



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA APARECIDA TAVARES MARQUES

**ACORDANDO LEITORES ADORMECIDOS:
UMA EXPERIÊNCIA NO FUNDAMENTAL I**

**CAMPINA GRANDE-PB
2017**

MARIA APARECIDA TAVARES MARQUES

**ACORDANDO LEITORES ADORMECIDOS:
UMA EXPERIÊNCIA FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE-PB
2017**

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

M357a Marques, Maria Aparecida Tavares.
Acordando leitores adormecidos [manuscrito] : uma experiência no fundamental I / Maria Aparecida Tavares Marques. - 2017.
272 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, UFCG - Universidade Federal de Campina Grande."

"Coorientação: Profa. Dra. Patricia Cristina Aragão Araújo , Departamento de Educação - CH."

1. Letramento Literário. 2. Ensino de Leitura. 3. Formação de Leitores nas Séries Iniciais.

21. ed. CDD 372

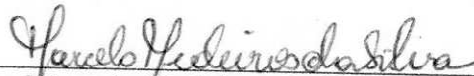
MARIA APARECIDA TAVARES MARQUES

**ACORDANDO LEITORES ADORMECIDOS:
UMA EXPERIÊNCIA NO FUNDAMENTAL I**

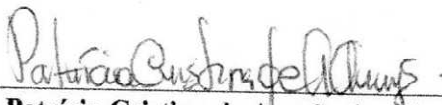
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

Avaliada em: 07 / 07 / 2017.

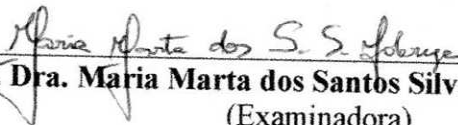
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – UEPB
(Orientador)



Prof.ª. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB
(Examinadora)



Prof.ª. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG
(Examinadora)

CAMPINA GRANDE – PB
2017

A minha família, especialmente aos meus pais que sempre estiveram presentes no decorrer de minha trajetória acadêmica, com incentivo e orações para prosseguir na caminhada.

Ao meu esposo, que nas horas difíceis contribuiu para que eu não desistisse.

As minhas filhas, as quais me inspiram a continuar e a crer que a partir de uma educação de qualidade podemos modificar o *status quo* acreditando que a consciência do sujeito pode ser construída ao longo do processo educativo. Hoje celebro a finalização de uma etapa, a qual me trouxe fôlego para não parar e seguir no caráter investigativo acreditando que a escola é um campo valoroso de pesquisa e de saberes a serem desvendados.

A todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que fizeram parte da pesquisa e demonstram a formação do gosto da leitura através de seu interesse com o manuseio e leitura das obras literárias, uma forma de ressignificar seus saberes e visões do mundo tornando nossos dias mais significativos e produtivos.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por me proporcionar a vida, a inteligência e a coragem para vencer os desafios e percalços apresentados durante a trajetória deste estudo, possibilitando a sua conclusão, que é fruto de bênçãos.

À instituição escolar, à professora regente da turma, aos alunos e pais que participaram desta pesquisa, de maneira significativa, fornecendo os dados que compõem sua estrutura, possibilitando um estudo sistemático sobre o assunto.

A todos os *professores* do Programa de Pós Graduação de Formação de Professores, que favoreceram o acesso ao conhecimento, ajudando-me a superar muitos obstáculos conceituais e metodológicos no decorrer das disciplinas e da construção do trabalho de pesquisa.

As *minhas amigas*, Norma Lee e Neide Lima, que me ajudaram com orações, palavras de ânimo, dedicação do tempo para ler os escritos. Os seus apoios me encorajaram a prosseguir.

A todos os meus *colegas* de curso, em especial Saulo, Iolanda, Josiene e Morgana, que me incentivaram nos momentos mais difíceis, com palavras de força e estímulo, para que eu pudesse prosseguir e chegar ao final dessa etapa.

À *Coordenação* do Curso de Mestrado de Formação de Professores, pela oportunidade concedida, possibilitando-me realizar esse estudo, e também pela seriedade e competência com que desenvolve seu trabalho, atendendo-me prestativamente nos momentos em que solicitei.

As *professoras examinadoras* deste trabalho, durante a qualificação, Dr^a Ana Lúcia de Souza Neves e Dr^a Paula Almeida de Castro, e, durante a versão final, Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Dr^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, meus agradecimentos pela disponibilidade e pela leitura atenta.

Em especial, ao meu orientador Marcelo Medeiros da Silva, que soube ser firme e amigo, um professor responsável e competente que disponibilizou subsídios para que fosse realizada esta pesquisa, acompanhando de forma singular minhas produções teóricas, formatando a minha maneira de conceber a literatura, fazendo-me acreditar que a educação pública é um espaço que deve ser valorizado e passível de mudanças. Todas suas intervenções foram de suma utilidade para que eu pudesse estar aqui hoje compartilhando meus conhecimentos. Meus sinceros agradecimentos.

[...]. Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável da humanização e, sendo assim, confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (ANTONIO CANDIDO, 2011, p. 17)

RESUMO

A presente pesquisa procurou investigar como se daria a recepção de textos literários por alunos em uma turma do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública do município de Massaranduba – PB. Como a turma era composta por leitores em processo de alfabetização, objetivamos analisar se os alunos, em especial os com distorção idade/série, participariam das atividades propostas; assim como identificar se veriam como significativas as atividades que lhes seriam apresentadas, além compreender como os textos literários seriam capazes de tocá-los como leitores, mas, sobretudo, de fazer com que eles desenvolvessem as competências de leitura e de escrita para que, em parte, pudessem atender ao que a escola espera que eles cumpram. Partindo da hipótese defendida por Barthes (2007) de que é possível, a partir do texto literário, promover a junção entre saberes das mais diferentes disciplinas escolares, visto que na e pela literatura é possível mobilizar saberes diversos, ensejamos mostrar como um trabalho sistemático a partir de textos literários pode ser uma alternativa possível para docentes que lecionam em turmas cujos alunos apresentam distorção entre idade e série e para os quais a escola parece estar destituída de sentido positivo. De natureza qualitativa, nossa pesquisa está ancorada nos estudos sobre letramento, em especial letramento literário, e centrou-se na descrição e reflexão de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas por nós durante a intervenção que realizamos na referida turma a partir de uma sequência didática sobre a obra “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz. Essa sequência didática, sobre cuja viabilidade de aplicação refletimos em capítulo específico, constituiu-se como produto final de nossa pesquisa. Tomamos como baliza para o nosso trabalho as orientações teórico-metodológicas de Cândido (2002, 2011), Eco (2011), Cosson (2012), Soares (1998) Paulino (2009), Evangelista (1999), Souza (2004), Zilberman (2009). A presente pesquisa insere-se, pois, no rol das pesquisas etnográficas, visto que procura descrever e analisar o vivido e experienciado no campo de investigação a fim de promover alterações na realidade investigada. Para tanto, como instrumento de coleta de dados, valemo-nos de entrevista semiestruturada, gravações, registro de campo, observação participante e aplicação de questionário. Reiteramos a relevância da pesquisa realizada, pontuando a escassez de trabalhos que se voltam para o estudo da realidade descrita inicialmente, isto é, salas de aula nas quais os alunos não estão alfabetizados e conseqüentemente apresentam distorção idade/série bem como consideráveis índices de retenção em uma mesma série e baixo nível de letramento. Em decorrência disso, o nosso estudo mostra-se relevante não porque identificou percalços na formação de leitores no primeiro ciclo do ensino fundamental, mas, porque apresenta uma metodologia que, nascida e testada em sala de aula, pode retornar à sala de aula de outros/as docentes preocupados com a ressignificação do próprio fazer pedagógico.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Ensino de Literatura. Formação de Leitores nas Séries Iniciais.

ABSTRACT

This research sought to investigate the reception of literary texts students of a third grade elementary school class in a public section of the municipality of Massaranduba – PB. Since the class contained readers in the process of literary, this study aimed to if students – especially those with age / grade distortion- would participate in the proposed activities; as well as to identify that the presented activities would be significantly meaningful. Moreover, to understand how literary texts would be able to touch them as readers. And more importantly, to make them develop reading and writing skills in part of what the schools expects them to do. Starting from the hypothesis defined by Barthes (2007) that is possible from the literary text to promote the conjunction between different subjects of the school. Since based on the literature, it is possible to mobilize different knowledge, this study shows how a systematic work from literary texts can be a possible alternative for teachers who teach in the classes whose students have distortion of age and grade for which the school seems to be avoid of positive meaning. From a qualitative nature, this research is anchored in studies on literacy, especially literary literacy, and with the focus on the description and reflection of a set of activities that were developed during the intervention that we carried out in the mentioned class from a didactic sequence on the work “Amanhecer Esmeralda”, by Ferrez. This didactic sequence, whose viability of application we reflect in a specific chapter which was the final product of our research. We took the following theoretical methodological orientations as a beacon for our research: Candido (2002, 2011), Eco (2011), Cosson (2012), Soares (1998) Paulino (2009), Evangelista (1999), Souza (2009). Therefore; this study is about the role of ethnographic research, since it tries to describe and analyze the live and experienced in the field of research in order to promote changes in the investigated reality. To do so, as an instrument of data collection, we use a semi-constructed interview, recordings, field record, participant observation and questionnaire application. We reiterate the relevance of the research carried out, pointing out that the scarcity of studies that focus on the study of reality described initially. This reality in fact is the classrooms in which students are not literate and consequently present age / grade distortion as well as considerable retention rates in the same series and low level of literacy. As a result, our study is relevant not because it identified difficulties in the formation of readers in the first year of elementary school, but because it presents a methodology that is created and tested in the classroom, that can be returned to the classroom of others/teachers concerned with the re-signification of the pedagogical practice itself.

Keywords: Literary Literacy, Literature teaching, Formation of readers in the initial series.

INDICES DE TABELAS

Figura 01: Carta da professora aos alunos graduandos.....	75
Figura 02: Horário das aulas.....	78
Figura 03: Cantinho da leitura.....	78
Figura 04 - Obras literárias utilizados pela docente.....	79
Figura 05: Os alunos no momento da leitura do literário.....	80
Figura 06: Atividades de escrita.....	81
Figura 07 - A sala como ambiente alfabetizador.....	82
Figura 08 - Apresentação da caixa mágica.....	117
Figura 09: Objetos que compunha a caixa mágica.....	118
Figura 10: Momento da resposta da Adivinha e descoberta do livro.....	119
Figura 11: Capa do livro.....	120
Figura 12: Peças do jogo da Velha – Amanhecer Esmeralda.....	126
Figura 13: Alunos em interação com o “jogo da velha literário”.....	128
Figura 14: Alunos desenvolvendo a dinâmica.....	130
Figura 15: Professor Marcão chegando à sala de aula.....	131
Figura 16: Atividades que demarcam os/as professores/as que marcaram a vida dos alunos.....	133
Figura 17: Exibição do vídeo sobre exploração do trabalho infantil.....	137
Figura 18: Proposta de atividade sobre a estratégia de leitura texto-mundo.....	138
Figura 19: Aula de Campo a Vila Padre André.....	140
Figura 20: Estrutura física e geográfica da Vila Padre André.....	141
Figura 21: Elaboração das reivindicações.....	143
Figura 22: Ilustrações da Vila Padre André.....	144
Figura 23: A imagem do inseto chamado “esperança.....	149
Figura 24: Alunos e análise da estratégia de visualização.....	152
Figura 25: Reações que o ilustrador Rafael Antón apresenta a partir de recursos gráficos.....	153
Figura 26: Cena de Manhã indo para a escola.....	155
Figura 27: Final da obra “Amanhecer Esmeralda”.....	158
Figura 28: Momento de preparação para a oficina de pintura em tela.....	158
Figura 29: O primeiro grupo confeccionando a tela “Manhã na sala de aula”.....	159
Figura 30: O segundo grupo pintando a tela “Manhã brincando de bola”.....	160

