Em alguns momentos, foi necessário parar a atividade e conversar com esses alunos para que colaborassem.

Com a realização da dinâmica, percebi que muitos alunos apresentam dificuldades para expressar suas ideias, o que pode sugerir a pouca familiaridade com atividades que explorem o desenvolvimento da oralidade, como se pode ver a seguir:

Gustavo: [...] Ah não tia! Eu não lembro da minha história não. [...] É grande demais!

Pesquisadora: Como era o lobo de sua história?

Gustavo: Era mau!

Pesquisadora: Ah, então tá bom.

(Período de intervenção- relato do aluno Gustavo durante a dinâmica “Embolada literária”).

No próximo exemplo, percebi que até mesmo a aluna Julia, que já havia demonstrado ser uma criança bem desinibida, se mostrou pouco à vontade diante da ideia de

se expor perante o grupo. Foi preciso encorajá-la, fazendo-lhe alguns questionamentos para que conseguisse relatar aos colegas um trecho de sua história:

Julia: [...] Tia, eu não sei o que vou falar.

Pesquisadora: Qual é... Qual foi a história que você levou?

Julia: Chapeuzinho Vermelho.

Pesquisadora: E aí?

Julia: Ai tia, tem que falar?

Pesquisadora: Como é o lobo dessa história?

Julia: Ah, ele é marrom, né tia?

Pesquisadora: O que mais?

Julia: Ai tia...

Pesquisadora: O que aconteceu na história?

Julia: O lobo correu atrás da Chapeuzinho Vermelho e quando chegou na casa da... Ai. Da vó da Chapeuzinho Vermelho...

Pesquisadora: Isso mesmo!

Julia: Da vó da Chapeuzinho Vermelho. O lobo Guará... O lobo... Comeu? Eu não lembro. É, comeu. E aí chegou a Chapeuzinho vermelho. Aí ela descobriu que a vó não era a vó dela. Era o lobo.

(Período de intervenção- relato da aluna Julia durante a dinâmica “Embolada literária”).

Percebe-se nesse trecho a dificuldade na construção de sentidos a partir das histórias lidas, mesmo em se tratando de uma aluna que, segundo a opinião do grupo, apresenta muita facilidade em seu processo de escolarização. Tal fato evidencia a necessidade de contemplar, no planejamento da aula, maior espaço para as atividades lúdicas e desafiadoras que explorem a capacidade de comunicação e expressão dos alunos. E levando em conta as características do texto literário, este muito tem a contribuir para a formação desse aluno. Dessa maneira,

a Literatura, o discurso poético e ficcional, quando respeitadas suas características, entre as quais, ressalto mais uma vez, incluo a possibilidade de poder abordar o contraditório, permite a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto e, assim, pode representar, dentro ou fora da escola, um precioso espaço para que certas especulações vitais – feitas pelo leitor, seja consigo mesmo, seja com outras pessoas – possam florescer (AZEVEDO, 2004, p. 44-45).

Já no relato a seguir, percebe-se a desenvoltura de uma criança que, por fazer parte de uma família que valoriza as práticas de leitura, se sente mais confiante e segura diante desse tipo de atividade:

Eu achei muito boa essa história por causa que o lobisomen vira muitas... muitos animais. E também tem muita matemática nisso. Hã, uma vez sete, muitas coisas. E, ele vira borboleta, leão, ganha batalhas. Gavião... ele vira também. E é só...

(Relato do aluno Marcus Vinícius durante a dinâmica: Embolada Literária)

Chamou-me a atenção nessa fala a maneira como esse aluno se mostrou à vontade diante do grupo, confirmando o que disse sua avó Selma sobre o envolvimento de toda a família em torno da leitura literária. Esse exemplo confirma mais uma vez como a família pode contribuir para a formação do gosto e interesse pela leitura.

O relato a seguir é de uma aluna que, naquele momento, apresentava muitas dificuldades em seu processo de aquisição da leitura e da escrita:

Minha história foi dos três porquinhos. É... O primeiro porquinho comprou palhas pra fazer sua casa de palha. Ele construiu. E o ter... E o segundo fez a sua casa de madeira. E o terceiro fez a sua casa de tijolo. Aí o lobo... o lobo foi lá e assoprou...[...] o lobo assoprou a casa do primeiro porquinhos e depois ele... Assoprou e assoprou e conseguiu, é... assoprar. E no Se... Ter... Segundo, ele assoprou, assoprou, assoprou e conseguiu assoprar. E no ter... No terceiro, ele não conseguiu assoprar. E essa história foi muito legal.

(Relato da aluna Yara durante a dinâmica: Embolada Literária)

Mesmo estando insegura diante da situação, Yara aceitou o desafio e conseguiu participar da dinâmica e isso foi, a meu ver, algo muito positivo, pois a formação do leitor pressupõe esforço e dedicação. Não se forma um leitor da noite para o dia.

Daí a necessidade do exercício continuado da leitura para alcançar resultados cada vez mais eficientes. Em outras palavras, quanto mais o indivíduo estiver exposto aos estímulos da cultura livresca, melhor leitor ele será e, consequentemente, um ser humano mais rico, por somar os conhecimentos que traz da experiência oral empírica àqueles que a escrita pode lhe oferecer (AGUIAR, 2011b, p. 247).

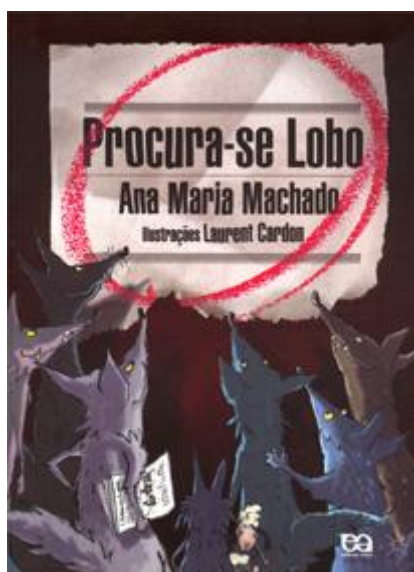
Por isso a defesa de que as práticas de leitura literárias devem fazer parte do cotidiano dos alunos, envolvendo alunos, professores e suas famílias. De acordo com Azevedo (2004), um dos desafios em torno da formação do leitor em nosso país consiste no fato de muitos professores apresentarem uma concepção ingênua e idealista em torno da leitura e da literatura.

Falam em algo “mágico”, num prazer “indescritível, referem-se a “viagens” e coisas assim. Raramente, porém, talvez por não terem experiência, lembram-se de comentar, por exemplo, que a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Nessa mesma direção, Souza, R. (2004, p. 81) considera que “o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo”, por isso a importância do professor como agente propositor de estratégias significativas que contribuam para suscitar no leitor iniciante o interesse pela leitura literária.

No dia 22 de agosto, convidei os alunos para a biblioteca e lá fizemos a leitura do livro *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado. Antes de iniciar a leitura, pedi que observassem atentamente a capa do livro e fizessem algumas previsões acerca do que ocorreria no conto de Ana Maria Machado. Alguns arriscaram seus palpites. Em vários momentos, foi necessário pedir que respeitassem as falas dos colegas, que falassem um de cada vez. Segue a capa do livro e, em seguida, o trecho da discussão:

Figura 19: Capa do livro *Procura-se lobo*



Fonte: site de Ana Maria Machado (bit.ly/2Mc5I2S).

Pesquisadora[...] O que vocês acham que vai acontecer na história “Procura-se lobo”? Dá uma olhada na capa. O que essa capa sugere? O que faz vocês imaginarem? [...] Peraí, só ele que eu quero ouvir agora.

Pedro: Eu acho que nesse livro “Procura-se lobo” vai falar de várias espécies desses... de lobos. Que vários lobos vão ser [...] tipo o, Pedro e o lobo, lobo de Gubbio, Chapeuzinho Amarelo, tipo esses lobos.

Pesquisadora: Entendi. [...] Júlio César, quer falar?

Júlio César: Não.

Pesquisadora: Ah, então por favor, vamos ouvir.

Ana Luíza: Eu também acho que vai ter muita aventura. E... e vai ter muitos lobos. [...]

Pesquisadora: O que você acha que vai acontecer nessa história.

Yara: Ah, que história tia? Porque cê falou que tem um monte.

Pesquisadora: É essa aqui, o que você acha que vai acontecer nessa história? Pela imagem?

Yara: Ah tia... Eu acho que muitos lobos vai ruivar tia, porque o que tá aparecendo é isso.

Pesquisadora: É? Pode ser né?

[...]

Yara: Que nessa história vai ter muito lobo e muita diversão.

Mariane: Eu acho que nessa história vai contar cada lobo que tem na... que a gente já leu e vai ser muito legal.

(Período de intervenção- conversa sobre o conto *Procura-se lobo* de Ana Maria Machado)

Para Solé (1998, p. 108), a formulação de previsões sobre o texto a ser lido é uma estratégia muito importante para a compreensão leitora dos alunos. A autora afirma que

formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

Como se trata de uma história extensa, preparei uma dinâmica para envolver a turma no decorrer da leitura. Entreguei a cada um uma plaquinha contendo o nome da história lida em casa. Durante a leitura do conto *Procura-se lobo* os alunos deveriam ficar atentos e levantar sua plaquinha para identificar o momento em que o personagem de sua história fosse abordado, sendo que tal abordagem se daria nas entrelinhas da narrativa, o que exigia capacidade de atenção e concentração dos alunos.

Para contextualizar, vejamos o resumo da história contido no final do livro:

Manuel Lobo tem uma missão importante: alertar o mundo sobre o risco de extinção dos lobos das Florestas, dos desertos... Mas um anúncio mal feito atraiu uma série de lobos intrometidos tentando desviar o rumo da história. Alguns são lobos maus, assustadores de crianças, mas há também os espertalhões e outros bem bobos. E até uns lobos bonzinhos. Felizmente, Manuel Lobo conhece essa turma toda... (MACHADO, 2010).

Na história, Manuel lobo, o personagem principal consegue um emprego de respondedor de cartas de lobos, já que um anúncio mal elaborado provocou um grande engano, atraindo lobos de toda a parte, aliás, de muitas histórias.

Logo de início, a narrativa de Ana Maria Machado chama a atenção dos alunos para a importância de uma escrita coerente e de ser um leitor atento.

Porque tinha muito lobo se apresentando em resposta ao anúncio.
 Eram muitas cartas. Cartas demais. Tiveram até que criar um emprego novo, de respondedor de cartas de lobos. E queriam que Manuel fosse trabalhar lá, fazendo esse serviço. É que ele escrevia muito direitinho, sabe?
 Tinham gostado da carta dele.
 Desse jeito, Manuel resolveu o problema maior de sua vida nesse momento: arranjar um emprego. Sorte que ele escrevia bem.
 Melhor ainda: Manuel Lobo adorava ler. Conhecía uma porção de histórias. Por causa disso, quem ficou com o futuro garantido foi ele.
 Porque não havia lobo capaz de enganar um leitor como ele.
 Era só começar a ler uma carta e ele já descobria tudo (MACHADO, 2010, p. 7-8).

O sobrenome “Lobo” também não foi aleatório, mas penso que sua intenção foi propor uma brincadeira com a palavra “lobo”. Assim, de maneira lúdica, as crianças aprendem que as palavras podem ter vários sentidos, dependendo do contexto. Ao ler a narrativa com os alunos, Júlio César se mostrou um pouco confuso com esse trocadilho, porém, nem foi preciso lhe explicar a diferença de sentido entre lobo e Lobo, o próprio contexto da história deixou clara para ele essa questão.

Alguns alunos mostraram-se bem espertos, ao participar da dinâmica proposta, conseguindo relacionar o personagem “lobo” de cada história lida em casa com o trecho do livro *Procura-se lobo*. O trecho citado a seguir, identificado pela maioria dos alunos, foi referente ao conto *Os três porquinhos*. Nem foi preciso completar a leitura:

Eu tenho uma força descomunal. Eu bufo, eu estufo, eu sopro, e eu derrubo qualquer casa. Tenho bom preparo esportivo e porte atlético. Também gosto de escalar e sou capaz de subir em qualquer telhado (MACHADO, 2010, p. 13).

Outra parte, não tão fácil como a dos três porquinhos, também foi identificada rapidamente, dessa vez pela aluna Julia, demonstrando desse modo que ela leu e compreendeu a fábula *Os sete cabritinhos*. Segue o trecho da narrativa:

Posso me integrar muito bem
 A qualquer ambiente e logo estarei
 Como todos os outros à minha volta.
 Não chamo a atenção de ninguém.
 Se precisar usar qualquer uniforme
 Para meu trabalho, não me incomodo,
 Na verdade, adoro me disfarçar. (MACHADO, 2010, p. 18)

Outra estratégia utilizada pela autora foi a inserção de cantigas da tradição oral bem conhecidas no universo infantil, como “Eu sou o lobo mau, o Lobo Mau, o Lobo Mau...” ou “Quem tem medo do Lobo, do Lobo Mau, do Lobo Mau?”

Assim, foi possível perceber a alternância entre trechos mais fáceis e mais simples com trechos mais complexos, que exigiam maior habilidade de atenção, concentração e compreensão por parte dos alunos.

Penso que esse tipo de leitura é interessante nessa etapa do ensino básico por provocar o interesse e o envolvimento de toda a turma, independente das dificuldades de leitura e interpretação que cada aluno possa apresentar. Dessa forma, a obra pode ser lida tanto com leitores iniciantes que ainda estão em processo de alfabetização quanto com alunos mais experientes. Sobre essa questão, Aguiar afirma:

A rigor, todos os temas e formas podem ser objeto de um livro para iniciantes, desde que enfocados a partir das capacidades compreensivas dos leitores. Em se tratando de sujeitos oriundos de uma cultura fortemente oral, importa não fazer diferenças *a priori*, mas respeitar seu ritmo de desenvolvimento próprio, como, de resto, o de todas as crianças. Igualmente, aquelas que vivem em outras condições socioculturais divergentes não devem ser excluídas, mas integradas ao processo, na medida em que encontram no texto referenciais com os quais possam dialogar (2011b, p. 244).