Figura 31: O terceiro grupo retratando “Manhã brincando no parque”.....	161
Figura 32: O quarto grupo pintando a tela “Manhã tomando sorvete”.....	162
Figura 33: Aluno pintando a tela “O mundo de Manhã”.....	163
Figura 34: Momento da contação da obra “Amanhecer Esmeralda.....	166
Figura 35: Realização da Dinâmica do Espelho.....	170
Figura 36: Alunos retirando os objetos da caixa surpresa.....	170
Figura 37: Modelo do Glossário.....	173
Figura 38: Apreciação da música Menina Pretinha – Mc Soffia.....	174
Figura 39: Imagem do convite para a festa real.....	176
Figura 40: Leitura do conto de fadas “Cinderela”.....	177
Figura 41: Livros de Cinderela.....	179
Figura 42: Preenchimento da tipologia narrativa do Conto Cinderela.....	180
Figura 43: Características da personagem da música Menina Pretinha – Mc Soffia.....	181
Figura 44: Organização da estrutura narrativa do conto “Amanhecer Esmeralda”.....	182
Figura 45: Momento de Entretenimento com elementos da obra literária.....	183
Figura 46: Construção das partes constituintes da narrativa do conto “Cinderela”.....	184
Figura 47: Lista de materiais para a construção de uma festa surpresa.....	186
Figura 48: Modelo dos cartões do “Abraço de Urso”.....	188
Figura 49: Alunos em interação com a dinâmica “Abraço de urso”.....	189
Figura 50: Leitura do conto “Tanto, tanto!”.....	190
Figura 51: Alunos construindo o autorretrato da família.....	193
Figura 52: Chegada dos bonecos na sala de aula.....	194
Figura 53: Sacolas de leitura.....	195
Figura 54: Oficina dos bonequeiros.....	196
Figura 55: Finalização da oficina.....	197
Figura 56: Síntese das atividades trabalhadas durante a proposta da sequência didática...	198
Figura 57: Construção da música.....	199
Figura 58: Leitura em família.....	205
Figura 59 O aluno J.V. (9 anos) processo de interação com a leitura.....	206
Figura 60: Ensaio dos alunos e apreensão da letra e melodia da música.....	208
Figura 61: Convite aos professores para a culminância.....	209
Figura 62: Convite aos alunos das salas de aula.....	210

Figura 63: Visita às salas de aula.....	211
Figura 64: Organização da sala para a culminância do projeto.....	212
Figura 65: Visitação das turmas da escola a amostra pedagógica.....	213
Figura 66: Apresentação do <i>rap</i> “Manha é uma rainha.....	214
Figura 67: Momento de bate-papo com o professor convidado.....	214
Figura 68: A presença dos pais na amostra pedagógica.....	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de alunos por sexo	30
Gráfico 02 – Distribuição dos alunos por etnia	31
Gráfico 03 – Distribuição dos familiares das crianças	32
Gráfico 04 – Distribuição dos familiares com quem as crianças moram.....	33
Gráfico 05 – Distribuição do tipo de leitura da família	36
Gráfico 06 – Distribuição dos meios de comunicação utilizados pelos sujeitos da pesquisa.....	37
Gráfico 07 – Distribuição dos alunos de suas ocupações fora da escola	38

LISTA DE TABELA

Tabela 01 – Atividades realizadas para o desenvolvimento do estudo.....	25
Tabela 02: Questão norteadora para saber a escolaridade e profissão dos pais/ responsáveis pela criança.....	31
Tabela 03 - Leitura fora da escola.....	39
Tabela 04 -: Reação dos alunos no momento da propositura das atividades.....	43
Tabela 05: Lista do acervo literário da professora titular da turma investigada.....	66
Tabela 06: Direitos de aprendizagem, os conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa-----	68
Tabela 07: Quadro explicativo da estrutura modular de uma oficina.....	97
Tabela 08: Representação escrita da informação.....	115
Tabela 09: Caracterização física e psicológica dos personagens da obra	125
Tabela 10: Comanda – Conhecer a narrativa brincando	127
Tabela 11: Sonhos dos alunos.....	145
Tabela 12: As estratégias de Inferência.....	147
Tabela 13: Construção de finais para a obra “Amanhecer Esmeralda”.....	156
Tabela 14: Síntese do livro “Amanhecer Esmeralda”	168
Tabela 15: Música criada pelos alunos.....	200

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO I

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	26
1.2.1 Conhecendo o espaço da escola	26
1.2.2 Os sujeitos da pesquisa	28
1.3 DESCRIÇÃO E APROFUNDAMENTO DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA	34
1.3.1 Conversando com os dados da pesquisa	35
1.3.1.1 As vivências escolares	41
1.3.1.2 O contexto do leitor em formação	44
1.4 A DOCENTE DA TURMA E SUAS VIVÊNCIAS COM A LEITURA E A ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA	49
1.4.1 Exercício pedagógico em sala de aula	52
1.4.2 Da escolha pela docência e das práticas de leitura e escrita exercidas pela docência	58
1.5 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O CONTATO COM OS SUJEITOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA	77
1.6 PROPOSTA PEDAGÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	82

CAPÍTULO II

LEITURA, LITERATURA E ENSINO: ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

2.1 DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTO SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO	85
2.2 ESTRATÉGIA DE LEITURA: ALTERNATIVAS PARA O PROFESSOR	94
2.3.A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL.....	101

CAPITULO III

ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: A SALA DE AULA COMO PODERIA SER

3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA “AMANHECER ESMERALDA”, DE FERRÉZ	111
3.1.1 A sequência didática e seus desdobramentos em sala de aula	113
3.2 CHEGANDO À SALA DE AULA: CONHECENDO O CAMPO DE INTERVENÇÃO	115
3.3 COM A OBRA EM MÃOS, LEITURA EM AÇÃO: CONHECENDO “AMANHECER ESMERALDA”	121
3.3.1 A obra “Amanhecer Esmeralda” e as conexões com outras realidades	129
3.3.2 As possibilidades de interação do conto com outros textos e suas vivências: ampliações de sentido e compreensão do mundo	134
3.3.3 O leitor em formação: nas entrelinhas da história	144
3.3.4 O olhar atento às imagens e suas contribuições no processo de formação leitora	151
3.3.5 De leitores a jovens pintores: trocando as letras por paletas	157
3.3.6 Leitores antes adormecidos agora acordados pelo poder imagético da obra “Amanhecer Esmeralda”	164
3.4 AMPLIANDO AS EXPERIÊNCIAS COM O LITERÁRIO: DIÁLOGO COM OUTROS TEXTOS	168
3.4.1 Um reencontro com Cinderela: renovando os encantos com a literatura	174
3.4.2 Semeando afetos em fala de aula: leitura de Tanto, tanto!	185
3.4.3 Panos, nós, linhas e agulhas: o surgimento de novos/as amigos/as na sala de aula	193
3.4.3.1 Entre letras e nós: a criação de bonecos em sala de aula	195
3.5 FINALIZANDO NOSSOS CONTATOS LITERÁRIOS	197
3.6 A FAMÍLIA E O CONTATO COM AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS: UM PARÊNTESE NECESSÁRIO	201
3.7 ENCONTRO DE VOZES E AFETOS: ALARGANDO O ESPAÇO DAS AÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA	204
3.8 ANTES DA CULMINÂNCIA: REATANDO OS FIOS DA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	208
3.9 UM POUCO DO AMANHECER ESMERALDA PARA TODOS: REALIZAÇÃO DA CULMINÂNCIA	212
3.10 ANTES DO FINAL: PALAVRAS DA PROFESSORA-REGENTE	216
DIÁLOGOS FINAIS COM A PESQUISA.....	220
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICES	233

INTRODUÇÃO

No nosso estudo partimos do entendimento de que a literatura proporciona efeitos no leitor de acionar a fantasia colocando-o frente a mundos imaginários e a vivências interiores, ao mesmo tempo em que o leva a transpor a reflexão intelectual sem deixar de se reconhecer no que lê, mas sendo posto em contato com a alteridade, a subjetividade e a história (ZILBERMAN, 1990). Por esse aspecto, isto é, de ser essa ponte entre o real e o imaginário, o eu e o outro, a literatura se torna um dos escopos do nosso trabalho e reconhecemo-la, em suas diversas formas de expressão (poesia, narrativa e teatro), como uma maneira singular de elaboração artística que, assim como as demais formas de arte (pintura, dança, música etc.), produz efeitos estéticos inusitados e precisa fazer parte da vida de cada um de nós, não apenas como um conjunto complexo de textos produzidos pela humanidade com fins práticos e utilitários, mas por amor a si mesmo (ECO, 2003).

Ao defendemos o direito à fruição estética, em especial o direito à literatura, somos tributários do pensamento de Candido (2002), para quem a literatura pertence à categoria daqueles bens que não podem ser negados a ninguém. Se a literatura é, portanto, um direito humano e se, em sociedades como a nossa, compete à escola dirigir esse processo de formação humana/cidadã, logo, a literatura deve fazer parte dos conteúdos pertencentes ao currículo escolar e possui um papel relevante na formação humana de nossos/as alunos/as. A respeito da escolarização do literário, Cosson (2012), assim como Soares (2004), orienta que a inserção da literatura na escola, ou melhor, os usos escolares da literatura, deve ser organizada para atender aos objetivos de formação do aluno, tendo o cuidado de não se descaracterizar e, conseqüentemente, ofuscar e negar o poder de humanização da literatura, pois a forma como a escolarização da literatura vem sendo conduzida merece críticas, uma vez que tem falseado e deturpado o literário ao tentar transformá-lo em conteúdo escolar (SOARES, 2004).

Apesar disso, no exercício da docência na educação básica, a literatura sempre foi nossa parceira. Não só porque somos leitores/as de literatura, mas, sobretudo, porque acreditamos que o texto literário é elemento indispensável na formação de leitores. A leitura frequente de textos literários tem sido realizada com os alunos com os/as quais trabalhamos ao longo da primeira fase do ensino fundamental. A inserção da literatura em nossas aulas aguça nos pequenos leitores a curiosidade, a imaginação, a fantasia. Além disso, esses/as leitores/as mirins

demonstram encanto, interesse, motivação e admiração por personagens e enredos; porque seja na história que leem, seja nos versos que ouvem encontram alimento para o seu espírito e, conseqüentemente, para as suas necessidades de fantasia e de desejo (CANDIDO, 2011).

Por isso, a presença da literatura em tais séries se faz mais do que necessária, uma vez que, ao lermos um livro de literatura ou oportunizarmos o contato da criança com esse livro (seja por meio da leitura, do reconto, da encenação), colocamo-la diante de um conjunto de experiências humanas que não só aguçam o seu imaginário, mas, sobretudo, serão importantes para que ela possa viver em sociedade, posto que, como ensina Candido (2002, p. 83), a literatura “age com impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela — com altos e baixos, luzes e sombras”. Além disso, a experiência docente no ensino fundamental I tem nos revelado que alunos menos participativos, às vezes porque ainda não dominam o código escrito e/ou não atendem às exigências do letramento escolar, se veem fígados pelo texto literário de maneira que apresentam um papel ativo em momentos de leitura de histórias e poemas, identificando-se nas experiências de vida e de imaginação plasmadas nas obras lidas.