Já quase finalizando a leitura da narrativa, ao ler o trecho abaixo, fiz uma pausa para que os alunos opinassem a respeito da ideia tida pelo personagem “Manuel Lobo”:

Cansado de tanto responder, Manuel Lobo começou a achar que aquilo nunca ia ter fim.
Até que descobriu por quê. O anúncio era muito vago. Não dizia que tipo de lobo procuravam, nem para quê. Devia ter sido escrito por alguém que não era muito bom em redação. Então teve uma ideia (MACHADO, 2010, p. 37).

A intenção proposta era auxiliar os alunos na construção de sentidos, a partir da leitura realizada até aquele instante, incentivando-os a fazer previsões sobre a continuidade da história.

Pesquisadora: O que vocês acham? Que ideia que ele teve aqui? ¹²
Pedro: Ah, chamar outra pessoa para trabalhar com ele?
Pesquisadora: será?

¹² Nesse momento da aula, muitos alunos falavam simultaneamente, o que dificultou a posterior identificação de quem estava falando.

[...]

[...] Trabalhar Sozinho

[...] Contratar os lobos?

Pesquisadora: Todos eles? Pode ser. Vamos ver.

[...] tia, talvez contratar uma mulher...

Ana Luíza: Acho que ele vai escrever outra redação.

(Período de intervenção- Relato oral de alguns(as) alunos(as) durante a leitura do conto *Procura-se lobo*)

Esse tipo de exercício favorece a interação entre os alunos, valoriza sua maneira de pensar e estimula a reflexão e curiosidade. Com essa estratégia,

as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura [...] transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões (SOLÉ, 1998, p. 109).

Na previsão feita pelos alunos, foi interessante notar que Ana Luíza, mesmo estando em processo de alfabetização, apresentando muitas dificuldades em sua aprendizagem, foi quem fez a previsão mais pertinente com a narrativa *Procura-se lobo* ao afirmar: “Acho que ele vai fazer outra redação”. De fato, é o que acontece na história. Ao expor sua ideia, Manuel Lobo afirma “Por que a gente não publica outro anúncio? Desta vez mais claro. Dizendo bem o que a gente quer...” (MACHADO, 2010, p. 37).

Mas, é importante ressaltar que, nesse momento, o objetivo principal foi estimular a troca de ideias, propondo aos alunos um momento de reflexão acerca da história. Esse foi um momento bastante agitado, pois os alunos demonstraram pouca familiaridade com esse tipo de interação, mas foi uma experiência produtiva, visto que os alunos demonstraram interesse e envolvimento com a obra literária.

Voltando à narrativa, resolvida a confusão em torno do anúncio mal elaborado, fica claro que, na verdade, a equipe do jornal está à procura de “lobos de verdade” para realizar um documentário, alertando as pessoas sobre o risco de extinção desses animais. Nesse momento, quase finalizando a leitura, pergunto aos alunos sobre a quais lobos a equipe do jornal se referia, e Kauan, que muito conversou durante a leitura da história, responde: “O lobo Guará!” Em seguida, vários alunos fazem menção ao Cerrado e à história lida anteriormente, *Os três porquinhos Caititis e o Lobo-Guará*. Nesse momento, pergunto aos alunos o que significa a palavra “Extinção” e algumas falas surgem:

[...] Acabar com eles.

[...] Acabar com a espécie deles.

[...] Não existe mais nenhum no planeta.

Pesquisadora: Existe, calma. Quando diz que está “em extinção”...

[...] É porque tem pouco deles.

Pesquisadora: Significa que está morrendo. A espécie está morrendo. Esses lobos estão desaparecendo, deixando de existir. Agora, se falar assim: Foi extinto. Aí sim, quer dizer que não existe mais nenhum animal daquela espécie na face da Terra.

(Período de intervenção- relato de alguns(as) alunos(as) durante a leitura do conto “Procura-se lobo”)

Nesse instante, alguém menciona os dinossauros, exemplificando uma espécie extinta do nosso planeta.

Para finalizar o relato dessa experiência de leitura literária, citarei algumas considerações de Lajolo (2004) a respeito do fim das histórias. Parafraseando nosso grande poeta Carlos Drummond de Andrade, a autora enfatiza a questão colocada por Drummond no poema *Fim*:

Por que dar fim a histórias?

[...]

O fim da história – mesmo quando se trata de um final feliz – faz cessar o fluxo de expectativas que a narrativa promete a seus leitores. Frustradas, exacerbadas ou satisfeitas – mas sempre renovadas ao longo da leitura –, as expectativas empurram o leitor de uma página para outra, até que se chegue à última (LAJOLO, 2004, p. 12).

Pode-se dizer que o final da narrativa *Procura-se lobo* não contraria essa ideia. O conto termina de forma bem sugestiva dando asas à imaginação do pequeno leitor.

Com tanta informação, foi fácil. Manuel Lobo entrou na equipe de filmagem e agora também tem um novo trabalho. Viaja o mundo inteiro estudando animais e fazendo filmes sobre eles. Talvez até você já tenha visto algum. Ou mandado alguma carta com sugestões para novos programas (MACHADO, 2010, p. 38).

Nesse mesmo dia, propus aos alunos uma atividade de pesquisa no intuito de ampliar seus conhecimentos sobre a extinção dos animais, visto que o assunto abordado nas narrativas despertou o interesse dos alunos. Essa proposta compõe uma das perspectivas metodológicas do letramento literário descritas por Cosson (2014) como técnica do andaime, que consiste em dar autonomia ao estudante na construção do conhecimento. O enunciado da atividade de pesquisa dizia:

Observa-se que ela foge à proposta da pesquisa. É possível deduzir que talvez essa aluna não tenha recebido ajuda de alguém mais experiente para realizar a atividade. No entanto, essa aluna nos revela o quanto a experiência de leitura literária foi significativa para ela, ao retratar por meio da escrita e de desenhos, a história *Os três porquinhos*.

Já no dia 29 de agosto, após socializarmos as pesquisas feitas pelos alunos, continuamos abordando a questão da extinção dos animais, visto que o tema despertou o interesse da turma.

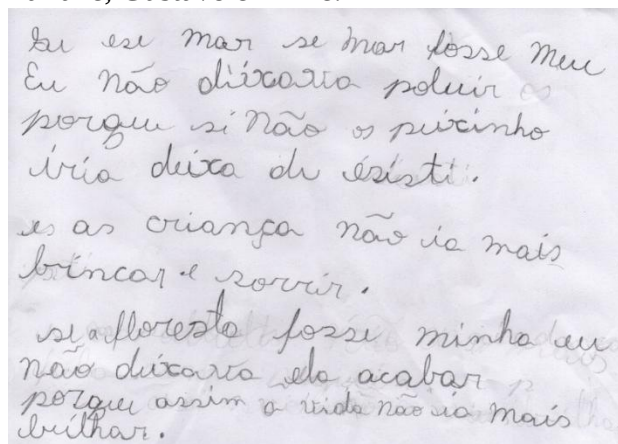
Fizemos a leitura do poema *Paraíso*, de José Paulo Paes, e em seguida ouvimos a música *Planeta Azul*, de Chitãozinho e Xororó. Enquanto as meninas apreciavam, alguns meninos reclamaram, dizendo que era música de “velho”.

Após conversarmos sobre as questões abordadas na música e no poema, propus aos alunos uma releitura do poema. Essa é outra perspectiva metodológica apontada por Cosson, a realização de oficina que pressupõe o aprender com a prática:

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (COSSON, 2014, p. 48).

O objetivo da oficina era promover a interação entre os alunos(as), ampliar as discussões e aprofundar a compreensão dos alunos sobre a extinção dos animais, questão abordada nos livros *Os três porquinhos*, *Caititus e o Lobo-Guará* e *Procura-se lobo*. A proposta era que os alunos recriassem o poema por meio da escrita espontânea a partir do consenso de ideias entre os integrantes do grupo. A seguir dois exemplos das produções realizadas nesse dia:

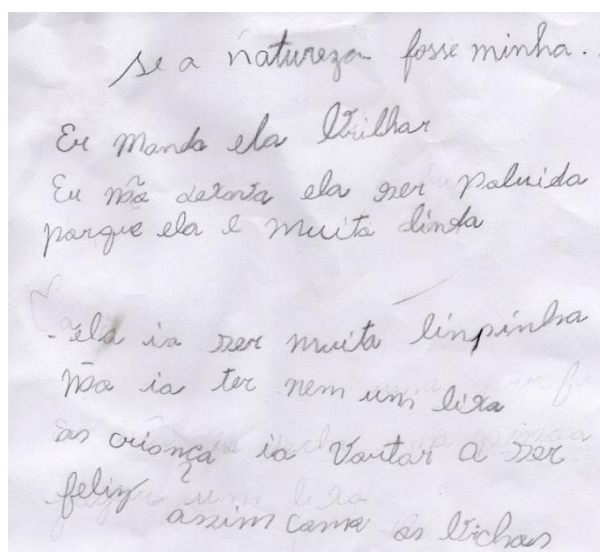
Figura 21- Produção realizada pelo Grupo 1, composto pelos(as) alunos(as) Pedro, Julia, Mariane, Gustavo e Emile.



Se esse mar se mar fosse meu
 Eu não deixaria poluir os
 porque se não os peixinho
 iria deita de existir.
 e as crianças não ia mais
 brincar e correr.
 se a floresta fosse minha eu
 não deixaria ela acabar
 porque assim a vida não ia mais
 brilhar.

Fonte: imagem escaneada pela autora.

Figura 22 - Produção realizada pelo grupo 4, composto pelos(as) alunos(as) Ana Julia, Yara, Larissa, Carlos e Kauan.



Se a natureza fosse minha..
 Eu mandaria brilhar
 Eu não deixaria ela ser poluída
 porque ela é muito linda
 Ela ia ser muito limpinha
 Não ia ter nem um lixo
 as crianças ia brincar de ser
 felizes assim como as brincar

Fonte: imagem escaneada pela autora.

As interações entre os grupos foram bem intensas. Mais uma vez, um momento muito barulhento e agitado, mas bem produtivo. Mesmo com dificuldades para manusear a escrita, percebe-se que os alunos foram capazes de expressar suas ideias e, por que não dizer, seus sentimentos em relação ao meio ambiente.

Geraldi (2015, p. 66) defende o convívio com o texto literário como um caminho para o desenvolvimento da expressão linguística dos alunos. Desse modo, ressalta a

importância de trabalhar a autoria dos alunos por meio da produção de textos literários, porém, afirma que

enquanto o texto literário exige maior autoria do leitor no processo de produção de sentidos, autoria que se espera deste mesmo leitor quando escreve um texto, é precisamente este gênero de texto que a escola marginaliza. Por quê?

Ao perceberem que as atividades estavam chegando ao fim, os alunos me questionavam sobre quando seria a próxima leitura, qual seria a próxima história, quando eu iria voltar. Isso me fez pensar que, apesar de algumas dificuldades vivenciadas em nossos encontros, as experiências de leitura literária realizadas com essa turma foram muito significativas, confirmando assim a asserção geral da pesquisa, já mencionada no Quadro 3, que postula que

a efetivação de práticas de leitura literária no 3º ano do Ensino Fundamental tenderá a se constituir em um fator de grande relevância na formação do aluno leitor, desde que tais práticas estejam fundamentadas por princípios teórico-metodológicos que favoreçam experiências significativas com a linguagem.

Buscando atender aos anseios dos(as) alunos(as), a última atividade proposta foi um rodízio de leitura literária a partir do livro *Procura-se lobo*. Os(as) aluno(as) levaram para casa uma pasta contendo o livro literário e alguns materiais como lápis de cor, canetinha, giz de cera, cola, tesoura entre outros. Junto à pasta foram encaminhadas aos pais algumas orientações para a realização da atividade:

Após a leitura compartilhada em família, realizem juntos uma ilustração utilizando os recursos acima. Vocês poderão utilizar o desenho, pintura, recorte, colagem, fotografias, enfim, usem a criatividade!

Cuidem bem desse material e o devolva direitinho conforme o combinado com a pesquisadora. Assim, todos terão a oportunidade de participar, prestigiando a leitura com sua família.

Ao final, faremos uma exposição das atividades desenvolvidas.

Esperamos que seja um momento muito agradável e proveitoso.

Boa leitura!!!

(Período de intervenção- proposta de atividade envolvendo a leitura do livro “Procura-se lobo”)

A partir da leitura desse livro foi construído coletivamente um portfólio com as produções (escrita e desenho) feitas pelos alunos. Com essa atividade propus aos alunos o seguinte exercício: “Imagine que você tenha sido convidado a fazer parte da equipe do

Manuel Lobo. Que sugestão você daria a ele para ajudá-lo a proteger os animais?” Dentre as respostas para a questão, destacamos:

João Pedro: ajudar não poluir, achar lugares para os animais.

Pedro: eu falaria pra ele pra chama uma pessoa bem eteligente para fazer o distrido para o guveno para não deixar os cassadores matar os tipos de lobos raros é mais uma pessoa.

Carlos: cuida dos animas protejer os animas ajudar os animas fazer amizade coms animas fazer casas pros animias

Michele: ter fiscalização para ajudar a preseva a floresta. ter equipe que isteja senpre no controle e ajuda a preserva animais.

Ana Julia: Não deixar lixo em nem um lugar

Mariane: vamos preserva a floresta porque é muito importante para nois a floresta presiza do animal lobos.

Yara: Euquuida ria do samimais

[...] cuidar de cadaamimaais

Euria cuidar muito bei eueria

Fazencada cazinha.

Larissa: Entregano plafe tos para as pessoas não abandona os animais e nei maltrata.

Marcus Vinícius: Não deixar traficar animais não deixar caçalos.

Julia: Se eu fosse convidada pra eu fosse tipo ele eu ia cuida da floresta

Emile: Eu e o Manuel lobo ia cuidar da floresta muito Bem não ia deicha os casadores matar os animais inosentes.

Ana Luiza: Não potá nata o sarinari

Carla Maria: não deixa maltratar os animais.

(Período de intervenção- relato escrito dos(as) alunos(as) durante o rodízio de leitura literária).

Alguns alunos não responderam à questão, porém foram bem sugestivos em suas ilustrações, como se vê a seguir:

Figuras 23 e 24 – Desenhos das alunas Luísa e Maria Eduarda



Fonte: imagens escaneadas pela autora.

Analisando as produções dos alunos, é possível notar que muitos apresentaram autonomia e autoria em sua escrita. Outros necessitaram de um grande esforço para realizá-las. Mas é importante ressaltar que foi uma atividade que mobilizou o grupo e promoveu a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa.

As atividades desenvolvidas com os alunos participantes da pesquisa durante o período de intervenção foram organizadas em forma de portfólio e expostas no “IX Simpósio do Cerrado”, um evento anual e que constitui um dos projetos mais importantes dessa escola. Segue o registro fotográfico dessa exposição.

Figura 25- Exposição das atividades no Simpósio do Cerrado



Fonte: foto tirada pela autora.

A escolha desse recurso se deu pelo fato de se tratar de uma forma de documentação que permite a organização dos dados obtidos de maneira clara e acessível (BARBOSA; HORN, 2008). Dessa forma, foi possível socializar com todos os membros da comunidade escolar parte do trabalho desenvolvido durante a pesquisa. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 71),

a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado. É o que se observa por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse: quanto mais literal a repetição, melhor.

A partir dessa abordagem das narrativas, na perspectiva do letramento literário tive como propósito combater essa ideia, abrindo espaço para a ressignificação das práticas de

leitura literária no cotidiano escolar. Desse modo, a partir do contato com a literatura foram privilegiadas atividades que permitissem a autoria dos alunos em suas produções escritas, bem como a produção de sentidos a partir do diálogo com grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as propostas, as correntes ou enfoques, mas, por enquanto, estamos ainda na fase das experimentações. As conquistas definitivas, sem dúvida, estão ainda muito longe de serem alcançadas, pois trata-se de uma “mudança de mentalidade”, e não apenas de “metodologia”. É, pois, preciso continuar testando, buscando... Essa é a nossa tarefa como professores e pesquisadores.

Nelly Novaes Coelho¹³

É com esse sentimento que chego ao fim dessa pesquisa: o sentimento de que o fazer pedagógico demanda constante reflexão e busca pela melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

Procurei evidenciar nesse estudo de caso a importância da formação do leitor, mais especificamente do leitor literário, “aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer” (AGUIAR, 2011, p.104). Outros tipos de leitura, como de textos informativos e pragmáticos, tão recorrentes e tão valorizados em nossas práticas de ensino, são fundamentais para a formação dos indivíduos, porém, não formam leitores. Neste sentido,

seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer – aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto (CUNHA, 1985, p. 40).

Para essa autora é preciso ter em mente que a literatura, compreendida em sua dimensão artística deve possibilitar a plurissignificação a partir do diálogo, da troca de ideias e experiências, levando em conta a interação entre autor e leitor.

Como se vê no decorrer dessa investigação, vários estudos têm abordado os problemas em torno do ensino e do acesso à leitura em nosso país. Dentre esses problemas, está a má distribuição dos bens materiais e culturais, nos quais se inclui o direito à literatura (CANDIDO, 2011; PAULINO, 2001).

Quando se pensa na formação do leitor, é evidente que ainda é preciso avançar muito no que diz respeito às condições físicas e materiais de nossas escolas. Mas os

13 COELHO, Nelly Novaes. Leitura: Porta aberta para o saber. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 09.

resultados dessa pesquisa demonstram que os problemas em torno da formação do leitor giram em torno de muitos e variados aspectos, não se tratando apenas da falta de recursos didáticos.

Um problema evidenciado nesse estudo diz respeito ao modo como a escola ainda prioriza a leitura de textos didático-informativos em detrimento da literatura.

Inicialmente, a ideia era a de que o ensino da leitura e as práticas de leitura literária se davam de modo precário, a partir de leituras fragmentadas e atividades destituídas de sentido, propostas pelo livro didático. Porém, na turma investigada, observou-se uma realidade ainda mais crítica: o predomínio de textos pragmáticos, e a quase inexistência do acesso ao texto literário, confirmando desse modo que o trabalho com a literatura infantil se faz pouco presente na última etapa do ciclo de alfabetização.

A metodologia empregada nesse estudo possibilitou o entrecruzamento de variadas fontes de dados. Desse modo, foi possível problematizar outra questão de grande relevância quando se trata da formação do leitor. Diz respeito ao reconhecimento e à abordagem do texto literário, considerando que esse tipo de texto exerce grande influência na formação e constituição humana dos indivíduos, portanto, sua abordagem requer um tratamento diferenciado.

Para Aguiar e Bordini (1993) ao planejar as atividades envolvendo a leitura literária na escola, é fundamental que o professor considere a qualidade estética da obra, o assunto e o interesse do grupo. Outra questão apontada pelas autoras diz respeito ao envolvimento e participação dos alunos durante todas as etapas de realização do trabalho com a leitura literária. Desse modo, “o estudo da literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 25).

Nas raras oportunidades em que pude observar, ainda que de modo restrito, a presença do texto literário na escola onde se deu a pesquisa, foi possível notar grande dificuldade por parte da professora para desenvolver um trabalho significativo com a literatura. A partir da análise dos dados extraídos no período de observação das aulas envolvendo práticas de leitura, bem como da entrevista feita com a professora, ficou evidente a falta de fundamentação teórica sobre o ensino da literatura nessa etapa da Educação Básica. Essa situação revela as condições vivenciadas por muitos professores que, por falta de uma formação acadêmica mais consistente, adotam metodologias equivocadas ao abordar a obra

literária com os alunos, como por exemplo a mera exploração do texto literário como recurso para exercícios de fixação no que diz respeito ao ensino da ortografia e da gramática, ou ainda para o ensino de conteúdos diversos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Ou seja, quando o texto literário é abordado apenas como conteúdo, desconsiderando assim, a elaboração estética da obra literária.

Diante disso, a adequada formação dos professores que atuam ou pretendem atuar nessa etapa do ensino consiste em um dos caminhos possíveis para superar os problemas em torno do ensino da leitura. Isso pressupõe a necessidade de incluir a Literatura Infantil como disciplina obrigatória na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. E que ela seja ministrada por um profissional capacitado com a devida formação na área de Letras.

A análise do questionário respondido pelos pais e/ou responsáveis e pelos(as) alunos(as) demonstrou que a maioria deles(as) teve acesso a um ensino que pouco contribuiu para a sua formação leitora. A ausência de relatos significativos envolvendo o contato com a leitura deixa claro que, assim como os(as) seus(suas) filhos(as), eles também foram submetidos a um ensino precário, pautado na transmissão-repetição de conteúdos.

Outro aspecto relevante nesse estudo ao problematizar a formação do aluno leitor trata-se das condições socioeconômicas dos participantes da pesquisa. Analisando o perfil dos alunos e de suas famílias foi possível constatar que a maioria reside próximo à escola em uma região periférica do município de Goiânia. A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos, fator que muito dificulta o acesso aos bens fundamentais à sobrevivência humana, sejam eles materiais ou culturais.

Essas condições desfavorecem o desenvolvimento cognitivo e cultural desses alunos, o que aumenta ainda mais a responsabilidade da escola na formação humana e cultural desses indivíduos.

Mesmo sendo a escola talvez o único lugar em que esses participantes poderiam ter acesso a produtos culturais como o livro, ao entrevistar os(as) alunos(as), verifiquei que o acesso à leitura literária se dá em momentos esporádicos e, mesmo existindo um projeto de leitura previsto na Proposta Político-Pedagógica da instituição, os livros literários estão fora do alcance dos(as) alunos(as), pois, além de não terem acesso à Sala de Leitura, contam com a ausência de uma bibliotecária para auxiliar no manuseio e empréstimo de livros. Quando raramente se fala no empréstimo de livros, como se isso não fosse direito dos alunos, a proteção exagerada do acervo literário que compõe a biblioteca da escola acaba por afastar

da leitura os alunos e seus familiares, assim como os professores que, por receio diante de tantas restrições, deixam de propor aos alunos atividades envolvendo as práticas de leitura literária. Tal postura nos faz refletir sobre a necessidade de ressignificar o espaço da biblioteca escolar, de modo que tal espaço deixe de ser um ambiente inacessível e cumpra sua função primordial na disponibilização e acesso à literatura infantil.

Nessa perspectiva, o produto educacional dessa pesquisa consistiu em uma proposta de trabalho envolvendo as práticas de leitura literária, a partir dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam o letramento literário proposto por Cosson (2014). Essa proposta evidenciou importância da parceria entre escola e família para a formação leitora dos alunos. Sendo assim, foram propostas atividades de leitura literária que incluíssem as famílias dos alunos, visto que um dos princípios que guiam o letramento literário diz respeito à formação de uma comunidade de leitores. A escolha dos livros se deu em virtude do interesse da turma pelos contos infantis. As interações entre os participantes, o interesse do grupo bem como as dificuldades vivenciadas durante o processo foram fatores relevantes no planejamento dessa experiência de leitura literária.

Considerando o interesse e envolvimento das famílias e dos alunos nesse percurso, foi possível confirmar que as práticas de leitura literária, quando presentes no âmbito escolar e familiar, contribuem significativamente para a formação leitora dos alunos.

Como se vê, os resultados dessa pesquisa revelam que, mesmo em condições adversas, é possível estimular o interesse pela leitura literária, desde que se tenha clareza das “características e especificidades da Literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta” (AZEVEDO, 2004, p. 46).

Portanto, torna-se urgente que o trabalho com a literatura infantil faça parte do cotidiano dos alunos e de suas famílias. O que demanda maior preparo dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental e efetiva participação de toda a comunidade escolar na construção e consecução de projetos que estimulem as práticas de leitura literária e incluam as famílias nesse processo.

Retomo, aqui, a epígrafe que introduz esse tópico, pois entendo que um dos maiores obstáculos para que a educação se efetive está na “mudança de mentalidade” e consequentemente na mudança de postura daqueles que se encarregam do ofício de ensinar e formar leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a, v. 11, p. 104-116.

_____. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p. 234-255.

_____. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

_____; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor - alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: Há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 97-121.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó” das ideias simples. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

_____. **Como o ar não tem cor, se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na literatura infantil**. Dissertação de Mestrado ECLLP, USP, São Paulo, março de 1998.

_____. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias**: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. (p. 01-09), 2003. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro**. 2016, p. 01-04. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

BAGNO, M. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 16. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Tradução de Aparecida Joly Gouveia.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. 25 de outubro de 2017a, 11h52. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf> Acesso em: 14 maio 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: materiais didáticos no ciclo de alfabetização**. Ano 01, unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Revista Remate de Males**. Número Especial. Campinas: Unicamp, 1999.

_____. “O direito à literatura”. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Quiron, 1987.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUVINEL, Maria de Fátima. **Leitura Literária**: provocações para pensar o contexto escolar. Revista Criação e Crítica. N. 9, p. 27-37, nov. 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46859>>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____; SANTOS, Wanderley Alves dos. Literatura e história em quadrinhos na educação básica: uma sequência didática criativa. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa et al. **Veredas Escolares II**: Partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG. Editora Espaço Acadêmico, Goiânia, 2016, p. 375-385.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **A literatura infantil, teoria e prática**. São Paulo: Ática: 1985.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. Sobre algumas funções da literatura. In.: _____. **Sobre a literatura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. **Sobre o espelho e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, 25ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GONÇALVES, Nadia G; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. 4ª edição da Pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" – 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em: ago. 2017.

JOLLES, André. O conto. In.: _____. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso memorável, conto, chiste. Tradução de Álvaro Cabral, São Paulo: Cultrix, 1976.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Vários autores.

LAJOLO, Marisa. **Carlos Drummond de Andrade**: uma história exemplar de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004, p. 11-23.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. - [2. Ed]. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Procura-se lobo**. Ilustrações de Laurent Cardon. – 2. ed. Ática, São Paulo, 2010.

_____. **Os três porquinhos**. Ilustrações de Giles Eduar. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção lê pra mim)

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: Ed. UFSCar, 2012.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. **Memórias de leitores**: uma história construída na trama dos discursos escolares. Goiânia, 2012. 287 p. Tese – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: por velas e alamedas. Revista da FAGED, Salvador, n.5, p. 117-125, 2001.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, p. 47-62 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: abr. 2018.

_____; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

_____; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. São Paulo: Formato, 2005.

SILVA, Célia Sebastiana. Projeto circula e sua rotação pelo ensino, pesquisa e extensão no Cepae. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa et al. **Veredas Escolares II**: Partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG. Editora Espaço Acadêmico, Goiânia, 2016, p. 35-41.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ensino-aprendizagem e leitura**: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Uma história de fadas nada europeia. In: VALDEZ, Diane. **Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará**. 3. ed. – Curitiba: Base Editorial, 2011. (p.05)

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

_____; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Org.). **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.

_____; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. 2011b, p. 101-107. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: set. 2017.

STEINER, G. Alfabetização humanística. In: _____. **Linguagem e silêncio**. Tradução de Stuart, G. e Rajabally, F. São Paulo: Cia das Letras, 1988, p. 21-29.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 1471**, 22 de março de 2017. Aprova o novo Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado Profissional, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Regional Goiânia. Disponível em:

<https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Resolucao_CEPEC_2017_1471_REGIMENTO_PPGE_EB_2017.pdf>. Acesso em: maio 2018.

VALDEZ, Diane. **Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará**. 3. ed. – Curitiba: Base Editorial, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. 29. ed.- Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Vários autores.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009a.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: _____. RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009b.

ANEXOS

ANEXO I- DOCUMENTOS DA PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado à professora regente da turma pesquisada:



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Meu nome é Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi, pedagoga, aluna do Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica CEPAE- UFG e responsável pela pesquisa com o título "Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental".

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar como acontecem as práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, com o objetivo de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.
- Desvelar se o trabalho com a literatura infantil se faz presente ou ausente na referida escola.
- Desvelar as razões da ausência, se for esse o caso, e as condições em que é desenvolvido, quando presente.
- Identificar a concepção de linguagem que norteia a prática docente na condução do trabalho com a leitura.
- Provocar nos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre escola, leitura e literatura de modo que, contribua para a ampliação do estímulo à leitura na educação básica;
- Identificar se as práticas de leitura literária se fazem presente no contexto familiar e se tais práticas tem contribuído para a formação do aluno leitor;
- Estima-se que a pesquisa também poderá contribuir para despertar nos pais dos alunos participantes da pesquisa, a importância do estímulo à leitura literária;
- Contribuir para que haja iniciativas no âmbito municipal para o desenvolvimento de projetos voltados para o estímulo das práticas de leitura literária na rede básica de ensino.