Por isso, procuramos sempre oportunizar condições para que, nas instituições onde trabalhamos, existissem espaços para a leitura literária. Por essa razão, inicialmente, nossa proposta de pesquisa intentava investigar as práticas de letramento existentes nas séries iniciais do ensino fundamental e verificar se, em meio a tais práticas, existiam aquelas voltadas para o letramento escolar. Existindo, intencionávamos apontar como se dava o trabalho com o texto literário a partir de tais práticas. Para tanto, escolhemos como campo de investigação o 3º ano de uma escola do município de Massaranduba-PB. A partir da observação participante, constatamos uma realidade que fez com que mudássemos os objetivos iniciais e o objeto de investigação de nossa pesquisa. Nessa turma, percebemos, a partir também de entrevista com a professora regente, que os/as alunos matriculados/as na série apresentavam certa singularidade: além de alguns já alfabetizados, havia alguns que se encontravam em situação de distorção entre a idade e a série, ou seja, apresentavam anos demais para a série em que estavam matriculados; outros, embora em idade adequada para a série, não estavam alfabetizados. Estar em situação desfavorável para o ideário escolar trazia para alguns a realidade escolar que investigamos certos agravantes, tais como: desestímulo por parte dos alunos em virtude de não conseguirem atender aos protocolos escolares; cobrança por parte dos docentes de soluções que, no plano da realidade, não apareciam; e certa sensação de mãos atadas por parte da docente regente que, por mais que procurasse soluções, via poucos resultados em suas ações para fazer com que o índice

de distorção idade/série diminuísse. Enfim, o problema existia, mas parecia que ia sendo levado “como Deus queria”.

Constatávamos que, se não era possível alocar os alunos com distorção idade/série em uma turma a fim de que recebessem um atendimento individual a partir do problema de aprendizagem que cada um apresentava, se fazia necessário que eles estivessem presentes com os demais alunos que não exibiam tais problemas e que, por isso, atendiam a contento com o que a escola exigia. Diante disso, vimos que era preciso pensar em uma metodologia que pudesse, se não resolver os problemas de aprendizagem de leitura e de escrita da turma, tarefa praticamente impossível, visto que exige uma mudança radical em nosso sistema de ensino, promover mudanças significativas, ainda que pequenas, na realidade investigada.

Sendo assim, aventamos, na esteira de Barthes (2007), a hipótese de que era possível, a partir do texto literário, trabalhar em sala de aula com conhecimento advindo de diferentes áreas e com um público misto com as mais diversas necessidades de aprendizagem, uma vez que a literatura mobiliza os mais diversos saberes. Para tanto, a essa hipótese somou-se mais outra: a de que, mesmo com um público tão diversificado, se o trabalho com o texto literário fosse sistemático, isso poderia surgir como alternativa possível para docentes que lecionam em turmas cujos alunos apresentam distorção entre idade e série e para os quais a escola parece estar destituída de sentido positivo. Tendo isso em mente, elaboramos uma sequência didática (cf. apêndice C) que nos serviu de norte para o trabalho com alguns textos literários na referida turma. Dos textos literários que levamos para a sala de aula, a narrativa “Amanhecer Esmeralda”, escrita por Ferréz, foi o eixo estruturante de todas as ações, inclusive determinou a escolha dos outros textos, literários e não-literários, que passamos a levar para a sala de aula.

Desse modo, se, antes, na fase inicial da nossa proposta de investigação científica, com as demandas da realidade delineada, visávamos verificar as práticas de letramento em turmas das séries iniciais do ensino fundamental, agora, passamos a investigar como seria a recepção dos textos literários por alunos do 3º ano B. E conseqüentemente analisar se esses alunos, em especial os com distorção idade/série, participariam das atividades propostas; identificar se veriam como significativas as atividades que lhes seriam apresentadas; compreender como os textos literários seriam capazes de tocá-los como leitores, mas, sobretudo, fazer com que eles desenvolvessem as competências de leitura e de escrita para que, em parte, pudessem atender ao que a escola espera que eles cumpram. Mais do que respostas para os objetivos delineados, procuramos, em nossa pesquisa, refletir sobre o conjunto de atividades que foram desenvolvidas

por nós durante a intervenção que realizamos na referida turma e apontar até que ponto o percurso que utilizamos é viável para a formação de leitores em situação análoga à dos nossos sujeitos colaboradores.

Em virtude desses aspectos, a presente pesquisa possui natureza qualitativa e insere-se no rol de estudo de caso do tipo etnográfico, visto que procuramos descrever e analisar o vivido e experienciado no campo de investigação, a fim de promover alterações na realidade investigada. Por esse último aspecto, qual seja promover mudanças na realidade em que atuamos, nossa pesquisa pode ser vista também como uma pesquisa-ação em cuja realização utilizamos, como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, gravações, registro de campo, observação participante e aplicação de questionário.

A nossa pesquisa está, pois, organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, intitulado **Os caminhos metodológicos da pesquisa**, além de situarmos, cientificamente, a nossa pesquisa, inserindo-a no rol das pesquisas qualitativas, conforme dito em parágrafos anteriores; apresentamos, mais amiúde, o local da pesquisa, os sujeitos colaboradores (os alunos e a professora regente da turma), além de detalharmos melhor os instrumentos da pesquisa que sustentaram a nossa coleta de dados.

No segundo capítulo, intitulado **Leitura, Literatura e Formação de Leitores: Contribuições do Letramento Literário** delineamos os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração da sequência didática, a nossa intervenção em sala de aula e a nossa perspectiva de como deve ser um ensino de literatura que conjugue a um só tempo os saberes científicos e os diálogos da prática com a recepção do texto literário. Para tanto, utilizamos de estratégias de leitura para ampliar as formas dos alunos desenvolverem a compreensão leitora. Nesse sentido, além de estratégias de leitura, conforme formuladas por Solé (1998) e por Giroto e Souza (2010), outra categoria-chave nesse capítulo é, pois, a do letramento literário que, em meio à diversidade de letramentos existentes, pode ser definido da seguinte forma:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência de escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2012, p. 12).

Por fim, no terceiro capítulo, denominado **Escola e formação de leitores: a sala de**

aula como poderia ser, centramo-nos na nossa proposta de intervenção que resultou na proposição de uma sequência didática voltada para a formação de leitores no ensino fundamental I. Tal sequência configura-se como proposta de produto final para o Mestrado Profissional em Formação de Professores. A partir dela, esperamos não só estar apresentado um produto que visou atenuar a problemática diagnosticada no campo de pesquisa, mas que, uma vez testado, possa servir de parâmetro para outros professores que, em seu exercício docente, se deparam com a realidade em que intervimos. Todas as ações desenvolvidas em sala de aula serviram para testar a viabilidade da proposta que elaboramos. Nesse capítulo, procuramos ser os mais fiéis possíveis na descrição das ações empreendidas em sala de aula, como também na reação dos alunos ante os textos lidos e as atividades propostas. Esse capítulo ilustra como se deu na prática a execução da sequência didática que propomos, aqui, como produto final de nossa pesquisa.

Finalizamos o nosso trabalho reiterando a sua relevância, visto que se trata de um estudo que se voltou para um público sobre o qual ainda há necessidade de refletir sobre metodologias que contemplem esse público, isto é, alunos que apresentam distorção idade/série bem como altos índices de retenção em uma mesma série e baixo nível de letramento. Além disso, não ficamos apenas na identificação do problema, mas partimos em busca de uma solução a partir de uma proposta metodológica que, nascida e testada em sala de aula, pode retornar à sala de aula de outros/as docentes preocupados com a ressignificação do próprio fazer pedagógico. Nesse aspecto, existe uma postura política de quem acredita que está mais do que na hora de a universidade paraibana contribuir mais efetivamente para a melhoria da educação em nosso estado, por meio de trabalhos que, nascidos da experiência concreta de sala de aula, se voltem para o espaço escolar, apontando caminhos alternativos para que haja uma ressignificação e, conseqüentemente, uma melhoria no ensino ofertado pela rede pública de nosso Estado.

CAPÍTULO I

CAMINHOS METODÓLOGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que percorremos ao longo da realização de nosso trabalho. Nessa trajetória, vamos evidenciando aspectos acerca do universo de nossa pesquisa a partir do que coletamos durante a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes, o que foi crucial para a elaboração de uma sequência didática a partir de cuja aplicação pudemos coletar dados que subsidiam, em nosso terceiro capítulo, as reflexões acerca da formação de leitores na educação básica em turmas com distorção idade e série a partir de práticas de leitura que tomem o texto literário como escopo e que estejam guiadas pela perspectiva do letramento literário, conforme delineado por Cosson (2006).

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A pesquisa que realizamos configura-se como uma abordagem qualitativa que nos possibilitou analisar e, ao mesmo tempo, intervir numa realidade “da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes” (MINAYO, 1998, p. 11). Nossa relação com campo de pesquisa não se deu de forma casual, mas foi fruto de uma longa convivência com a equipe docente da escola que se tornou campo de nossa investigação. Os/as professores/as, principalmente aqueles/as inseridos/as no ciclo de alfabetização, durante as formações pedagógicas de que nós, eu e eles/as, participávamos relatavam as inquietações acerca do nível de alfabetização e letramento em que se encontravam seus alunos, deixando nítido que alguns deles estavam há longos anos em uma mesma série, mas não conseguiam se alfabetizar.

Diante dessa realidade, a escola na qual desenvolvemos nossa pesquisa apresentava três turmas do 3º ano, distribuídas nos turnos manhã e tarde. Cada uma, em média, tinha 20 alunos/as. Em todas essas salas de aula, estavam matriculadas crianças com idade superior à idade que se espera para cada série, fato esse considerado por nós pesquisadores/as um problema que vem de encontro com as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que postula a erradicação desse tipo de situação em que há a distorção entre idade do aluno e a série em que ele está matriculado. Ao analisarmos os dados iniciais do censo escolar de 2016 fornecido pela direção escolar, diagnosticamos que, dos alunos que

estavam matriculados no 3º ano nos dois turnos, em torno de 80 alunos, distribuídos em 2 classes pela manhã e 2 à tarde, 15 deles, apresentavam distorção idade e série, razão por que a escolha se deu por tal turma e por tal série.

Além disso, percebíamos que esses alunos vivenciavam práticas cotidianas relevantes de letramento fora da escola, mas as habilidades e competências desenvolvidas pelas práticas de letramento escolar muitas vezes não se tornavam significativas para eles (KLEIMAN, 2005). Dessa forma, éramos levados a pensar em como poderia ser modificada essa realidade de maneira que os alunos, principalmente os/as que estavam em circunstâncias de distorção/idade série, pudessem recuperar a autoestima e interesse em participar de processos de ensino e aprendizagem, não apenas para atenderem as expectativas da escola, mas, sobretudo, para poderem aprender a se utilizar da leitura e da escrita como ferramenta tecnológica imprescindível em sociedades letradas como a nossa.

Nessas condições, enquanto professores, vimos a necessidade de construção, aplicação e reflexão de uma proposta interventiva com vistas a proporcionar o contato com práticas de letramento. Como múltiplos são os letramentos, tendo em vista o perfil dos nossos colaboradores, isto é, alunos em distorção idade/série, acreditamos que um trabalho sistemático, a partir da perspectiva do letramento literário, poderia auxiliar na melhoria da realidade investigada e apresentar possíveis caminhos para os problemas que nela encontramos. Por isso, de natureza qualitativa, a pesquisa que empreendemos permitiu-nos compreender as relações dos fatos que ocorreram no campo investigado, ao passo em que nos oportunizou “[...] explorar, no campo a ser investigado, as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 73).