Se você estiver de acordo em participar da referida pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento.

As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Para o desenvolvimento desse trabalho optamos pelo estudo de caso, dentro de uma vertente qualitativa por se tratar de uma metodologia que permite uma melhor compreensão do problema em questão. Utilizaremos recursos como a análise de documentos institucionais

CEPAE- Campus II UFG- Avenida Esperança, s/n- Campos Universitário Samambaia,
CEP: 74001- 9700, Goiânia- Goiás- Brasil
Telefone: (62) 3521-1026/ (62) 3521- 1080
Email: ppgeeb.cepae.ufg@gmail



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEeb**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



regente da turma, bem como entrevistas gravadas em áudio com os alunos e a professora. Sua participação poderá contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola, bem como para outras instituições educacionais às quais nos vinculamos por meio da formação continuada dos professores. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa não oferece risco à integridade física, moral intelectual ou emocional de seu filho/ sua filha. Ao contrário, poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que seu filho/ sua filha faça parte do estudo, assine ao final, o termo que acompanha este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do (a) pesquisador (a) responsável.

Em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas entrando em contato com a pesquisadora responsável, via e-mail (belcris007@hotmail.com), pelos telefones (62) 991959855; (62) 982360233. Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

É importante esclarecer que os (as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. A professora, os (as) alunos (as) e pais ou responsáveis serão informados (as) por meio de uma reunião previamente agendada.

Sua colaboração é fundamental, mas para isso precisamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais. Somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise, será apresentado de modo a não identificar o (a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios.

Atenciosamente,

Pesquisadora Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos pais dos alunos participantes da pesquisa:



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de permitir seu filho/ sua filha fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Meu nome é Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi, pedagoga, aluna do Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica CEPAE- UFG e responsável pela pesquisa com o título “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental”.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar como acontecem as práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, com o objetivo de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.
- Desvelar se o trabalho com a literatura infantil se faz presente ou ausente na referida escola.
- Desvelar as razões da ausência, se for esse o caso, e as condições em que é desenvolvido, quando presente.
- Identificar a concepção de linguagem que norteia a prática docente na condução do trabalho com a leitura.
- Provocar nos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre escola, leitura e literatura de modo que, contribua para a ampliação do estímulo à leitura na educação básica;
- Contribuir para que haja iniciativas no âmbito municipal para o desenvolvimento de projetos voltados para o estímulo das práticas de leitura literária na rede básica de ensino.

Se você estiver de acordo em permitir a participação de seu filho/ sua filha nessa pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/as participantes não serão utilizados em nenhum momento.

As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Para o desenvolvimento desse trabalho optamos pelo estudo de caso, dentro de uma vertente qualitativa por se tratar de uma metodologia que permite uma melhor compreensão do problema em questão. Utilizaremos recursos como a gravação de áudio de algumas aulas, envolvendo práticas de leitura literária em uma turma do 3º ano, realizadas nas salas de aula e biblioteca escolar, bem como aplicação de questionários aos alunos, pais e à professora

CEPAE- Campus II UFG- Avenida Esperança, s/n- Campos Universitário Samambaia,
CEP: 74001- 9700, Goiânia- Goiás- Brasil
Telefone: (62) 3521-1026/ (62) 3521- 1080
Email: ppgeeb.cepae.ufg@gmail



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEeb
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



como o plano de curso, de aula, diário de classe, fichas de anamnese escolar, Projeto Político Pedagógico, gravação em áudio de algumas aulas envolvendo práticas de leitura literária em uma turma do 3º ano, realizadas nas salas de aula e biblioteca escolar, bem como aplicação de questionários e entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa como pais, alunos e professora regente da turma pesquisada.

Sua participação poderá contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de sua escola, bem como para outras instituições educacionais às quais nos vinculamos por meio da formação continuada dos professores. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa não oferece risco à sua integridade física, moral intelectual ou emocional. Mas poderá contribuir para maior fundamentação teórica quanto ao ensino e incentivo à leitura, capacitação profissional e consequente melhoria da prática docente.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do (a) pesquisador (a) responsável.

Em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas entrando em contato com a pesquisadora responsável, via e-mail (belcris007@hotmail.com), pelos telefones (62) 991959855; (62) 982360233. Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

É importante esclarecer que os (as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. Os (as) professores (as), os (as) alunos (as) e pais ou responsáveis serão informados (as) por meio de uma reunião previamente agendada. Sua colaboração é fundamental, mas para isso necessitamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais. Somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise, será apresentado de modo a não identificar o (a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios.

Goiânia, ____ de _____ de 2017.

Atenciosamente,

Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi

Mestranda responsável pelo Projeto

CEPAE- Campus II UFG- Avenida Esperança, s/n- Campos Universitário Samambaia,
CEP: 74001- 9700, Goiânia- Goiás- Brasil
Telefone: (62) 3521-1026/ (62) 3521- 1080
Email: ppgeeb.cepae.ufg@gmail



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



1ª VIA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, residente e domiciliado em _____, portador da cédula de identidade, RG _____, e inscrito (a) no CPF _____ nascido (a) em ____/____/____, responsável pelo menor _____, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário (a) da pesquisa "Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental".

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como, todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a participação do menor na referida pesquisa.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável pelo menor: _____

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentado aos alunos participantes da pesquisa:



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental”.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar como acontecem as práticas de leitura literária em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino no município de Goiânia, com o objetivo de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.
- Desvelar se o trabalho com a literatura infantil se faz presente ou ausente na referida escola.
- Desvelar as razões da ausência, se for esse o caso, e as condições em que é desenvolvido, quando presente.
- Identificar a concepção de linguagem que norteia a prática docente na condução do trabalho com a leitura.
- Provocar nos professores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre escola, leitura e literatura de modo que, contribua para a ampliação do estímulo à leitura na educação básica;
- Contribuir para que haja iniciativas no âmbito municipal para o desenvolvimento de projetos voltados para o estímulo das práticas de leitura literária na rede básica de ensino.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

- ✓ Visitas periódicas à escola campo para observação das interações entre os sujeitos da pesquisa;
- ✓ Gravação em áudio de cinco aulas envolvendo práticas de leitura literária na sala de aula e/ou biblioteca escolar;
- ✓ Entrevistas gravadas em áudio;
- ✓ Aplicação de questionários;
- ✓ Coleta de duas produções textuais realizadas durante o período de investigação.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer

CEPAE- Campus II UFG- Avenida Esperança, s/n- Campos Universitário Samambaia,
CEP: 74001- 9700, Goiânia- Goiás- Brasil
Telefone: (62) 3521-1026/ (62) 3521- 1080
Email: ppgeeb.cepae.ufg@gmail



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. Você não será identificado em nenhuma publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



1ª VIA

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

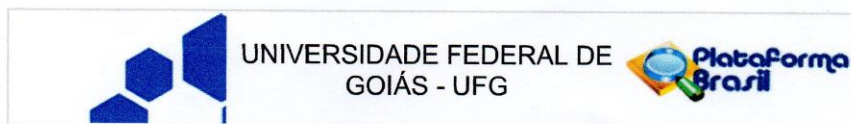
Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão sobre minha participação se assim, eu desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) - UFG



Continuação do Parecer: 1.723.092

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	25/08/2016 19:59:50	Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi	Aceito
Folha de Rosto	img023.pdf	25/08/2016 19:47:12	Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 13 de Setembro de 2016

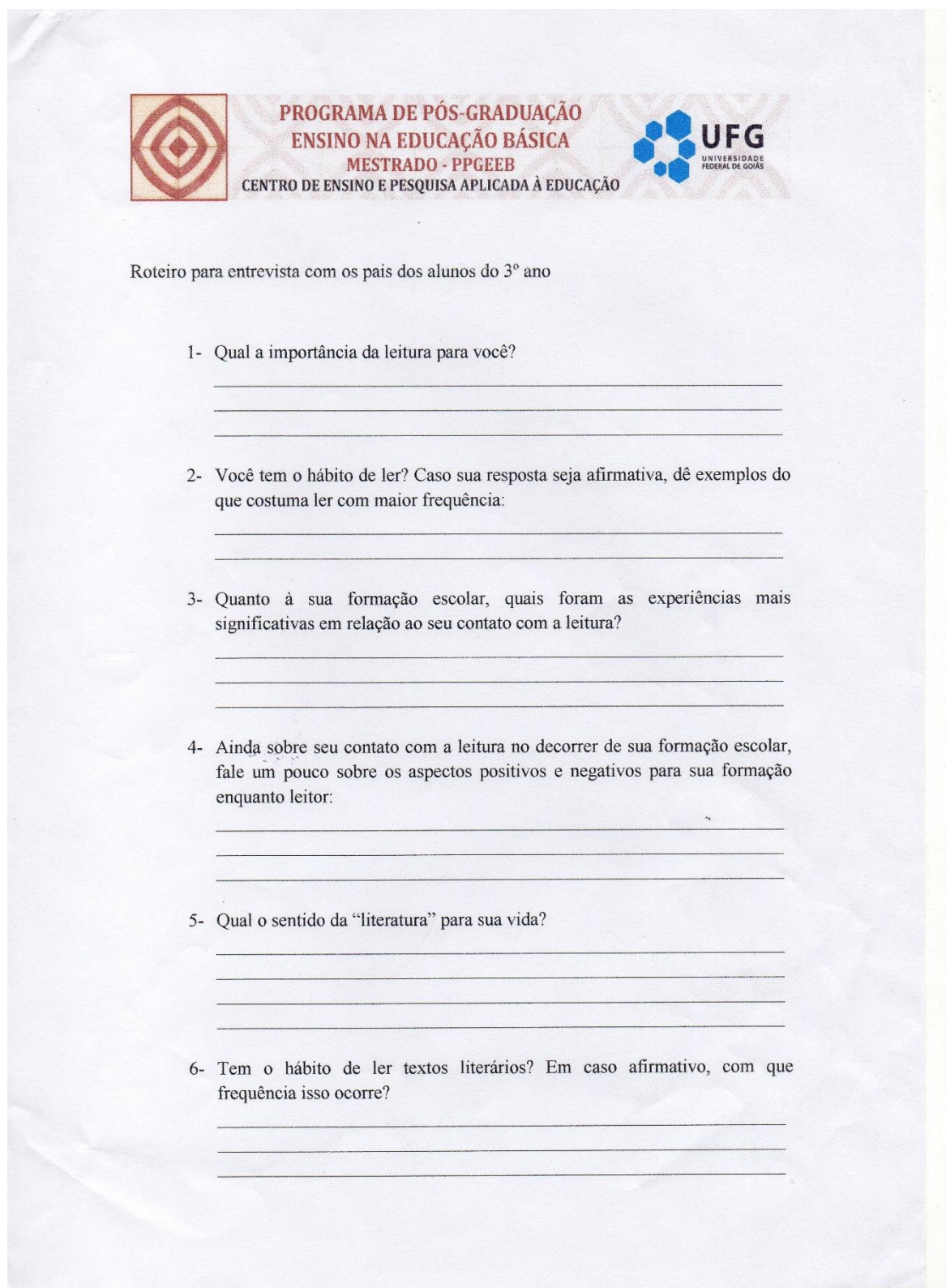
Assinado por:

João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO II- INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Questionário escrito utilizado com os pais dos alunos participantes da pesquisa:



 **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO** 

Roteiro para entrevista com os pais dos alunos do 3º ano

1- Qual a importância da leitura para você?

2- Você tem o hábito de ler? Caso sua resposta seja afirmativa, dê exemplos do que costuma ler com maior frequência:

3- Quanto à sua formação escolar, quais foram as experiências mais significativas em relação ao seu contato com a leitura?

4- Ainda sobre seu contato com a leitura no decorrer de sua formação escolar, fale um pouco sobre os aspectos positivos e negativos para sua formação enquanto leitor:

5- Qual o sentido da “literatura” para sua vida?

6- Tem o hábito de ler textos literários? Em caso afirmativo, com que frequência isso ocorre?

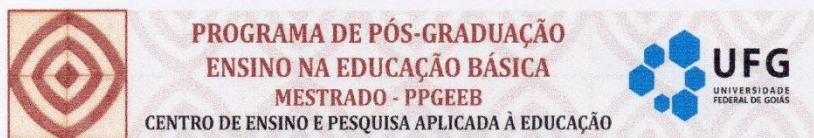
7- Costuma ler para/com seus filhos (as)? Caso sua resposta seja positiva, em quais momentos isso acontece?

8- Quais dificuldades você percebe nesses momentos?

9- Costumar comprar livros literários?

10- Realizam empréstimo de livros? Com que frequência e com qual finalidade?

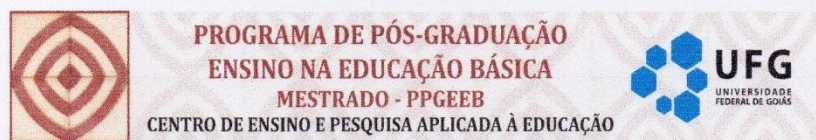
Roteiro para a entrevista com a professora regente da turma:



Roteiro para entrevista com a professora regente do 3º ano

- 1- Vamos iniciar falando sobre a escolha de sua profissão. Qual foi a sua motivação?
- 2- Há quanto tempo atua na área da Educação?
- 3- Você tem o hábito de ler obras literárias? Qual o tipo de leitura mais lhe interessa?
- 4- Quanto à sua formação acadêmica, quais foram as experiências mais significativas em relação ao seu contato com a leitura?
- 5- Em seu planejamento, costuma reservar momentos para a leitura literária com os alunos?
- 6- Cite algumas metodologias que você costuma utilizar para trabalhar com esse tipo de leitura na sala de aula:
- 7- Como é o interesse da turma nesses momentos?
- 8- Quais dificuldades você percebe para a efetivação de práticas de leitura literária com seus/suas alunos(as)?
- 9- Os alunos (as) são incentivados a realizar empréstimo de livros? Com que frequência e com qual finalidade?
- 10- Em análise do Projeto Político Pedagógico da escola verifiquei que existe um projeto intitulado “Projeto sala de leitura: Estímulo ao prazer em Ler e a curiosidade em Aprender” Esse projeto é colocado em Prática?
- 11- Em sua opinião como tem sido a participação da família nesse processo?

Roteiro para entrevista com os alunos:



Roteiro para entrevista com os alunos do 3º ano

- 1- Qual a importância da leitura para você?
- 2- Você gosta de ler? Justifique sua resposta?
- 3- Fale um pouco sobre as principais dificuldades que você apresenta durante o processo de leitura e interpretação de textos:
- 4- Em quais momentos no contexto da aula, você se sente mais atraído pela leitura?
- 5- Quantas vezes por semana você costuma fazer empréstimo de livros literários em sua escola?
- 6- Quais momentos são reservados para a leitura em sua escola? O que você acha desses momentos?
- 7- Durante as leituras propostas, há trocas de ideias entre a professora e os alunos (as)? Como é a sua participação?
- 8- E na sua casa, costuma compartilhar alguma leitura com sua família? Fale um pouco sobre isso:
- 9- Já leu alguma obra literária completa? Por qual tipo de texto você demonstra mais interesse?

ANEXO III- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Conteúdo referente ao ensino da Língua Portuguesa retirado do Plano de curso:

CONTEÚDOS TURMAS "Cs"

LÍNGUA PORTUGUESA

1º Trimestre

- Textos
- - Leitura e escrita de textos diversos;
- - Interpretação e gramática contextualizada;
- - Produção textual.
- Gramática
- - Alfabeto (Vogais e Consoantes);
- - Frases, palavras, sílabas e letras;
- - Encontro vocálico/ encontro consonantal;
- - Classificação das palavras quanto ao número de sílabas(monossílaba, dissílaba e polissílaba);
- - Substantivo próprio /comum.
- Ortografia
- - Caligrafia;
- - Palavras com Ç, M antes de P e B, Ar ,Er, Ir.. As ,es , ls.

2º Trimestre

- Textos
- - Leitura e escrita de textos diversos;
- - Interpretação e gramática contextualizada;
- - Produção textual com sequência de figuras.
- Gramática
- - Encontro vocálico/ encontro consonantal/ dígrafo;
- - Substantivo próprio /comum;
- - Acento agudo e circunflexo;
- - Gênero do Substantivo(masculino/feminino);
- - Grau do Substantivo(diminutivo/aumentativo);
- - Pontuação: final, vírgula, travessão, exclamação,interrogação.
- Ortografia
- - Caligrafia;
- - Ortografia de Palavras com Ç, M antes de P e B, Ar ,Er, Ir.. As ,es , ls, Nh, Lh, SS, Qu, RR, An, En, ...

credeal



LÍNGUA PORTUGUESA



3º Trimestre

- Textos

- - Leitura e escrita de textos diversos;
- - Interpretação e gramática contextualizada;
- - Produção textual: cartas , bilhetes, avisos, anúncios etc;

- Gramática

- - Encontro vocálico/ encontro consonantal/ dígrafo;
- - Classificação das palavras quanto ao número de sílabas(monossílaba, dissílaba e polissílaba);

- - Substantivo próprio /comum;
- - Acento agudo e circunflexo;
- - Grau do Substantivo(diminutivo/aumentativo);
- - Pontuação: final, vírgula, travessão, exclamação, interrogação;

- - Adjetivo;

- - Substantivo Coletivo;

- - Sinônimo /antônimo;

- - Pronomes(pessoais e de tratamento);

- - Verbo(passado,presente e futuro);

- - Sujeito/predicado;

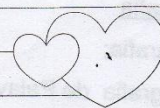
- Ortografia

- - Caligrafia;

- - Ortografia de Palavras com Ç, M antes de P e B, Ar ,Er, Ir.. As ,es , ls, Nh, Lh, SS, Qu, RR, An, En, ...

Adjetivo

Substantivo Coletivo



Fragmentos retirados da Proposta Político-Pedagógica da Escola Campo:

A Instituição de Ensino Municipal Bom Jesus situa-se na Praça Washington Luiz, Quadra 171 lotes 08-13 nº 339, Jardim Novo Mundo. Goiânia – Goiás. CEP – 74.705-270, telefones (062) 3206-3842 e 35248955, Código do MEC nº 52037126 e código da SME – Goiânia nº 1643.

Teve sua trajetória iniciada em 1967 com o nome de Colégio Bom Jesus, sendo a primeira Instituição de Ensino particular do Bairro. Fundada e dirigida pelos Professores Olímpio Ferreira Neto e Geraldo Alves Mendonça (sócios e proprietários). Posteriormente, nas décadas de 70 e 80, teve convênio com a Secretaria Municipal de Educação e também com a Secretaria Estadual de Educação na direção do Professor Geraldo Alves Mendonça.

Em 1993, na Gestão do Prefeito de Goiânia Darci Accorsi, o prédio foi alugado e em 1994, a pedido da comunidade, foi adquirido pela prefeitura, sob a Lei 7381/94, passando a se chamar Instituição de Ensino Municipal Bom Jesus, tendo como diretora, a Professora Marta Lúcia Pedrosa dos S. Junqueira. Logo após, assumiu a Instituição de Ensino como diretor pro-tempore o Professor Divino Celestino da Silva,. Ainda em 1994, foi indicado e posteriormente eleito e reeleito o Professor Cairo Ronaldo de Sousa que permaneceu até o ano de 2002.

Em 2003 assumiu a direção desta, a Professora Janilda Modesto de Sousa, sendo reeleita e permanecendo até o ano de 2008. Em janeiro de 2009, a Professora Nubia de Cássia Luciano assumiu a direção da Instituição de Ensino e foi reeleita em 2012. Em janeiro de 2015, assumiu o atual diretor Divino Luis Alves, eleito para o triênio 2015-17.

Durante este período, a Instituição de Ensino passou por várias experiências pedagógicas atendendo a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries até 1998 quando houve a implementação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, passando a atender alunos nos Ciclos I e II. Em 1997, a Instituição de Ensino passou a atender a modalidade a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no turno noturno, sempre primando pela melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao final de 2015, a Instituição de Ensino deixou de oferecer o EAJA no turno noturno e os alunos deste foram transferidos para a Instituição de Ensino de Tempo Integral Mônica de Castro Carneiro.

2.3. AS CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO E COMUNIDADE

É importante conhecer a comunidade escolar que a Instituição de Ensino atende, pois assim, é possível construir um PPP eficaz, que atenda seus anseios e preserve sua identidade cultural. Assim sendo, conforme questionário aplicado (Anexo 3), ficou constatado que os membros das famílias atendidas pela Instituição de Ensino possuem, em sua maioria, escolaridade entre o Ensino Fundamental Incompleto e o Ensino Médio Completo, renda familiar de até 2 salário mínimo e não possuem moradia própria.

2.4. ASPECTOS SOCIAIS, ECONOMICOS, CULTURAIS E GEOGRÁFICOS

O atendimento na unidade escolar ocorre no período regular (matutino e vespertino), atende Educação Infantil, Ciclo I e II no período matutino. Educação Infantil e Ciclo I no período vespertino. A instituição conta hoje com 672 alunos.

2.5. REGIMENTO DE FUNCIONAMENTO

As modalidades de ensino aqui ministradas são regulamentadas pela Lei de Criação e Denominação 7.381 de 01/12/94 e pela Resolução nº 211 de 28/11/07, do Conselho Municipal de Educação, que são a Educação Infantil, Ciclos I e II. Sendo que este atendimento é regular nos dois turnos sendo:

não contemplados financeiramente com as verbas destinadas a esta Instituição de Ensino.

Assim sendo, também será realizado pelo Conselho Escolar ou autorizado pelo mesmo, ao longo do ano, rifas, bingos e bazares, junto a toda comunidade escolar com o intuito de arrecadar recursos financeiros para a organização da formatura das turmas "Fs", das festas da família e festa das crianças.

2.9. ESPAÇO FÍSICO, INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTOS E MOBILIÁRIOS.

2.9.1. ESPAÇO FÍSICO E INSTALAÇÕES:

- * 15 salas de aula, sendo 01 para as aulas do Programa Mais Educação (15) e 01 para a Sala de Recursos Multifuncionais (06);
- * 01 laboratório de informática;
- * 01 depósito de material de limpeza;
- * 01 sala de leitura com 02 ambientes;
- * 01 cozinha;
- * 01 depósito de alimentos;
- * 01 sala de professores;
- * 01 sala de atendimento ao aluno;
- * 01 sala de diretor;
- * 01 sala da coordenação de turno e pedagógica;
- * 01 sala de secretaria;
- * 01 sala de material para Educação Física;
- * 01 depósito de material didático pedagógico;
- * 05 banheiros: 2 para os alunos, 1 adaptado, 1 para os professores e funcionários e 1 na sala de material para Educação Física (desativado);
- * 01 pátio coberto;
- * 01 pátio sem cobertura;
- * 01 quadra de esporte coberta;
- * 01 parquinho;
- * 01 horta escolar.

No Ambiente Informatizado encontram-se:

- * 17 computadores;
- * 01 impressora;
- * 18 mesas;
- * 01 mesa de som amplificada.
- * 03 caixas de som;
- * 30 cadeiras almofadadas pretas

Na Sala dos Servidores encontram-se:

- * 01 armários "escaninhos";
- * 01 geladeira;
- * 01 microondas;
- * 01 mesa para reunião;
- * 01 armário de aço (grande)
- * 09 cadeiras conjugadas laranjadas.
- * 01 ar condicionado

Na Secretaria Geral encontram-se:

- * 02 computadores;
- * 02 máquinas copiadoras;
- * 08 arquivos de aço;
- * 04 armários de aço;
- * 05 mesas de escritório;
- * 01 nobreak
- * 06 cadeiras giratórias almofadas.

Na Sala de Leitura encontram-se:

- * 01 computador;
- * Acervo de mais de 6.200 títulos;
- * 02 circuladores de ar;
- * 01 impressora multifuncional;
- * 01 aparelho de DVD;
- * 01 purificador de água;
- * 01 TV 29";
- * Armários;
- * Prateleiras;
- * 04 mesas laranjadas;
- * Cadeiras;
- * Bancos;
- * 01 mesa para computador;
- * 05 prateleiras abertas e conjugadas;
- * 05 prateleiras abertas
- * 03 armários fechados com chave;

- * 01 prateleira aberta e grande para periódicos;
- * 03 prateleiras abertas para literatura infantil;
- * 01 prateleira para mídia;
- * 01 prateleira para gibiteca;
- * 04 prateleiras laranjadas;
- * 01 balcão para computador;
- * 01 balcão com gavetas;
- * 01 balcão aberto;
- * 01 armário de mídia (televisão e DVD);
- * 33 cadeiras laranjadas;
- * 03 cadeiras giratórias (01 preta e 2 azuis);
- * 02 bancos grandes;
- * 01 banco pequeno;
- * 01 mesa de madeira grande.

Na Cozinha encontram-se:

- * 02 geladeiras;
- * 02 freezers;
- * 01 fogão 2 bocas;
- * 01 fogão 6 bocas;
- * 01 moedor elétrico;
- * 01 picador de legumes;
- * 01 balança;
- * 01 forno elétrico;
- * 01 liquidificador industrial;
- * Panelas.

Na Sala do Programa Mais Educação encontram-se:

- * 05 armários de aço com materiais pedagógicos diversos (Kits das Oficinas);
- * 01 aparelho de som minissistem;
- * Brinquedos, jogos pedagógicos diversos;
- * Materiais de expediente e esportivo diversos.

Na Sala de Educação Física encontram-se:

- * 03 armários;
- * 04 mesas c/ 01 cadeiras cada;
- * Brinquedos, jogos pedagógicos diversos;
- * Materiais de expediente e esportivo diversos;
- * 01 caixa de som pequena.

- * Ampliar tempos, espaços escolares a fim de oportunizar vivências nas diversas formas de expressão;
- * Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico da escola;
- * Promover a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses dos alunos bem como aos conhecimentos populares construídos e pertencentes à comunidade;
- * Contribuir para a melhoria do desempenho escolar;
- * Fomentar a participação da família e da comunidade local nas ações do Programa;
- * Excitar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

ATIVIDADES PREVISTAS E ESPAÇOS

ATIVIDADES			ESPAÇOS ¹
Acompanhamento pedagógico (obrigatória)		Língua Portuguesa e Matemática	Sala de aula
Atividades Complementares	Campo das Artes, Cultura	Leitura	Sala de aula e Sala de Leitura
		Artesanato	Sala de aula
	Esporte e Lazer	Futsal	Quadra/pátio coberto/tenda

¹ O ambiente informatizado também poderá ser utilizado como espaço pedagógico, bem como, eventuais visita a feiras, museus, memoriais e outros.

2.14. SALA DE LEITURA

A Instituição de Ensino é locus privilegiado de apropriação de saberes construídos pela humanidade e de possíveis mudanças na realidade. Tais pressupostos são passíveis de concretização sendo os(as) educadores(as) responsáveis por uma educação transformadora. Com a implementação das Salas de Leitura padronizadas nas escolas da Rede Municipal de Educação, intensificou-se um processo de mudança no que tange a vivência quanto à leitura até então realizada, muitas vezes, apenas em sala

de aula ou improvisadas em outros ambientes da escola.

Assim sendo, a Sala de Leitura, tem papel fundamental tanto na construção de aprendizados e gosto pela leitura, quanto por atuar como mais uma possibilidade de extensão da sala de aula, uma vez que o saber produzido no âmbito escolar transfere-se para além deste.

Ressalta-se a importância do Auxiliar de Sala de Leitura, educador que é de fundamental importância para contribuir de maneira crítica e reflexiva com a formação do leitor.

2.15. AMBIENTE INFORMATIZADO

Desde o início dos tempos, o homem tem buscado formas de facilitar sua vida, criando instrumentos para seu conforto. Hoje a evolução no campo da informática é surpreendente. Assim, a informática, a par de reduzir distâncias, está levando os povos à globalização. Globalização que podemos assistir na televisão, *internet* e outros.