Para tanto, valemo-nos de instrumentos diversos que nos permitissem, da melhor forma possível, compreender a realidade em que intervimos. Por isso, a nossa coleta de dados esteve pautada na observação-participante, no registro em diário de campo e em gravação de algumas aulas e das entrevistas semiestruturadas que nos auxiliaram a delinear o perfil de nossos colaboradores, bem como do universo escolar em que eles/as estavam inseridos. Ao agirmos assim, esperamos ter conseguido obter “[...] não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também [...] criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1998, p.15).

Considerando-se o exposto acima, podemos inserir nossa pesquisa no campo dos estudos do tipo etnográfico, em virtude de, por meio de nossa investigação, termos podido

desvelar, no dizer de Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “[...] o que [estava] dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”. O viés etnográfico se mostrou adequado ao tipo de pesquisa que empreendemos em razão de que, conforme pontua Mattos (2011, p. 51), acerca de pesquisas análogas, guiou-nos uma preocupação holística ou dialética da cultura que, diante de um objeto da pesquisa que era o sujeito considerado como agência humana no processo de significação das contradições sociais de seu meio, procurou revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola investigada, a fim de compreender como se davam as práticas de leitura literária em uma turma do terceiro ano da primeira fase do ensino fundamental e até que ponto essas práticas contribuíam para a formação leitora desses alunos, em se tratando, especialmente, da leitura de textos literários.

Diante do cenário encontrado, nossa pesquisa se apropriou das ferramentas etnográficas não apenas com o objetivo de compreender os sujeitos e o ambiente no qual estão inseridos, mas, sobretudo, no movimento de intervir na realidade investigada a fim de ressignificar o trabalho com a leitura literária, como também na medida do possível inserir os saberes exigidos pelo currículo através de estratégias diversas que primaram pela participação ativa dos alunos a partir da perspectiva do letramento literário, sobretudo dos alunos que, por não cumprirem com os protocolos escolares e não atenderem às expectativas da escola, são vistos como “problemas” e, em virtude da inabilidade da escola de oferecer-lhes um tratamento diferenciado, são postos à margem do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, na sala de aula em que atuamos, percebemos que muitos dos nossos sujeitos de pesquisa estavam inscritos em um processo de exclusão, ora porque alguns alunos estavam em situação de distorção idade/série, ora porque, mesmo estando matriculados na idade certa para a série, uns possuíam dificuldades no processo de reflexão de escrita alfabética, dominavam o código, mas não conseguiam fazer a correspondência grafofonêmica¹.

Ao observarmos esse fato, e as possíveis situações que contribuíam para a manutenção dessa situação, sentimos a necessidade de agir sobre essa realidade, o que exigiu de nós não apenas a observação, mas a intervenção nessa realidade. Por essa razão, nossa pesquisa pode ser inserida também no rol das investigações do tipo pesquisa-ação, visto que, “[...] ao mesmo

¹ *Correspondência grafofonêmica* ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/correspondencia-grafofonemica>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, [...] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2010, p. 120); o que procuramos fazer, primeiramente, a partir da elaboração de uma sequência didática com procedimentos para uma abordagem do texto literário em sala de aula, partindo de uma perspectiva que valoriza a participação e os conhecimentos dos alunos, bem como a interação entre eles mesmos e entre eles e os textos que foram oferecidos como objetos de leitura e de deleite, como se poderá perceber mais adiante no capítulo em que relatamos e refletimos sobre a intervenção que realizamos.

Como fonte para a coleta de dados, utilizamos: a entrevista semiestruturada, a observação-participante, o diário de campo, além das respostas dos alunos às atividades orais e escritas que foram propostas ao longo de nossa intervenção. Adotamos a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa por nos possibilitar condições de obtermos informações a partir da fala dos atores sociais: os alunos e a professora regente (MINAYO, 1998, p. 57). Além disso, recorreremos à entrevista semiestruturada por permitir que abordássemos, a partir de um roteiro, questões que visavam elucidar aspectos da realidade a ser investigada como também planejar nossas ações tendo em conta aspectos que precisavam ser “solucionados” a partir do diagnóstico apontado pelos próprios sujeitos colaboradores da pesquisa. Sendo assim, para as nossas entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora regente, elaboramos dois roteiros (Cf. Apêndices A e B).

O roteiro da entrevista com a professora foi organizado com o objetivo de compreender como se deu o processo de formação docente e acadêmica dela, como eram as condições de trabalho que o sistema educacional dispunha para ela, quais foram as razões por que ela escolhera a docência como profissão e quais eram as práticas de leitura e escrita exercidas pela docente. Já o roteiro, que serviu como guia para a entrevista com os alunos, foi elaborado com o intuito de nos proporcionar um melhor conhecimento das vivências deles com a leitura na escola e fora do espaço escolar e, ao mesmo tempo, de evidenciar as experiências leitoras e os gostos desses alunos.

Para que pudéssemos dar prosseguimento à nossa investigação, recorreremos também à técnica de observação participante, com vistas a identificar os materiais de leitura que subsidiavam as ações desempenhadas pela docente para o desenvolvimento do letramento escolar de seus alunos e, por conseguinte, sabermos qual era o lugar da literatura nas práticas de leitura propostas em sala de aula. Essa etapa foi realizada no período de 01 a 09 de agosto

de 2016, totalizando 08 (oito) encontros, com duração de 04 horas cada um deles. A observação participante nos foi importante porque nos permitiu um contato direto com a realidade a ser investigada e na qual atuávamos, o que nos auxiliou na obtenção de informações acerca dos atores sociais em seus contextos de atuação (NETO, 1998; CALLETE; MOREIRA, 2008). As ações desenvolvidas podem ser mais bem visualizadas a partir do cronograma abaixo:

Tabela 01 – Atividades realizadas para o desenvolvimento do estudo

	Etapas	Ano	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	
Coleta de dados sobre a escola	Análise dos documentos da escola e programas desenvolvidos	2016									
Aplicação do Instrumento da pesquisa	Testagem do instrumento	Atividades desenvolvidas no campo da pesquisa.									
	Entrevista semiestruturada com os alunos										
	Entrevista semiestruturada com a professora										
Mensuração dos dados dos instrumentos coletados											
Período da observação participante	Observação das aulas e dos momentos de leitura em sala de aula										
Seqüência Didática (Produto)	Aplicação da seqüência didática										
	Inserção da família na proposta										
	Engajamento dos/das professoras da escola no projeto										
	Culminância das atividades										

Fonte: Material construído a partir das orientações de Castro (2015, p. 95)

Como pudemos observar na tabela acima, além da aplicação dos instrumentos, valemos de nossas anotações no diário de campo, além de registros visuais (fotografias e filmagens)

que nos auxiliaram na compreensão preliminar da realidade escolar em investigação e, por conseguinte, no planejamento de nossas ações de intervenção, as quais se deram a partir do planejamento de uma sequência didática em cuja elaboração levamos em conta o perfil e as demandas dos sujeitos observados.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

1.2.1 Conhecendo o espaço da escola

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Zeca de Souza, Massaranduba – PB, situado a 16 km do município de Campina Grande – PB. A referida instituição de ensino funciona nos turnos matutino (7h30min às 11h30min) e vespertino (13h00mn as 17h00min), com a modalidade de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Encontram-se matriculado e frequentando as aulas 292 alunos. A E.M.E.F. Maria Zeca de Souza estruturalmente é composta por dezoito dependências: 07 (sete) salas de aulas, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de professores, 01 (um) laboratório de informática, 05 (cinco) banheiros, 01 (uma) cantina, 01 (um) almoxarifado, (um) pátio e 01 (uma) quadra de esportes². Observamos que, mesmo com todas essas dependências, o pátio que acomoda as crianças no horário do intervalo é insuficiente para que os alunos consigam brincar livremente/conversar.

A partir da observação dos dados fornecidos pela gestora escolar, detectamos que a escola é beneficiada pelos programas³: PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Escola Acessível e o Programa Novo Mais Educação que auxilia na manutenção administrativa. A clientela da instituição em sua maioria

² Essa quadra compõe o Ginásio Poliesportivo que serve a toda a comunidade, sendo um espaço que só é utilizado mediante planejamento por parte do/a professor/a nas aulas recreativas. Por isso, muitas vezes, no momento do intervalo, os alunos da escola investigada não têm acesso ao ginásio para que, assim, sejam evitados possíveis acidentes.

³ PDDE – Programa Direto na Escola que visa prestar assistência financeira em caráter suplementar, as escolas públicas nas esferas municipais, estadual e federal, como também as privadas de educação especial sem fins lucrativos, no que se refere às condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>.

Programa Escola Acessível - O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>.

Programa Novo Mais Educação - criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

é composta por alunos oriundos da zona rural, cujos pais sobrevivem do trabalho com a agricultura e de empregos informais. Boa parte deles é assistida por programas sociais, como o “Bolsa Família”, como pudemos constatar nas respostas dos alunos durante entrevista realizada (Apêndice A) .

Em termos pedagógicos, a equipe docente conta com uma supervisora escolar que se reúne bimestralmente com os/as professores/as para realizarem os planejamentos didáticos e pedagógicos. Nesses momentos, os docentes exteriorizam as demandas para o exercício do magistério, apontam as necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como as inquietações diante da falta de acompanhamento dos pais, da inexistência de profissionais da área técnica como assistentes sociais, psicopedagogos e psicólogos, para acompanharem os alunos que necessitam de uma atenção psicossocial e pedagógica. Essas informações foram obtidas a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de relatos presenciados pela pesquisadora nas reuniões de planejamento pedagógico. De acordo com os dados fornecidos pela direção da escola, 24,1 % dos alunos necessitam desse acompanhamento e 2,7 %, que já possuem laudo, são acompanhados pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE⁴.

Nessa escola, há o registro de um índice considerável de alunos com deficiência e atraso de aprendizagem. Por isso, é um pedido recorrente dos docentes que lhes sejam oferecidas orientações pedagógicas e técnicas que os auxiliem no avanço das competências e habilidades cognitivas desses alunos, uma vez que essas dificuldades acentuam os casos de distorção idade/série, devido à dificuldade que esses alunos apresentam. Diante da observação desses discursos, esta pesquisa nasceu, de certa forma, das inquietações dos docentes em relação ao processo de alfabetização e de letramento dos alunos da primeira fase do ensino fundamental, visto que atuamos diretamente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e acreditamos que a escola pode ser um espaço de mudanças sociais, gestadas a partir de situações concretas de aprendizagem, convertidas em condições sociais de leitura e escrita que proporcionem sentido para os discentes.

Por isso, como pesquisadores, diante da realidade vivenciada, foi fomentada em nós uma série de questionamentos, pois tínhamos que compreender, dentre outras preocupações, como poderíamos auxiliar as crianças com anos de escolarização e que, mesmo assim, não

⁴ É uma instituição educacional inclusiva que oferta atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/15154>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

conseguem se valer do código alfabético para intermediar comunicação pela escrita. Essa realidade nos inquietava mais ainda porque observávamos que havia na escola um quadro de docentes com boa formação profissional: todos eram especialistas e participavam de formação continuada (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), principalmente os que estavam inseridos no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano); além da existência de livros de literatura de boa qualidade, haja vista que a escola foi contemplada com acervos do PNLD, dentre outros materiais. Tudo isso, no entanto, não conseguia mudar o quadro diagnosticado: a existência de um número considerável de alunos com acentuadas dificuldades no processo de alfabetização.

Sabíamos que inúmeras poderiam ser as causas para tal situação. Por isso, nosso objetivo era, ante tal realidade, propor alternativas que pudessem dirimir, a partir de um trabalho sistemático e contínuo com o texto literário, as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento de crianças em situação desfavorável de aprendizagem. Sendo professores-pesquisadores, apostávamos que o desenvolvimento de práticas com a literatura poderia ser ampliado em sala de aula e contribuir para a formação leitora de nossos colaboradores, visto que, conforme reitera Cosson (2015, p. 59), “O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno”. Ainda segundo o referido autor, o espaço da literatura “como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor” (COSSON, 2015, p. 61). Nessa compreensão, entendemos que a escola deve superar visões mecanicistas de contato com a leitura, entendendo que ações com o uso de textos reais, a exemplo das obras literárias, podem favorecer não apenas o domínio do código escrito, mas da leitura como uma ação crítica e reflexiva, promovendo vários tipos de letramento, principalmente o letramento literário.

1.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Diante da realidade apresentada, tínhamos em mãos quatro turmas de 3º ano, série em que se finaliza o ciclo de alfabetização. Em todas elas, eram numerosas as preocupações dos docentes com relação ao desenvolvimento dos alunos. Mediante esse quadro, procuramos a gestora da instituição e pedimos orientação a respeito de qual dessas turmas havia o número

maior de alunos sem estar alfabetizados e em condição de distorção idade/série. A gestora nos apontou a turma do 3º ano B, do turno vespertino, passando para nós o panorama da sala, como também indicando a professora regente da turma como sendo uma profissional que poderia contribuir com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

A turma do 3º ano B era composta por 18 alunos, sendo 10 meninos e 08 meninas. Cerca de 55,6% eram oriundos da zona urbana e 44,4% do campo. A faixa etária deles/as era entre 09 a 11 anos. A partir do diagnóstico realizado pela professora regente, 06 alunos sabiam ler fluentemente⁵; outros 06 estavam iniciando o processo com valorização sonora, faziam a relação grafema-fonema e, com ajuda de um mediador, iniciavam o processo de leitura; 04 estavam na fase silábica, coincidentemente, em distorção idade/série; e 02 alunos estavam no pré-silábico, um em distorção idade/série e outro com deficiência, constatada pelo neurologista como deficiência intelectual com outras comorbidades. Pudemos perceber com esses dados que essa turma apresentava diferentes níveis, algo bem característico da realidade de inúmeras outras em processo de alfabetização, o que requeria da professora regente um planejamento diferenciado, visto que existiam diversos níveis de aprendizagem na mesma sala. Entretanto, quando passamos a observar mais amiúde esses alunos, percebemos que eles apresentavam níveis de letramento consideráveis, participavam da aula e traziam exemplos significativos; apenas um deles mostrou-se retraído, era muito tímido, já era repetente e demonstrava pouco estímulo para estar em sala de aula.

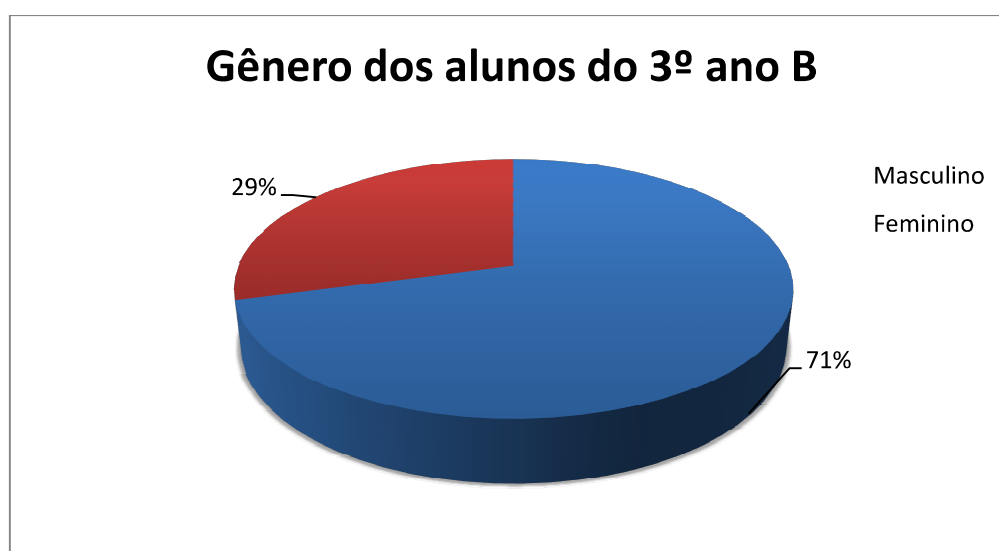
O nosso primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi na execução da entrevista semiestruturada, a qual foi realizada de forma individual em dias alternados para que pudssemos contemplar todos/as alunos/as da série em estudo. Esse instrumento nos deu um panorama sobre o perfil socioeconômico dos alunos, seu cotidiano dentro e fora da escola, como também seus gostos em relação à leitura e suas vivências com livros e/ou outros materiais

⁵ Ao nos referirmos ao nível de leitura e escrita dos alunos colaboradores/as de nossa pesquisa, pautamo-nos nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Segundo essas autoras, existem cinco níveis de aprendizagem pelos quais passa a criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita: nível I ou pré-silábico, pré-silábico II, nível dois ou intermediário, nível III ou silábico, nível IV ou silábico-alfabético e nível V ou alfabético. No nível I, a criança não distingue o desenho da escrita, associa a grafia das palavras ao tamanho do objeto, os traços das letras seguem linhas e formas de emes. No nível II, a criança usa caracteres para definir sua escrita e passa a adquirir formas fixas para a escrita dos nomes, geralmente letras do seu nome e números, as letras não possuem valor sonoro. No nível III, a criança começa a atribuir valor sonoro a cada sílaba que escreve. No nível IV, a criança começa a perceber que a escrita tem as pausas sonoras e inicia a análise de fonema a fonema. No nível V, a criança ultrapassa a fonetização da sílaba para a fonetização da palavra, estabelece uma vinculação mais coerente entre leitura e escrita, compreende a função social da escrita que é a comunicação, compreendendo que as letras apresentam uma combinação entre os sons da fala e obedecem a regras convencionais. (PICOLLI; CAMINI, 2013).

impressos. Optamos por tabular os dados a partir de gráficos para que pudéssemos ter uma visão global da especificidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tornando-se um recurso que nos permitiu conhecer pontualmente nossos leitores, como também relaciona-los com a personagem da obra “Amanhecer Esmeralda”, pois pudemos observar que ela apresenta semelhança na idade cronológica, as mesmas condições sócio econômicas, e muitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa se sentiram representados por questões étnicas, sociais e culturais.

Os alunos que participaram foram 17 crianças, pois no momento uma delas havia pedido transferência da escola – regressando posteriormente. Os primeiros dados se deram a partir de perguntas sobre a idade e o sexo, todos souberam responder, confirmando sua idade cronológica entre 09 a 11 anos. Com relação à categoria “sexo”, como podemos constatar no gráfico abaixo, a presença é maior de mais alunos do sexo masculino:

Gráfico 01 – Distribuição de alunos por sexo



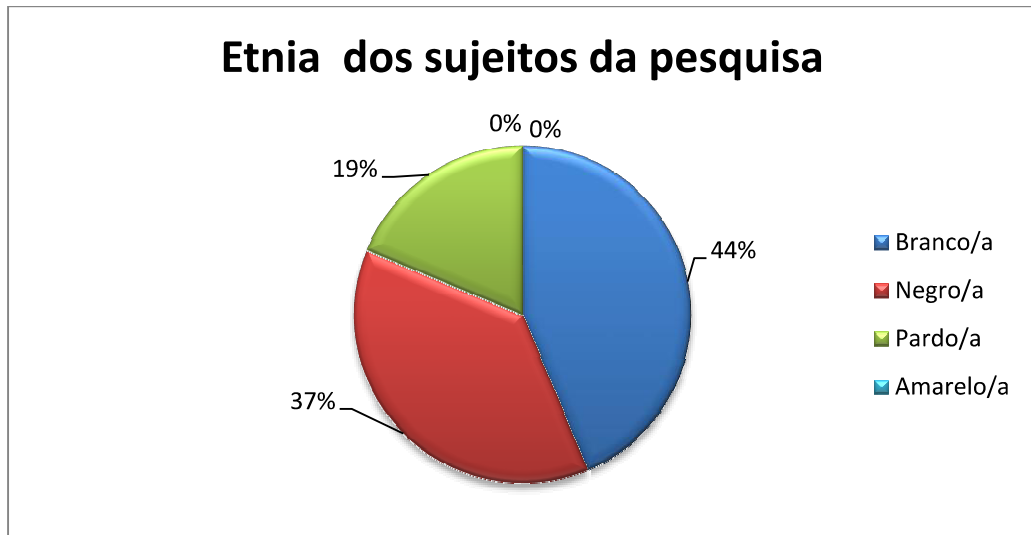
Fonte: Acervo de dados da pesquisadora

Logo em seguida, formulamos o primeiro eixo da entrevista, o qual visava delinear o perfil socioeconômico⁶ dos sujeitos da pesquisa e era composto por 13 questões que envolviam assuntos atinentes às seguintes categorias: etnia, moradia, renda per capita, identificação da/s

⁶ O perfil socioeconômico dos alunos foram necessários para que pudéssemos conhecer melhor as condições de vida dos sujeitos de nossa pesquisa, como também compreender e relacionar quais as semelhanças e discrepâncias existiam entre a realidade e os fatos fictícios apresentados no conto “Amanhecer Esmeralda” de Férrez., pois precisamos pensar no texto como uma inter-relação de saberes, e assim favorecer o letramento literário pensando como uma relação do texto com o leitor, e que ele traga para o texto elementos de sua vida cotidiana.

peessoa/s que incentivavam os alunos aos estudos, a realização de leitura em família e, por fim, quais os contatos esses alunos tinham com os recursos tecnológicos. Em relação à questão inicial, perguntamos aos alunos a qual cor eles se consideravam pertencer. Para esse questionamento, demos cinco opções de respostas: branco/a, negro/a, pardo/a, indígena e amarelo/a.

Gráfico 02 – Distribuição dos alunos por etnia



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Diante do que observamos, nenhum/a aluno/a declarou a opção indígena ou amarelo. Ao responder a essa questão, eles olhavam muito para a cor de sua pele e, algumas vezes, ficavam em dúvida, mas logo respondiam. Perguntamos sobre o grau de escolarização dos pais e detectamos que, do universo pesquisado, apenas 3% dos pais concluíram o ensino médio, 96% não concluíram o ensino fundamental e apenas 1% é analfabeto. Ao responder a essa questão, alguns alunos tiveram dificuldades para dizer de imediato, a exemplo dos sujeitos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 15 e 16, o que nos fez recorrer à iniciativa de mandar para os pais uma tabela para eles marcarem seu grau de escolaridade:

Tabela 02: Questão norteadora para saber a escolaridade e profissão dos pais/ responsáveis pela criança

Boa tarde!