Nós educadores não podemos deixar à margem do progresso aqueles cuja educação está sob nossa responsabilidade. É nossa responsabilidade darmos condições para que os alunos se familiarizem com as mais recentes descobertas no terreno da tecnologia, abrindo-lhes novos horizontes e possibilidades, onde os alunos terão possibilidade de um maior desenvolvimento em função da multiplicidade de recursos que lhes são oferecidos de forma prazerosa através do computador.

Este espaço é utilizado pelas professoras semanalmente, fazem pesquisas dos quais conteúdos gostariam de estar utilizando o computador com os alunos. As pesquisas nos sites de diversas, as professoras descrevem as ações no seu caderno de plano, em no caderno de registro contido na sala (A.I.). Assim, a auxiliar do Ambiente Informatizado, organiza os computadores com o que foi pesquisado e proposto, para receber os alunos, conforme no horário de aula das professoras..

“Portanto, as ações do professor são para despertar a curiosidade, a dúvida, a pergunta, a investigação e a criação, num ambiente em que, conforme diz Paulo Freire (1995, 1996).

dentro e fora do ambiente escolar. Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos sobre as concepções que orientam as práticas escolares vigentes e suas possibilidades a fim de contribuir significativamente com o processo ensino-aprendizagem desses futuros cidadãos que ainda estão construindo sua identidade pessoal e social.

"[...]toda criança e adolescente são seres em desenvolvimento que necessitam de proteção e de cuidado, reconhecendo-os como sujeitos de direitos." (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser pensado como um ambiente culturalmente significativo, estimulante e oportunizador de descobertas, favorecendo o aprender. A família também tem papel fundamental nesse processo de construção de conhecimento, o acompanhamento em casa das atividades pedagógicas, incentivam e encorajam na descoberta de novos conhecimentos.

Sabemos que estamos a caminho da universalização escolar, mas ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e dos adolescentes, e estes, por sua vez, sejam olhados pela Instituição de Ensino nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça.

3.2. CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A Escola Municipal Bom Jesus acredita que a aprendizagem promove o desenvolvimento através das interações estabelecidas com as pessoas (crianças com seus pares e com adultos). A interação social e cultura é a que promove a aprendizagem da criança, onde a mesma participa de forma interativa na construção de sua própria cultura e sua história, modificando a si e aos demais com quem se relaciona.

No processo de desenvolvimento, principalmente na educação infantil, os signos têm papel fundamental, pois são mediadores da atividade humano, e portanto, da história da humanidade. Entendemos que é essencial na mediação das interações criança-adulto, adulto-adulto, criança-criança e nas relações destes com o mundo. Segundo Vygotski (2007), os signos (linguagem oral, escrita, sistema de números, conhecimentos científicos e

CICLO I

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sociedade goiana e goianiense estabelece ou estabeleceu com outras sociedades, no presente e no passado;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sociedade goiana e goianiense e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informações para as leituras críticas;
- Reconhecer as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das sociedades;
- Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções;
- Identificar as ascendências dos primeiros habitantes de Goiânia e do Estado de Goiás, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Conhecer e identificar as primeiras sociedades humanas nos continentes: Africano, Asiático, Europeu, Americano (Diretrizes Curriculares SME p. 79)

LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo dos anos, a língua portuguesa tem passado por mudanças significativas influenciadas por diversas manifestações: culturais, políticas, econômicas, entre outras (BAGNO, 2006). "A língua, como uma entidade viva, fundada nas necessidades de comunicação, está em constante movimento, promovendo transformações sociais e individuais.

Assim como ocorreram mudanças na língua ao longo dos anos, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa também se transformou. Deixa de ser a mera reprodução de normas e de manuais gramaticais, a partir do reconhecimento de que "maquilar teorias e métodos antigos e com aspectos superficiais de novas teorias e métodos [...] mais perturbam do que ajudam" (TRAVAGLIA, 2001, pág. 10). O ensino assume, então, caráter reflexivo ao considerar que o sujeito é capaz de se transformar e de ser transformado por meio de situações sociocomunicativas. Nesse sentido, "a adequação dos discursos e de textos aos leitores e à intenção comunicativa tornam-se conteúdos mais relevantes que o estudo meramente descritivo, classificatório e prescritivo da gramática

tradicional” (GOIÂNIA, 2008a, p. 53).

Supera-se, dessa forma, práticas pedagógicas que ensinam palavras soltas ou frases isoladas e descontextualizadas, buscando possibilitar que os educandos constituam sentidos e signifiquem os conhecimentos. Partindo da norma padrão da língua e de outras variedades linguísticas, o discurso é estruturado por meio do desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

Na RME, o componente curricular Língua Portuguesa deve contribuir para a formação do educando ao oferecer oportunidades de comunicação por meio da língua padrão, tornando-o “capaz de identificar, empregar e avaliar com propriedade os recursos linguísticos como estratégias discursivas de comunicação” (GOIÂNIA, 2008a, p.52). Nesse processo, estabelece-se uma relação em que professores e educandos interagem mediante práticas de leitura e escrita.

Para tanto, é necessário valorizar, respeitar e considerar o domínio oral de diversas variedades linguísticas que o educando traz para o contexto escolar. Tais variedades não podem ser tratadas como inferiores por não se encaixarem na linguagem formal, porém, é papel da escola oferecer ao educando acesso à escrita e à leitura conforme a norma padrão.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano deve ampliar a construção do discurso dos educandos, possibilitando o desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão do seu funcionamento e de suas convenções em diferentes situações sociocomunicativas.

CICLO I

- Apropriar-se do sistema de escrita alfabética;
- Desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais, apropriando-se de elementos básicos da modalidade de escrita formal;
- Compreender aspectos morfosintáticos e semânticos da língua e utilizá-los em suas práticas sociais;
- Reconhecer, em diversos gêneros literários, os vocabulários, as expressões de diferentes regiões, bem como a influência das culturas africana, indígena e de outros povos que estão presentes na língua portuguesa;
- Relacionar e compreender textos verbais e não verbais como forma de construir sentidos;

	da Secretaria Municipal de Goiânia: vencendo a dengue.	quantidade de pessoas que já foram contaminadas pelo mosquito Aedes Aegypti, afim de socializar sobre os sinais e sintomas apresentados pelos infectados	insumos necessários.	e em grupo, observação das mudanças de hábito.
PROJETO SALA DE LEITURA : Estímulo ao Prazer em Ler e a Curiosidade em Aprender	Contribuir para a construção do gosto pela leitura, tornando a sala de leitura um espaço multidisciplinar propício à pesquisa.	Participação do Planejamento Pedagógico Inicial e durante o ano letivo; - Trabalho de conscientização sobre a conservação do livro didático; - Participação no Projeto Ciranda da Leitura; - Entrega do documento para o cadastramento do educando junto à Sala de Leitura, permitindo o mesmo usufruir do empréstimo domiciliar de livros literários; - Elaboração do horário da Sala de Leitura destinado à locação de livros; - Espaço aberto aos professores para reserva da Sala de Leitura em aulas extra classe. - Parceria com os projetos propostos pelos professores e coordenadores disponibilizando o acervo bibliográfico; - Auxílio ao professor no desenvolvimento do objetivo de incentivar a leitura, escrita entre outros.	Acervo bibliográfico, TV, DVD e Data Show para exibição de filmes e livros educativos e materiais de papelaria diversos.	A avaliação será feita através de registros escritos pelos Auxiliares de Sala de Leitura, fotos, relatórios dos e das professoras e coordenadoras, pesquisa de opinião, atividades dos murais, a cada semestre após a análise dos atendimentos realizados e do parecer da comunidade.
PROJETO: FESTA DA	Desenvolver um trabalho coletivo no ambiente	- A Festa da Família, ocorrerá em dois dias no ano e durante as semanas que antederem o	Materiais de papelaria solicitados de acordo	A avaliação da atividade será feita ao final do ano letivo com a

Amostra de três planos de aula concedidos pela professora regente.

Plano de aula 1:



Objetivos de
Semana

Português:

- Ler e grafar corretamente palavras com: as / es / is / os / us;
- Ler e interpretar variados tipos de textos;
- Empregar corretamente palavras em seu coletivos;
- Produzir pequenos textos com criatividade usando a imaginação e cenas sequenciadas.

Matemática:

- Resolver problemas que envolvam os fatos fundamentais em estudo;
- Despertar o pensar rápido, o raciocínio lógico matemático através de estratégias pessoais;
- Identificar por meio da leitura e interpretação, qual operação a ser utilizada.

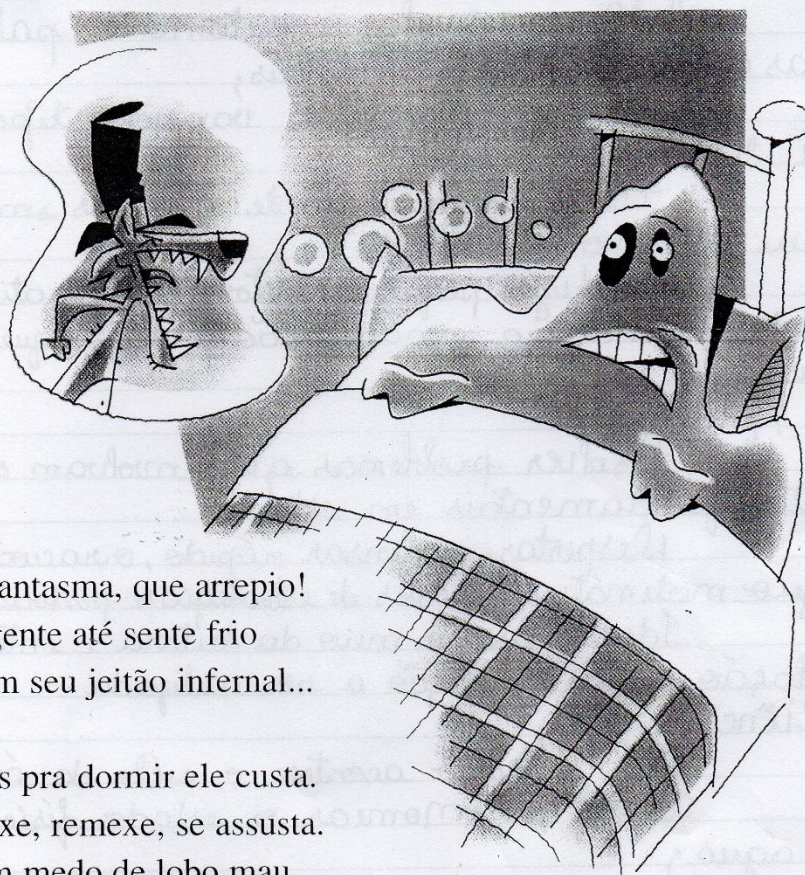
Ciências:

- Conhecer como acontece o ciclo da água;
- Identificar e nomear os estados físicos da água;
- Se utilizar do símbolo da água e identificar suas propriedades e os gases contidos no mesmo.

Geo. / Hist.

- Identificar, conhecer e relacionar os meios de credeal transportes.

O FANTASMA



O fantasma, que arrepio!
A gente até sente frio
Com seu jeitão infernal...

Mas pra dormir ele custa.
Mexe, remexe, se assusta.
Tem medo de lobo mau...

(Essa história foi escrita por Ruth Rocha e faz parte do livro *Quem tem medo de monstro?*, da Editora Rio Gráfica.)

? Você tem medo de fantasma?
Os fantasmas só existem na
nossa imaginação.

credeci

Formação de palavras leitura individual



- | | |
|--------------|-------------|
| 1. disco | 6. testa |
| 2. pesca | 7. poste |
| 3. cisne | 8. boste |
| 4. biscoito | 9. besta |
| 5. discoteca | 10. mascara |

Formação de frases.

1. no filme o esqueleto more no castelo.
2. O onibus vai para escola.
3. No carnaval usei uma mascara.

Agora acabe de contar esta história.

Era uma vez um fantasma chamado

Ele gostava de

Um dia, ele o fantasma viu um menino e resolveu.

Obs. Não se esqueça do título.

Subst. próprio "letra maiúscula".

Símbolos de pontuação.

Autor.



credeal

O ciclo da água

O nome científico do ciclo da água é ciclo hidrológico!

É assim que chamamos a troca constante que a água faz entre a terra, mares, rios, florestas e a atmosfera.

De maneira simplificada, podemos dizer que o ciclo da água envolve a constante mudança de estado físico desse elemento. Ou seja, na natureza a água se torna ora líquida, ora gasosa... e para isso conta com ajuda da energia do sol.

O sol provoca a evaporação dos oceanos, lagos, rios e lençóis subterrâneos.

Evaporação é a passagem da água do estado líquido para o gasoso, quando ela assume a forma de vapor. A evaporação também ocorre durante a respiração dos animais e plantas.

Como vapor, a água vai para camadas mais altas da atmosfera e forma as nuvens.

Quando a condensação aumenta nas nuvens, o vapor d'água se transforma novamente em líquido.

Assim, a água volta novamente para a superfície da terra como gotas de chuva, o que chamamos de precipitação.

Em lugares frios essa água cai em forma de flocos de neve.

Sobre a superfície, a água da chuva escoar para formar os oceanos, lagos, rios e lençóis subterrâneos... e assim, o ciclo da água recomeça.

A água é uma substância química composta de hidrogênio e oxigênio, sendo essencial para todas as formas conhecidas de vida na terra.²

É freqüente associar a água apenas à sua forma ou estado líquido, mas a substância também possui um estado sólido, o gelo, e um estado gasoso, designado vapor de água.

O ciclo da água, conhecido cientificamente como o ciclo hidrológico, refere-se à troca contínua de água na hidrosfera, entre a atmosfera, a água do solo, águas superficiais, subterrâneas e das plantas. A água se move perpetuamente através de cada uma destas regiões no ciclo da água constituindo os seguintes processos de transferência:²¹

- Evaporação dos oceanos e outros corpos de água no ar e transpiração das plantas terrestres e animais para o ar.
- Precipitação, pela condensação do vapor de água do ar, que cai na terra ou no mar.
- Escoamento da terra geralmente atingem o mar.