Sou professora Aparecida e estou desenvolvendo um trabalho com a turma do 3º ano, na qual seu/sua filho/a está matriculado/as. Conforme combinado em reunião de pais, gostaria de saber se era possível responder às seguintes perguntas:

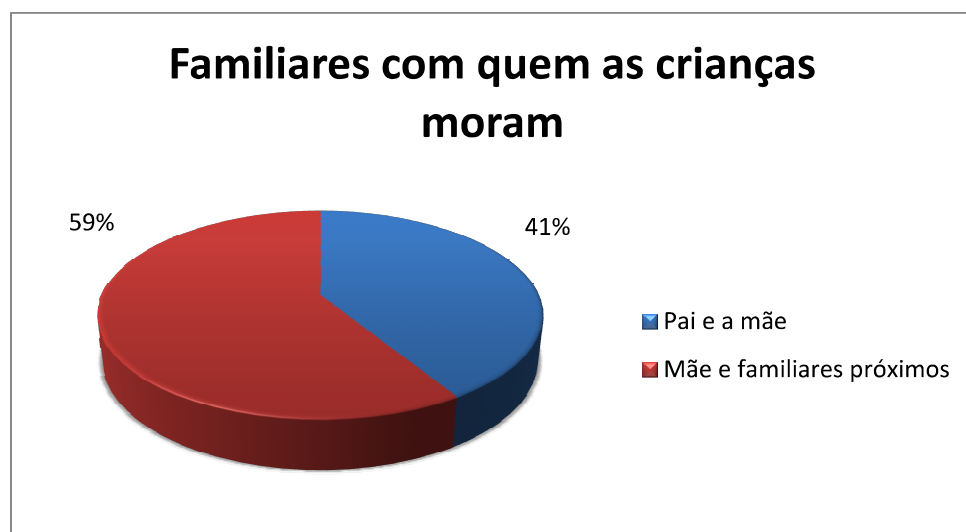
- a) Papai e mamãe, vocês estudaram até que série?

- Pai: _____
 - Mãe: _____
- b) Qual a profissão ou ocupação que exerce para sustentar a família. Por gentileza, seja o mais claro possível:
- Pai: _____
 - Mãe: _____

Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora

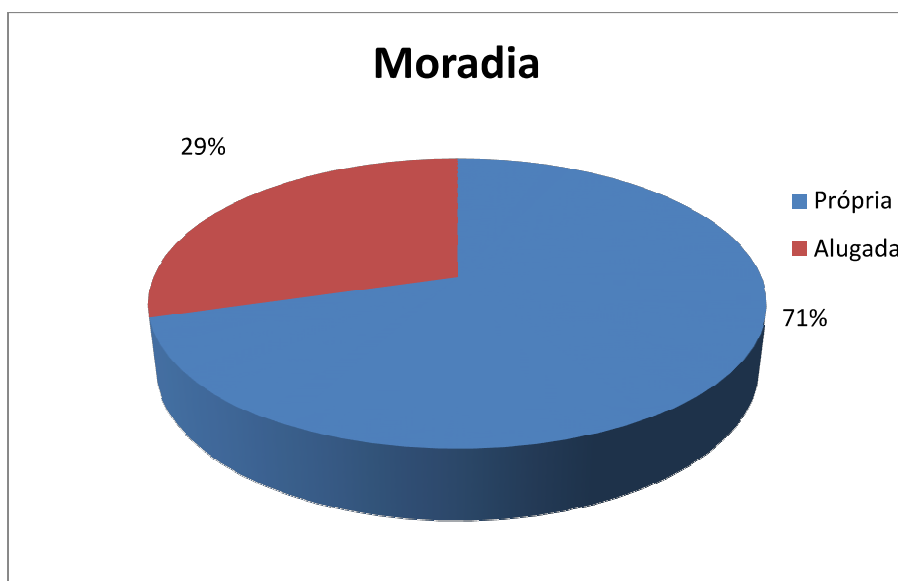
Além da tabela acima, buscamos também informações junto à gestora da escola que tinha alguns dados que nos auxiliaram a responder a essa questão acerca do nível de escolaridade dos pais e mães de nossos colaboradores. Nas questões 5, 6, 7 e 8, que envolviam perguntas sobre moradia e renda familiar, pudemos a partir dos gráficos abaixo visualizar a seguinte informação:

Gráfico 03 – Distribuição dos familiares com quem as crianças moram



Fonte: Acervo Pessoal da professora

A maioria das crianças não mora com seus pais. Alguns disseram, durante a entrevista, que seus pais haviam se separado, fato este que a professora regente disse atrapalhar um pouco o processo de aprendizagem, pois no caso específico do aluno M. (9anos) ficava dividido com relação as suas atribuições em sala de aula, pois não conseguia trazer as tarefas de casa pronta e na sala se mantinha disperso em alguns momentos por viver esses conflitos familiares. Já em relação à moradia, grande parte dos alunos reside em casas próprias:

Gráfico 04 – Distribuição do tipo de moradia

Fonte: Acervo Pessoal da Professora

A renda per capita da família se insere entre $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos. A maioria dos pais não tem emprego fixo de carteira assinada, outros exercem a profissão de agricultores, conforme declarado na ficha de matrícula dos filhos.

Além dos alunos, tivemos como sujeito de nossa pesquisa a professora regente da turma, que leciona na referida escola há mais de 06 anos, sempre em turmas do ciclo de alfabetização e em cujas aulas, em meio a diversas situações de aprendizagem, procura dar uma ênfase especial aos conteúdos que versem sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena⁷, buscando garantir o conhecimento da diversidade cultural do Brasil. Desde o princípio da nossa presença no campo de pesquisa, a colaboração da docente foi imprescindível para que chegássemos aos resultados que serão apresentados mais à frente, no terceiro capítulo. As perguntas que formulamos à docente visaram compreender como ocorreu o processo de formação leitora dela e verificar se a literatura estava presente em sua formação e em seu cotidiano e se essa presença influenciava, de alguma forma, em sua formação docente, a partir da proposta de atividades que ela levava para seus alunos.

Desde o momento inicial da investigação no campo de pesquisa, a professora regente da turma demonstrou disponibilidade para que a nossa pesquisa pudesse ser efetivada. Formada em História e Pedagogia, com especialização em Historiografia e Ensino de História e Educação

⁷ As Leis 10.639/03 (trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira) e a Lei 11.645/08 (trata da obrigatoriedade do estudo e da história e cultura dos povos indígenas) alteraram a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo e ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

para as Relações Étnicas Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande, ela leciona há 12 anos, atuando cinco anos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e, desde 2009, há sete anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Comprometida com a prática docente, no momento a referida professora leciona apenas na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.

1.3 DESCRIÇÃO E APROFUNDAMENTO DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

A entrevista realizada com nossos alunos ocorreu no mês de junho de 2016. Para tanto, organizamo-la a partir de quatro eixos: *o perfil socioeconômico dos alunos; as vivências fora da escola; as vivências dentro da escola;* e uma última seção que denominamos de *Do leitor em formação*. Essa organização em blocos nos auxiliou a pensar melhor no tipo de pergunta que iríamos fazer durante as entrevistas. Além disso, esses eixos investigativos nos deram subsídios para melhor compreender quem eram os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como elaborar uma proposta de intervenção que melhor se adequasse à realidade deles, visto que tínhamos em mente organizarmos uma sequência didática que promovesse o letramento literário. Além disso, nosso propósito era obter dados que nos ajudassem a conhecer melhor o universo em que iríamos atuar, inclusive para que a sequência a ser elaborada levasse em conta os gostos dos alunos, seja por determinados temas, seja por algum gênero específico, por eles apontados durante a entrevista. Nesse sentido, comungamos das palavras de Silva (2014, p. 103-104):

Muitas das vezes, em se tratando de textos literários, escolhemos para os nossos alunos aqueles de que mais gostamos seja pelo tema de que tratam, por uma ou outra imagem, seja pelo ritmo, seja, simplesmente, pelo autor. Embora notadamente subjetivo, o ato de gostar possibilita o início e o possível prolongamento da experiência de leitura. Para tanto, devemos estar conscientes de que o nosso gosto pressupõe outro: o do aluno do ensino fundamental e do médio. Então, como professores preocupados com atividades de leitura que levem em conta o gosto dos alunos, precisamos conhecer bem a nossa turma, ter uma convivência mínima com ela de tal maneira que possamos saber que assuntos e gêneros podem cair na graça dos alunos. Caso essa convivência não exista, há outras formas de conhecer os gostos da turma: questionários, sondagens, conversas no intervalo ou com os próprios alunos ou com os demais colegas professores que lecionam na turma, além da observação da convivência dos alunos entre si, são formas que podem fazer com que o professor chegue a conhecer o público com o qual está trabalhando.

Diante da importância de conhecer para intervir, nossa investigação mostrou que é necessário ouvir nosso/a aluno/a e compreender suas vivências leitoras para que assim possamos ampliar esses horizontes e selecionar livros, textos literários que venham ampliar seus gostos pela leitura, levando-os a pensar a leitura em diferentes perspectivas.

1.3.1 Conversando com os dados da pesquisa⁸

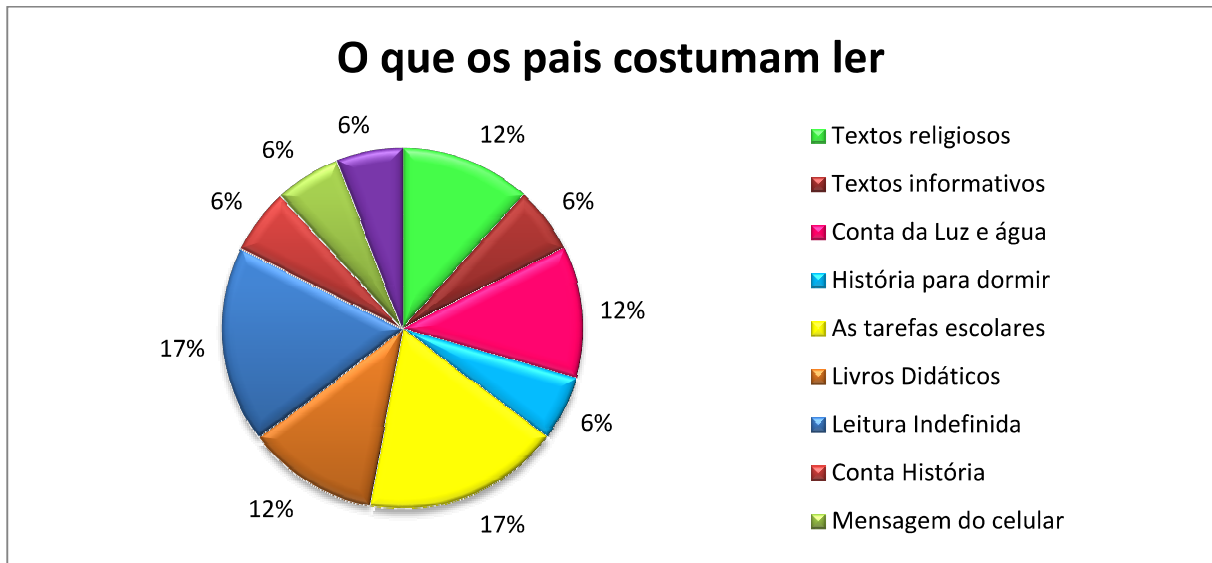
Dando continuidade à análise dos dados a partir das entrevistas semiestruturadas, retomamos ao eixo primeiro eixo investigativo que diz respeito ao perfil socioeconômico de nossos sujeitos. Como as respostas às oito primeiras perguntas desse eixo subsidiaram a discussão das seções anteriores deste capítulo, para esta seção, passaremos a apresentar os dados a partir da questão 9. Nessa questão em específico, procuramos saber dos alunos de quem vinha o incentivo para que eles/as estivessem na escola (Cf. roteiro de entrevista nos apêndice A).