Todas as formas conhecidas de vida precisam de água. Os humanos consomem "água de beber" (água potável), ou seja, água compatível com as características de nosso corpo.

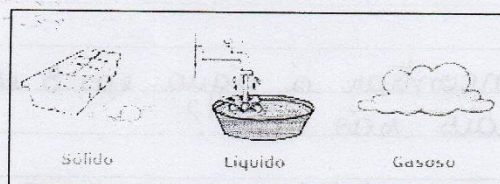
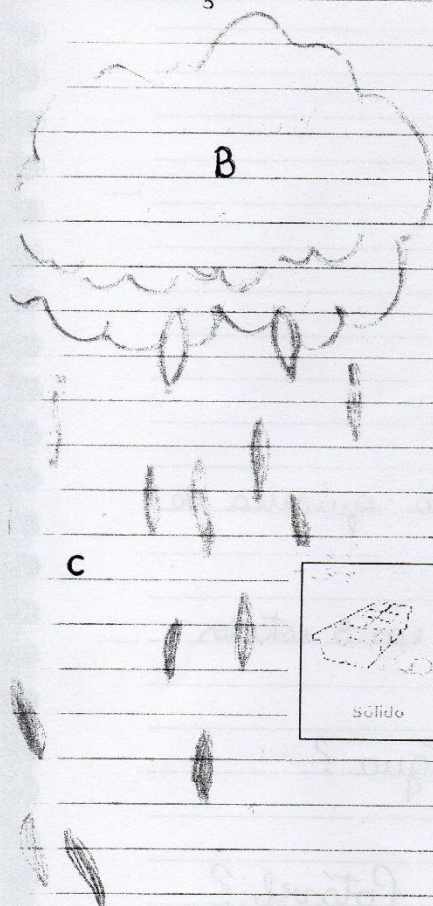
O símbolo da água é H₂O

Ciclo da água

A ⇒ EVAPORAÇÃO

B ⇒ CONDENSAÇÃO

C ⇒ PRECIPITAÇÃO



A

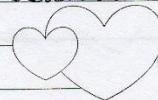
JUDY

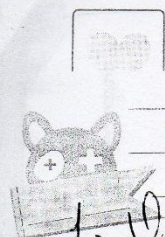
credeal



Exercícios de fixação

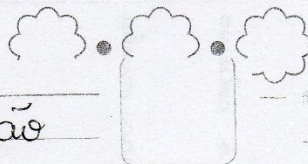
1. Como é conhecido o nome científico do ciclo da água?
2. Como acontece a:
 - a) Evaporação:
 - b) Condensação:
 - c) Precipitação:
3. Como é composta a substância química da água?
4. Podemos encontrar a água em 3 estados físicos, quais são eles?
5. Qual é o símbolo da água?
6. Como deve ser a água Potável?
7. Desenhe a água em seus 3 estados físicos.





Revisão

Exercícios de fixação



1. Os meios de transportes podem ser:

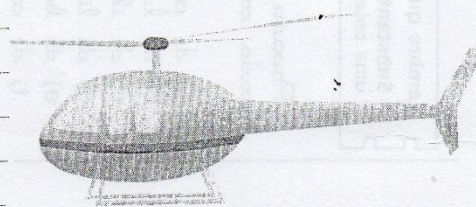
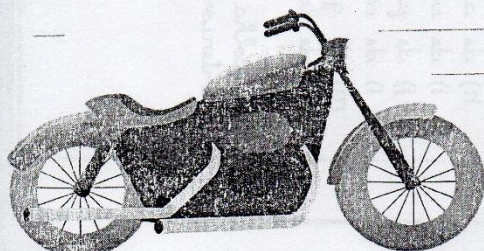
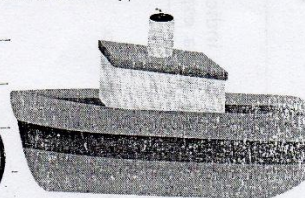
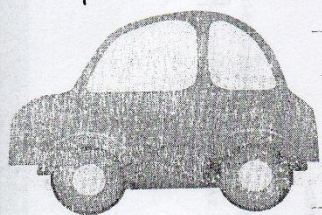
- a)
- b)
- c)

2. Como são chamados os meios de transporte que se locomovem pelas águas?

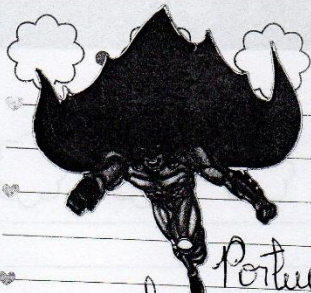
3. Os aviões, o helicóptero e os balões nos transportam através do _____

4. Como são chamados os transportes como o carro, o ônibus, a moto e a bicicleta?

5. Vamos pesquisar e colar meios de transportes. Aéreos - terrestre - aquático



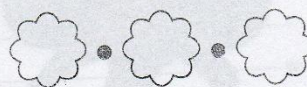
Plano de aula 2:



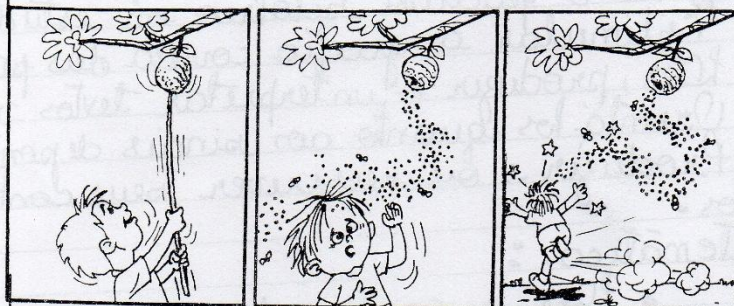
Objetivos de Semana

- ♥ Português:
 - Ler e escrever palavras, frases e textos empregando o padrão silábico em estudo;
 - Estimular a grafia correta das palavras;
 - Ler, produzir e interpretar textos variados;
 - Orientá-los quanto aos sinais de pontuação;
 - Produzir e ou reescrever seus conhecimentos.
- ♥ Matemática:
 - Ler e compreender o processo de desenvolvimento da divisão;
 - Repartir igualmente e quantas vezes couber;
 - Identificar divisão exata e inexata;
 - Estimular o raciocínio lógico matemático envolvendo a divisão com apenas um (1) dígito.
- ♥ Geo / Hist:
 - Questionar, discutir e refletir sobre os problemas atuais em nossa cidade, e a desigualdade social.
- ♥ Ciências:
 - Distinguir animais; arípredes e tripáredes; Obter informações sobre sustent. ambien.
 - Discutir ações;
 - Reconhecer a problemática do lixo e preservação do meio ambiente; e recurso hídrico.

credeal



QUADRINHOS DIVERTIDOS



PARA COPIAR NO CADERNO E RESPONDER

Lembre que:

- Substantivo coletivo é o que indica um grupo ou uma coleção de seres da mesma espécie.

Procure saber e escreva o coletivo de cada coleção abaixo:

- de pessoas:
- de lobos:
- de alhos:
- de livros:
- de bois:
- de camelos:
- de estrelas:
- de alifans:
- de ruia, lenha:
- de furadas:
- de coas da casa:
- de galanthes:
- de lanchões:

2. Escolha um dos coletivos da atividade anterior e escreva uma frase:

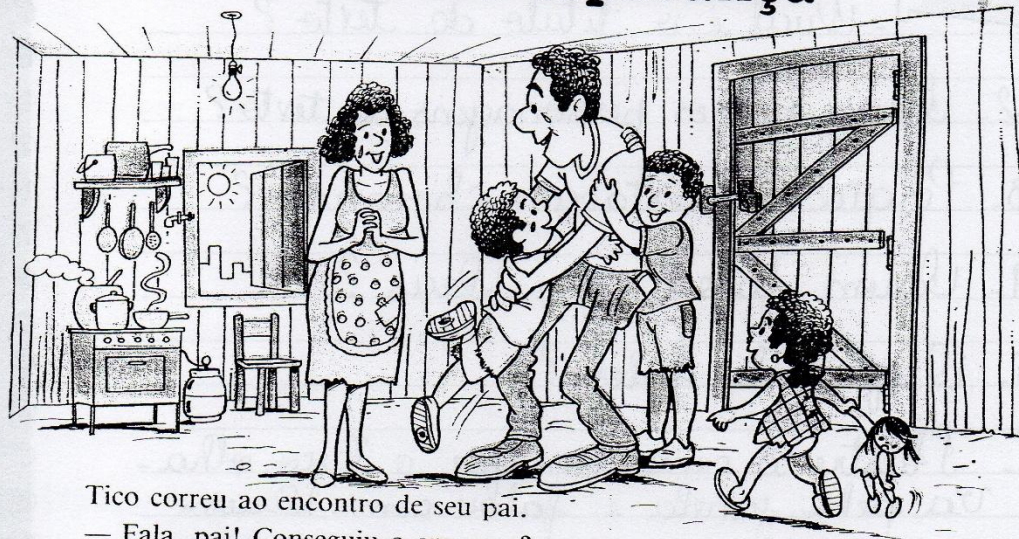
• Complete as frases usando o coletivo das palavras destacadas:

- Comprei mais um disco para minha
- Os pais daquela não colhidos.
- Ujaji em um dos cantos daquela
- Cara tinha uma flor de seu
- Coplaudmos os músicos da da escola.

• Para cada substantivo em destaque complete a coletiva correspondente:

- | | | | |
|------------|-------|------------|-----------|
| a) músicos | banda | coche | turma |
| b) avôzsa | álbum | esquadilha | esquadria |

O verde da esperança



Tico correu ao encontro de seu pai.

— Fala, pai! Conseguiu o emprego?

— Venham até aqui...

Todos se aproximaram de Pedro, que falou:

— Hoje começa uma nova vida. Consegui trabalho! Nós vamos para o interior. Preparem tudo. Mudamos depois de amanhã.

Todos abraçaram-se.

Alegria... Lágrimas...

Confundiam-se os sentimentos que enchiam aquele pequeno barraco no alto do morro.

Júlia perguntou para Carlinhos:

— Por que tá todo mundo chorando?

— É... por quê? — repetiu Carlinhos.

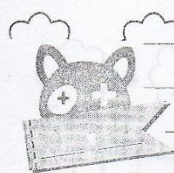
— Eu perguntei primeiro!

— Ora! Eu nem estou chorando! Pergunta pra quem está.

A noite chegou. Todos dormiam, menos Tico, que olhava pela janela as milhares de luzes que iluminavam a cidade.

— Eu sei que o Senhor está aí. Eu sinto... Obrigado, meu Deus!

Este texto foi escrito por Armando Coelho de Carvalho Neto, especialmente para esta obra.



Interpretação do texto

1. Qual é o título do texto?
2. Quais são os personagens do texto?
3. Porque eles estavam chorando?
4. Quem falou com Deus?
5. O que ele falou?
6. Ilustre a cena em que o Chico olha-
va pela janela e falou com Deus.
7. Agora retire do texto uma frase:
 - a) Interrogativa.
 - b) Negativa.
 - c) Exclamativa.

8. Cruze ortografico

1. fumaca

2. chinelo

3. ramallete

4. dinheiro

credeal

5. armário

6. queimado

7. lastigo

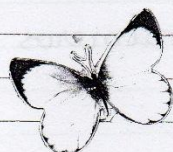
8. vermelho

9. beliche

10. inteligente



Ciências:



Os animais

Os animais são seres vivos pois nascem, crescem, se reproduzem, envelhecem e morrem. O ser humano também é um animal, porém com a diferença que o homem pensa e é capaz de transformar o meio ambiente para viver melhor e mais confortável.

O homem é chamado de "Animal racional", por que pensa e é inteligente.

Os animais se diferenciam em classes e espécies:

Vivíparos são aqueles que nascem do "ovo".

Vivíparos são aqueles que nascem da barriga de suas mães, e mamam quando ainda são pequenos.

Ex: A tartaruga nasce do ovo

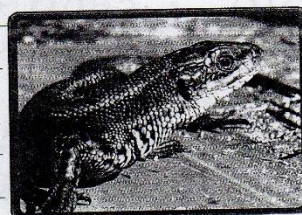
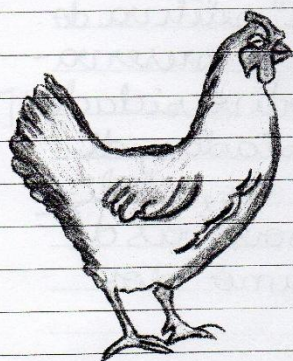
A galinha nasce do ovo

O gato, o cachorro, a vaca nascem da barriga de suas mães.

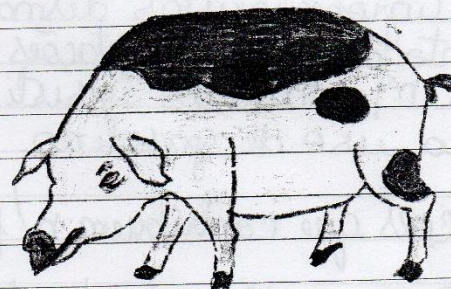
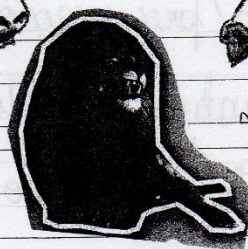
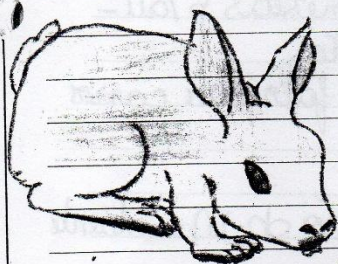
Para fixar

Agora vamos desenhar.

Ovipáaros



Vivíparos ou
mamíferos





Exercícios de fixação

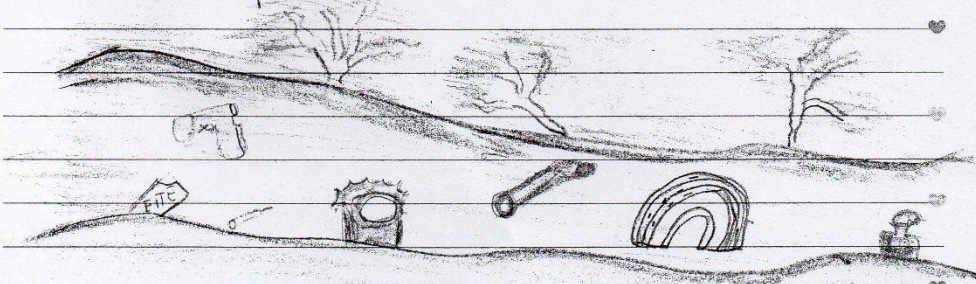
1. O que você entendeu sobre "sustentabilidade ambiental"?