A resposta preponderante foi que esse incentivo partia das mães e/ou avós. Apenas 04 crianças disseram receber incentivo dos pais, o pai e a mãe concomitantemente. Esse dado revela que a responsabilidade pela escolarização (seja no acompanhamento das atividades escolares, seja cuidando para que os/as filhos/as estejam na escola) continua muitas vezes a encargo da mulher que, na maioria dos casos, exerce uma carga excessiva de responsabilidades, sendo obrigada a ultrapassar do ambiente doméstico para o social, no que se refere a assumir a chefia de casa na forma afetiva e econômica. Nessa dimensão, Carter (1995, p. 44) nos diz que “[...] A nossa cultura ainda deixa as mulheres com a principal responsabilidade pela criação dos filhos e pela culpa quando algo dá errado”. Sendo assim, podemos observar que a figura paterna é quase inexistente, intensificando as responsabilidades da mulher no acompanhamento de seus/as filhos/as no ambiente escolar.

Na entrevista, a questão 10 procurava identificar o que os pais dos alunos costumavam ler.

Gráfico 05 – Distribuição do tipo de leitura da família

⁸ As discussões realizadas nessa nesta seção se pautaram nos dados colhidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os colaboradores (alunos e professora regente da turma) de nossa pesquisa. Os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices do trabalho.

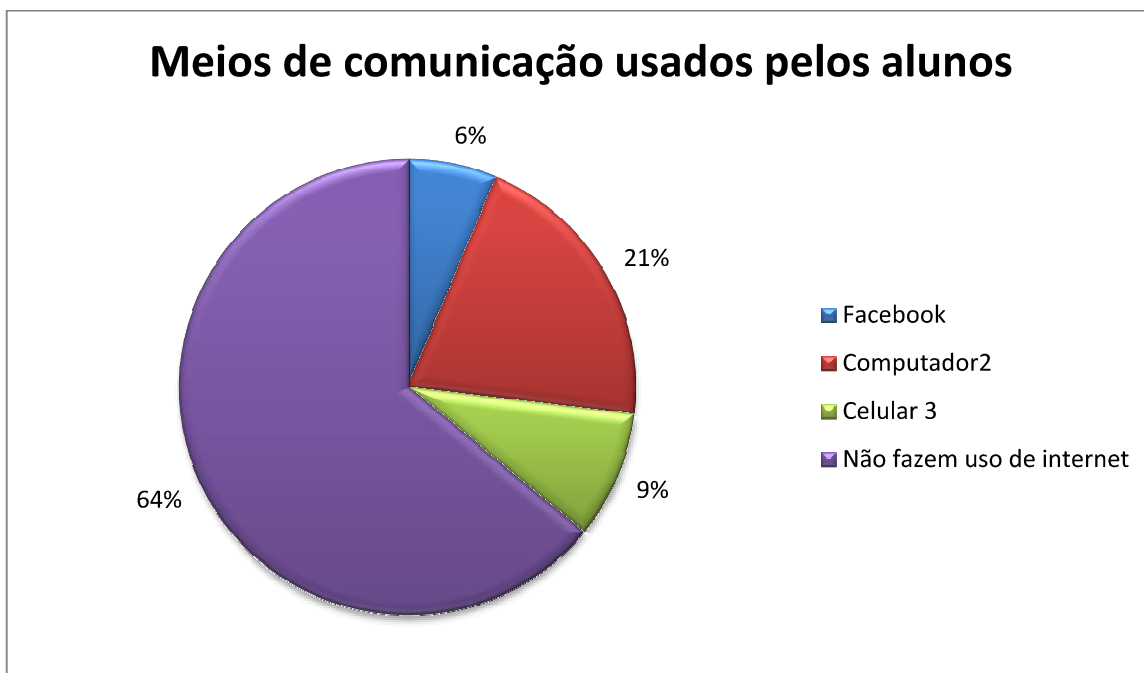


Fonte: Acervo Pessoal da professora

Pelo gráfico acima, é possível perceber que os textos lidos em casa pelos pais pertencem a gêneros de natureza diversa, mas alguns deles são próprios de atividades cotidianas: placas, conta de luz e de água, revistas de vendas de cosméticos (Avon, Hermes, Natura, entre outras); além de livros religiosos como a bíblia e ou textos de oração. Isso demonstra que a leitura não é algo distante da realidade familiar desses alunos, uma vez que ela está presente a partir de diversos materiais impressos que atendem a usos e necessidades sociais distintas, inclusive diferentes dos impressos que circulam na escola bem como dos usos e necessidades que a escola aponta para a prática de leitura. Do que os alunos apontaram como sendo objetos de leitura de seus pais, não notamos a presença de obras literárias, o que pode ser muito sintomático. Considerando-se que, em alguns contextos bem específicos, a leitura de obras literárias é uma prática que ocorre apenas no âmbito escolar. De acordo com Marques (2007, p. 72), a ausência de leituras de obras literárias em casa é visivelmente percebida nas escolas, pois “as crianças tendem a imitar as ações alheias, especialmente as parentais. Se em suas casas não convivem com situações de leitura e não são instigadas a realizá-las de modo significativo, dificilmente encontrarão sentido nessa prática”.

As questões 11, 12 e 13 faziam referências aos meios de comunicação que eram utilizados pelos alunos e procuravam saber se eles/as faziam uso da internet.

Gráfico 06 – Distribuição dos meios de comunicação utilizados pelos sujeitos da pesquisa



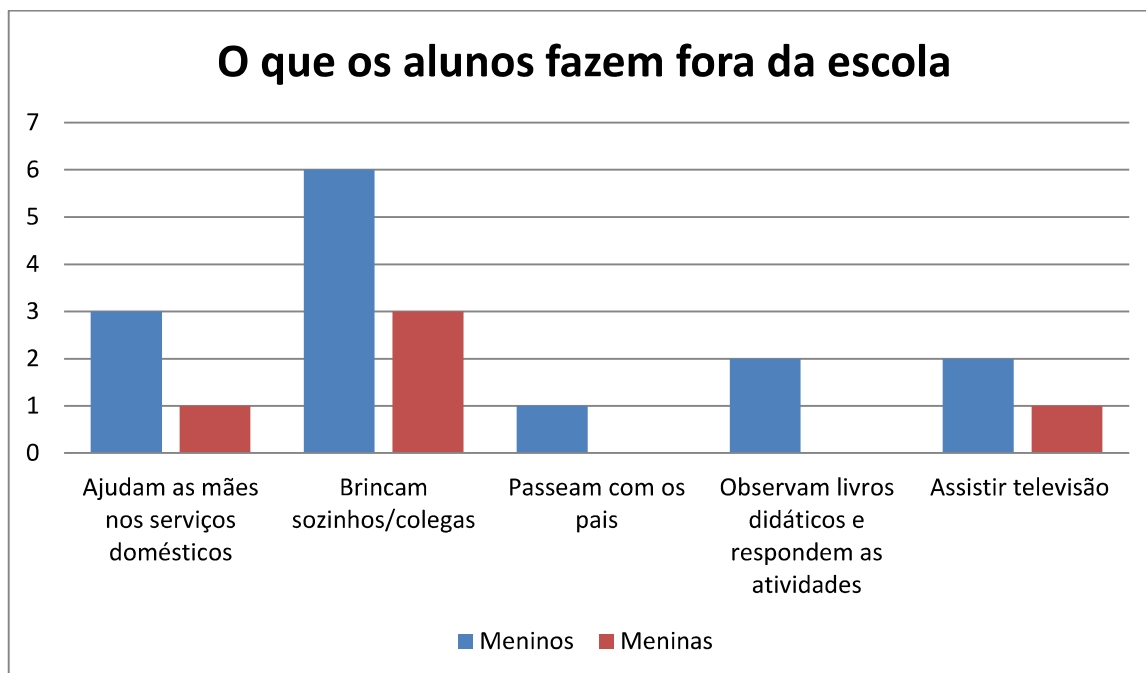
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

As respostas demonstraram a presença dos seguintes meios de comunicação: a televisão e o celular, geralmente usados para o entretenimento. Esse último é utilizado para baixar jogos, ouvir músicas no *You Tube*. Para dois alunos, o celular é usado para acessar o *facebook* e outros três alunos disseram acessar para realizar pesquisas escolares.

No segundo eixo, as vivências fora da escola, nossa entrevista teve quatro perguntas que foram elaboradas visando conhecer o que os alunos faziam fora do ambiente escolar. Na primeira questão desse eixo, os alunos disseram que fora da escola dedicam-se, comumente, a ajudar as mães nos serviços domésticos. Intervimos para saber se passavam toda a parte do tempo trabalhando ou se havia algum momento para realizar outras atividades. Nessa ocasião, eles/as disseram que, após os serviços domésticos, costumavam brincar de bicicleta, bonecas, jogar no celular, participavam de reuniões da igreja e realizavam suas tarefas escolares. Apenas o sujeito nº 15⁹ disse que lia um livrinho didático de matemática. Percebemos a inexistência de leitura que envolva entretenimento, não se sabe se por falta de incentivo ou ausência de livros ou outros materiais de leitura. Esses dados podem ser visualizados com maior nitidez no gráfico abaixo:

Gráfico 07 – Distribuição dos alunos de suas ocupações fora da escola

⁹ Para preservarmos a identidade dos sujeitos da pesquisa, enumeramos as crianças entrevistadas e nos referimos a eles por numeração.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Na segunda questão, procuramos saber se os alunos prefeririam passar boa parte do tempo em casa ou na escola. A maioria relatou gostar de estar no espaço escolar, pois tinha condições de construir amizades, aprender a ler e escrever e também se divertir. A escola para eles apresenta um significado especial, apenas um aluno disse preferir estar fora da escola devido às inúmeras tarefas que tinha que realizar. Percebemos que nesse momento os alunos reforçam o discurso da escola, da família. Tal discurso que assume valor de verdade quase inquestionável enfatiza ser a escola uma instituição importante para a formação dos sujeitos, visto que ela é tida como um espaço de aprendizagem que poderá levar a uma ascensão social, ou seja, passar pela escola é algo necessário se o sujeito almeja ter uma condição de vida melhor no futuro. Esse discurso é o que, por exemplo, fomenta o modelo de letramento autônomo, o qual tem sofrido críticas porque desconsidera fatores de ordem social que inviabilizam que muitos sujeitos, mesmo tendo passado pela escola, não consigam mudar de vida: “O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados na sociedade tecnológica. [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22, 38). Entretanto, mesmo muitos dos alunos não estando alfabetizados/as, em suas falas, eles enfatizam ser a escola um espaço melhor de convivência.

Na terceira questão, perguntamos se na cidade onde eles moravam havia biblioteca e se eles costumavam frequentá-la. Apenas o sujeito 05 disse saber onde se localizava a biblioteca, porque já havia realizado empréstimo de livros, não lembrando o título da obra nem de que ela

tratava. Os demais disseram nunca ter frequentado a biblioteca municipal, alguns não sabiam nem onde ela se localizava. Percebemos que a biblioteca era algo distante dos alunos. Na realidade em questão, podemos observar que essa situação se intensifica devido à ausência de uma política municipal de incentivo à leitura a partir de ambientes extraescolares. Por isso, os/as alunos/as das escolas públicas não são incentivados à visita, não há um momento prazeroso com o livro nesse espaço e, por consequência, também não há a figura de um bibliotecário que possa mediar essa leitura, exercer a “função educativa e [...] contribuir para transformar a biblioteca em um espaço de aprendizagem” (CAMPELLO, 2004, p. 140). Todavia, a realidade apreendida aponta a biblioteca como um estoque de livros, com a ausência de relatos com iniciativas de leitura que sejam compartilhadas entre os visitantes.