2. Escreva 3 ações que contribuem para a degradação do meio ambiente.

3. Agora 3 ações que ajudam a preservar o meio ambiente.

4. Vamos tentar desenhar 2 tipos de rios.

1. Rio poluído.



5. Rio preservado, limpo.



Mata Ciliar

credeal

Plano de aula 3:



Objetivos

Português

- Ler e interpretar vários tipos de textos;
- Identificar e classificar as palavras qto. ao número de sílabas;
- Grafar corretamente palavras com "ch" / qu;
- Identificar e empregar corretamente os substantivos comuns e próprios.
- Produzir frases significativas.

Matemática

- Reconhecer e diferenciar números naturais e ordinais;
- Utilizar números ordinais para indicar a ordem / posição de elementos / objetos em uma determinada sequência.

Ciências

- Perceber a importância do meio ambiente para os seres vivos;
- Diferenciar, relacionar e distinguir os ambientes naturais e modificados (construídos) Geo / Hist.

Artes

- Conhecer a formação da Comun. familiar
- Conhecer e diferenciar as cores primárias.

credeal



ORTOGRAFIA

Palavras com **que — qui — qua — quo**

Leia.

A queimada

A torcida estava inquieta e gritava:

— Vamos esquentar esse jogo de queimada.

Bola pra lá, bola pra cá, ninguém queria se queimar. Até que, de repente, Quico perdeu o equilíbrio e levou uma queda. Da arquibancada, Chiquita gritou:

— Vamos lá, Quico, levanta que o jogo ainda não acabou!

Quando Quico ouviu a voz daquela menina... levantou rápido e botou pra quebrar, jogou até o seu time ganhar!



204

Fixação de palavras com "q" /d.

• Letura individual

• Formação de palavras

• Elaboração de frases

• Exercício ortográfico

• Interpretação e gramática contextualizada.

Fixação silábica

qua - que - qui - quo

que - qui - quo - qua

credeal



Palavras

- | | |
|-------------|--------------|
| 1 - quibe | 7 - querida |
| 2 - quero | 8 - esquina |
| 3 - quipo | 9 - mosquito |
| 4 - quitute | 10 - aqui |
| 5 - cheque | 11 - aquela |
| 6 - queimou | 12 - aquilo |

Interpretação do texto

1. Qual é o título do texto?
2. Quais os personagens do texto?
3. De qual jogo fala o texto?
4. Como estava a torcida?
5. O que aconteceu com o jogador?
6. O que a menina da arquibancada disse para o jogador?
7. Retire do texto 5 palavras que tenham "Qu".

credeal

ESCOLA MUNICIPAL BOM JESUS

GOIÂNIA _____

ALUNO _____



VARIAÇÕES ORTOGRÁFICAS QUE E QUI

1) Junte as sílabas e forme palavras.

es qui ar

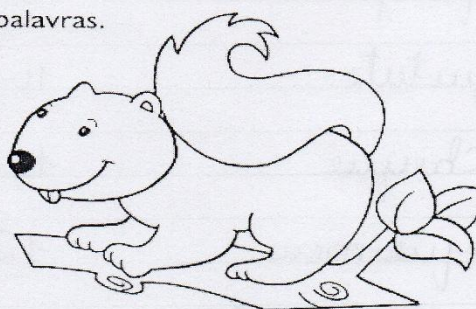
pe ri qui to

pe que no

qui be

ma qui na

mo le que



es qui lo

ca qui

quei jo

qui a bo

quei xo

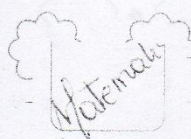
co que lu che

mos qui to

ESCOLHA 4

PALAVRAS E FORME FARSES.

edea



Números Ordinais



Os números ordinais indicam ordem, e são representados por um número acompanhado por o ou a .

Exemplo:



1^a



2^o



3^a



4^o



5^a

1^a primeira

1^o primeiro

2^a segunda

2^o segundo

3^a terceira

3^o terceiro

* Agora desenhe uma dezena de carlinhos e enumere-os.

Vinte!
13/02/17

* Escreva por extenso:

a) 6^o →

e) 4^o →

b) 8^o →

f) 7^o →

c) 5^o →

d) 10^o →



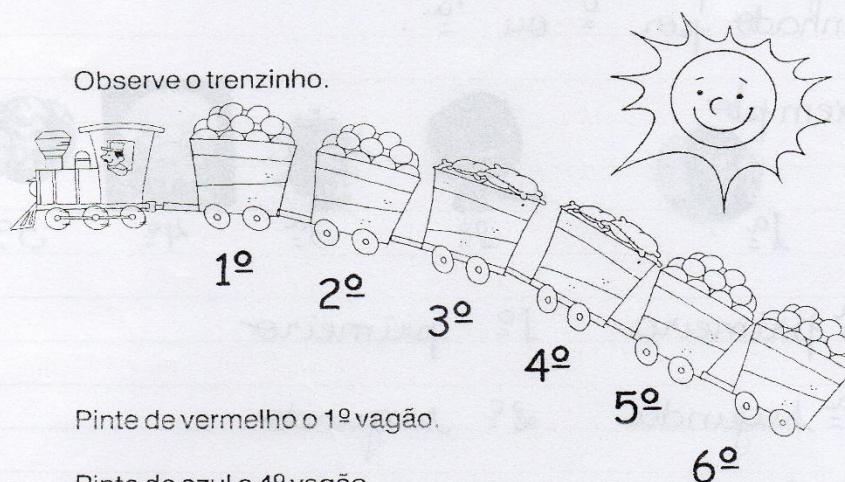
Vamos escrever a sequência numérica de 100 até 150.

ESCOLA MUNICIPAL BOM JESUS

GOIANIA _____

ALUNO _____

Observe o trenzinho.



Pinte de vermelho o 1º vagão.

Pinte de azul o 4º vagão.

Qual é o último vagão? _____

Junto com a professora complete com o número ordinal.
Observando o quadro.

									
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º

O 4º é o sorvete

O _____ é o pião

O _____ é o sol

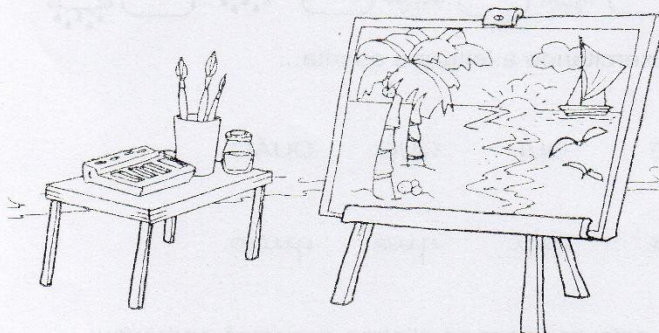
O _____ é o balão

O _____ é o sapato

O _____ é o carro

O _____ é a bola

O quadro de Joaquim



Joaquim gosta muito de pintar quadros.

Um dia, ele ganhou uma aquarela.

Joaquim desenhou em uma grande tela uma praia com sol, mar, gaivotas, barquinho e coqueiros.

Depois, Joaquim pintou tudo com a tinta da aquarela.

O quadro que Joaquim pintou ficou uma beleza!

Graça Boquet

1) O que Joaquim gosta de fazer?

2) O que Joaquim desenhou?

1. querida 2. esquilo 3. máquina 4. quibe

5. queimada 6. aquarela 7. piquinique

8. periquito 9. queijo 10. quilo

credeal



Escola: _____

Nome: _____

Data: _____ Prof: _____



Exercitando a leitura e escrita...

1) Vamos copiar:

QUA

QUE

QUI

QUO

QUÃO

qua

que

qui

que

quão

2) Agora escreva palavras com as sílabas que você escreveu:

qua

que

qui

que

quão

3) Escreva uma frase com uma das palavras que você escreveu no quadro acima:

SEPARE AS SÍLABAS.

QUERIDA _____ QUIBE _____

QUADRO _____ QUEIMADA _____

QUEIJO _____ AQUARELA _____

QUILO _____ QUITUTE _____

Geo / História

Eu e minha família

Para que eu exista é necessário que eu tenha um pai e uma mãe, e assim formamos uma família.

Os filhos, o pai e a mãe forma uma família. As famílias também são diferentes umas das outras. Hoje em dia nem toda família é formada por pai e mãe, várias crianças são abandonadas pelos seus pais e criadas pelos avós, tias ou tios.

As pessoas de uma família precisam colaborar umas com as outras, com respeito e amor para viverem melhor e felizes.

As famílias e as pessoas que fazem parte de uma família formam a "Comunidade familiar".

Fixação

- 1- Como é formada uma comunidade familiar?
- 2- Como é formada sua família?
- 3- De que é necessário para uma família viver melhor e felizes?
- 4- Desenhe sua família. "Caderno desenho."

Sílaba – Número de sílabas

Observe:



macaco

Agora leia esse nome bem devagarinho:

ma - ca - co

Para falar a palavra **macaco** você abriu a boca três vezes. A palavra macaco tem, portanto, três pedacinhos. Cada pedacinho é uma **sílaba**.

As palavras podem ter:

1 sílaba	sol					monossílaba
2 sílabas	jar	dim				dissílaba
3 sílabas	ma	ca	co			trissílaba
4 sílabas	es	tre	li	nha		polissílaba
ou mais	ja	bu	ti	ca	ba	



ESCOLA

GOIÂNIA, DE

DE

ALUNO(A)

PROFESSORA

TURMA

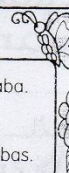
BRINCANDO COM AS SÍLABAS

De acordo com o que se pede preencha o quadro abaixo:

PALAVRA	SEPRE EM SÍLABAS	CLASSIFICAÇÃO
Carrinho		
Amigo		
Chuvaramada		
Machado		
Sonho		
Passagem		
Chão		
Estudante		
Comida		
Mãe		
Borboleta		

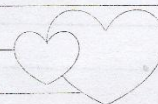


Monossílaba – quando a palavra tem apenas uma sílaba.
Dissílaba – quando a palavra tem duas sílabas.
Trissílaba – quando a palavra tem três sílabas.
Polissílabas – quando a palavra tem quatro ou mais sílabas.



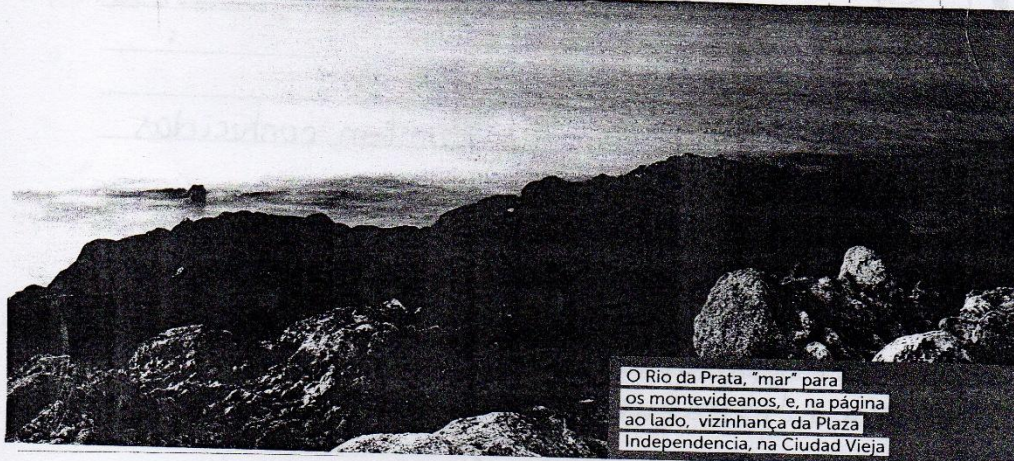
Agora você escreva 3 palavras:

1. Polissílaba =
2. Dissílaba =
3. Trissílaba =
4. Monossílaba =



ideal

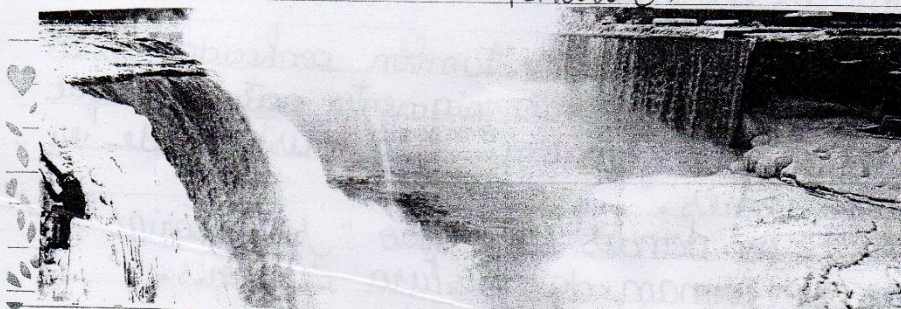
Ambiente Natural



Ambiente Construído ou modificado



Natural



credeal

Antes:

Cores Primárias - Também conhecidas
como "Cores puras"

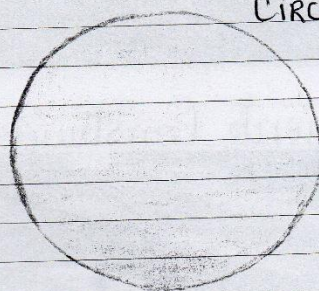
* Azul

* Amarelo

* Vermelho

Formas Geométricas
Básicas Geométricas

CÍRCULO
AZUL



TRIÂNGULO = AMARELO



QUADRADO

AZUL
AMARE-
LO



RETÂNGULO = VERMELHO

Cores Primárias também conhecidas como
"Cores Puras", são pigmentos naturais que
não se formam pela mistura de ou-
tras cores.

As demais cores são "secundárias",
pois se formam da mistura de cores.

credeal