Na última questão desse segundo eixo de perguntas, procuramos saber quais eram as leituras realizadas fora da escola:

Tabela 03 - Leitura fora da escola

O que os alunos costumam ler fora da escola	
Gêneros Textuais	Identificação dos sujeitos
1. Livro didático /tarefas de casa	Sujeito 1 e 17
2. Letreiros de igreja e pontos comerciais	Sujeito 2
3. Livros (não identificado o título ou o gênero)	Sujeitos: 3, 7, 14 e 17
4. Obras literárias (disponibilizadas pela escola)	Sujeito: 8
5. Revistas ou Livros religiosos	Sujeitos: 11 e 14
6. Gibis	Sujeito: 12
7. Jornais	Sujeito: 13
8. Tarefas de casa	Sujeito: 17
9. Não lê em casa	Sujeito: 9
10. Não gosta de ler	Sujeito: 10

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Os dados apresentados demonstram que os alunos apresentam diversas vivências leitoras, embora algumas não sejam reconhecidas pela escola, a exemplo das práticas situadas

de leitura que os alunos têm em contato com os letreiros, como também a leitura religiosa. Rojo (2009) alerta-nos para a necessidade de pensarmos a leitura não apenas a partir da canonização de certos tipos de impressos, mas, principalmente, a partir dos impressos que circulam a partir de agências de letramento que não apenas a escola. No caso de nossos colaboradores, percebemos que uma dessas agências de letramento é a igreja que tem inserido nos lares deles impressos religiosos que não podem ser desconsiderados, uma vez que, para os alunos, esses materiais são importantes no processo de aprendizagem, como podemos observar nos relatos dos sujeitos 02 e 11 que enunciaram em sua fala a prática de leitura de impressos de natureza religiosa:

Sujeito 02 - Em casa quando eu vejo um negócio assim que eu não sei o que é, aí eu tenho que ler. [Entrevistadora] **E você não ler outra coisa não?** O Sujeito 02, responde: __ Leio também, os que têm o nome, assim quando a pessoa não sabe, por exemplo, o nome da igreja lá perto de casa é: IGREJA DO SENHOR JESUS, evangélica. Aí quando eu não sabia, aí eu peguei e li. [Entrevistadora: Para ele teve significado, pois era um nome que ele ainda não decodificava e passou a ler] Me referi se ele costuma pegar algum livro e ler em casa ele respondeu: Tenho aula de reforço. **Marcelo não sei como organizar o trecho da entrevista baseada na Análise da Conversação, creio que deve ser inserido novos recursos. Me ajude por favor, tentei modificar, mas não sei se contempla.**

Sujeito 11 - Sim, eu já ia falar com a senhora que eu esqueci. Lá na minha casa eu recebo umas revistas “Devotos Mirins” [Revista Religiosa, voltada para o público infantil] que quando meu pai deposita dinheiro ganha, se depositar você ganha os Devotos Mirins, aí tem muitas coisas, tem passatempo, um monte de caça-palavras, é bom quando tem aqui na escola [o aluno se referiu, creio, às revistas ou porta-textos que existem na escola], é muito difícil, mas quando tem é sempre bom. Eu sempre procuro a revista Devotos Mirins. [Houve] um tempo eu não gostava de caça-palavras, aí eu comprei, eu peguei um e comecei a escrever, que tem um, mas antigamente tinha mais caça-palavras, também eu gosto de jogo da velha, tem umas que tem, mas eu também gostava dos 7 erros.

A fala do sujeito 02 demonstra a alegria em decifrar o código escrito, por ele já ser um pré-adolescente e há três anos estar no 3º ano e ainda em processo de decodificação; ler uma palavra tem um significado indescritível, uma vez que presenciávamos a leitura silábica dele nas aulas de Língua Portuguesa e, a cada avanço, era um estímulo para prosseguir. Na fala do Sujeito 11, observamos também a presença da leitura de cunho religioso. Esse aluno já está alfabetizado, demonstra compreensão leitora, atribuindo sentido ao que lê a partir da leitura da revista “Devotos Mirins”. Esses dados convocam a escola a repensar suas práticas de

letramento. Conforme Rojo (2009), é preciso que ocorra a preocupação com acesso a outros espaços valorizados de cultura como bibliotecas, teatros, museus, as mídias, espaços esses que devem estar atrelados às práticas de letramento que não têm sido suficientes para alfabetizar grande parcela de alunos nela inserida, pois “um dos papéis importantes da escola [...] no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009. p. 52)

Podemos ainda dizer que os dados apontam para a existência de iniciativas de leitura fora do ambiente escolar, pois observamos que os alunos vivenciam situações sociais de leitura com materiais que lhes são acessíveis, caracterizando um passo importante para o processo de alfabetização e letramento, muitas vezes desconsiderado pela escola.

1.3.1.1 As vivências escolares

No eixo voltado à sondagem sobre as vivências escolares de nossos colaboradores, esses tiveram de responder a nove perguntas. As duas primeiras procuravam sondar o que significava para eles estar presente na escola e se gostavam das aulas que lhes eram ministradas. Todas as respostas apontaram para a compreensão de que a escola é um espaço em que saberes são apreendidos e compartilhados e que a ida à escola permitia que eles não apenas lessem e escrevessem, mas pudessem criar, por meio de atividades que envolvam expressão artística e possibilitem o desenvolvimento da criatividade. Vejamos as falas a seguir:

Sujeito 01 - Porque eu vim para a escola eu estou aprendendo. Mas o que representa a escola? Quando eu for trabalhar um dia, já vou saber ler, já vou saber escrever, pra ter futuro para frente.

Sujeito 04 - Hum... Humm... Gosto de vir para a escola porque eu quero aprender.

Sujeito 05 - Bom. Porque a pessoa... (risos) a pessoa vir para a escola é bom, porque a pessoa aprende mais, aprende a ler, a desenhar.

Sujeito 11 - Hum... Quando eu tô chegando assim na escola da uma coisa boa, aí eu entro, aí chego e fico estudando [...].

Nas respostas à terceira questão, foi quase unanime a resposta, pois quase todos afirmaram que gostam das aulas porque nelas têm oportunidade de aprender a ler e escrever.

Alguns disseram não gostar apenas quando são realizadas muitas tarefas, por ser cansativo, mas que, nessas ocasiões, contam com a ajuda da professora para retirar dúvidas e ensinar o que eles não sabem. Nessa questão em específico, as respostas assinalam que eles gostam das aulas ministradas pela professora, reafirmando o discurso de que a escola é um ambiente de aprendizagem, tendo em vista que muitos são repetentes e não sabem ler e escrever de maneira convencional. Podemos ver nessa afirmação uma reprodução do que lhes é repassado talvez pelos pais ou algum parente e pela própria escola, fazendo-nos perceber que, embora não consigam alcançar as habilidades e competências determinadas pela instituição escolar para sua série, os alunos demonstram confiança na escola, e, sobretudo na professora, sinalizando-a como uma pessoa que pode auxiliar nas dúvidas e no processo de ensino e aprendizagem.

A quarta, quinta e sexta questão visavam investigar o que os alunos pensavam sobre as disciplinas, os conteúdos e o livro didático. Na primeira delas, perguntamos quais as disciplinas de que eles mais gostavam. As disciplinas que se sobressaíram foram Matemática, Português e Artes. Os alunos relataram que gostam de fazer continhas, ler o livro didático, o que lhes ajuda a responder às atividades rapidamente. A justificativa para gostar de Português se deu em virtude do fato de o livro didático ter um volume de textos que os auxiliam na leitura. Cremos que essa assertiva demonstra a existência do acervo escasso de livros de literatura em casa e até mesmo de outros estilos. A disciplina de Artes foi compreendida como uma distração, um momento para o exercício da criatividade.

Com relação ao conteúdo, 10 alunos afirmaram estar ótima a forma como a professora organiza e expõe os conteúdos. Apenas 07 alunos disseram sentir falta de mais leitura, de histórias antigas – nesse contexto, uma aluna disse querer ouvir a história de Cleópatra¹⁰ –, além de sentirem falta de atividades de produção textual e de desejarem estudar o corpo humano. No que se refere ao livro didático, os alunos disseram gostar do que utilizam, porque os possibilitava fazer muitas tarefas e responder no próprio livro que, segundo eles/as, contém coisas interessantes. Para os alunos, o livro didático configura-se como um suporte que traz informações e ajuda no processo de aprendizagem.

A sétima e a oitava questão procuraram identificar, sob a ótica dos alunos, quais eram os materiais didáticos trazidos pela professora além do livro didático, como também saber como eles/as consideram as aulas ministradas por ela. Os alunos deixaram claro que a professora não

¹⁰ A criança, ao citar Cleópatra, disse que gostava dessa personagem a partir do momento em que, em uma aula ministrada pela professora regente, o nome de tal rainha foi citado. A aluna sentiu curiosidade e foi investigar quem ela tinha sido. Desde então, afeiçãoou-se por Cleópatra.

se detém apenas ao livro didático, traz outros materiais, a exemplo das obras literárias, e procura em sala de aula trabalhar a leitura voltada para as questões indígenas, como veremos nas falas:

Sujeito 01 - Traz livro de casa, livros de leitura, hoje mesmo ela trouxe um.

Sujeito 11 - Olha só. Lá a professora trás coisas novas, hoje mesmo ela trouxe um brinco da cultura indígena, parece que foi dos índios também cultura indígena, ela tirou e mostrou para a gente. O aluno explicou que o brinco tinha contava uma história que na parte de cima tinha um significado e na parte de baixo era as partes de uns animais [...].

Podemos perceber que a professora não se limita ao livro didático, procura trazer questões centradas na obrigatoriedade dos estudos sobre cultura afro-brasileira e indígena, trazendo para seus alunos o estudo de outras culturas. Com relação às aulas ministradas pela professora regente, os alunos relatam são boas, que a docente faz muitas tarefas e, ao chegar à sala de aula, solicita que eles escrevam, ocorrendo três reações na turma:

Tabela 04 -: Reação dos alunos no momento da propositura das atividades

Reações apresentadas	Identificação dos sujeitos
a) alunos que gostam de escrever e realizar as tarefas propostas	Sujeitos: 4,5,6,8,10,11,12,14.
b) alunos que registram uma parte da atividade deixando-a incompleta, impossibilitando a feita;	Sujeitos: 9, 15, 16 e 17.
c) outros que reclamam não fazer por ser um número de conteúdos excessivos	Sujeitos:1,2,3,7 e 13.

Fonte: Dados retirados do diário de campo

Essas reações são comuns nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente se os alunos não conseguem acompanhar em termos cognitivos a atividade proposta. Nesse caso em específico, havia determinadas atividades que eram solicitadas a todos para que assim fossem realizadas, ocasionando alguns conflitos na sala, pois existiam alunos que apresentavam dificuldades em terminar a atividade por não saberem ler. Como a sistemática para a resolução da atividade não era de caráter colaborativo, no sentido de agrupamentos por nível de aprendizagem, isso dificultava um pouco que todos desenvolvessem a contento a atividade.

Mesmo com a presença dessas situações distintas, percebemos que no geral gostam das aulas ministradas, reconhecendo esses momentos como uma oportunidade de construir conhecimento.

1.3.1.2 O contexto do leitor em formação

Nesse último eixo do nosso questionário, elaboramos 11 questões com o objetivo de conhecer melhor o processo de formação de leitores dos/as nossos/as colaboradores/as, que materiais de leitura eles/as possuíam em seus lares, se havia orientação da família para a consulta/escolhas dos livros ou outros impressos para leitura, além de sondarmos sobre os materiais de leituras que circulam na escola, em especial na sala de aula deles/as.

A questão 01 e 02 dessa blocagem questionavam sobre os materiais de leitura que os alunos tinham em casa e quais desses eram importantes para eles/as. Na questão 01, eles disseram que o material de leitura existente é de narrativas, jornais que embrulham compras trazidas de estabelecimentos, além de revistas e gibis:

Sujeito 07 - Sim. Livros, jornais. Que assim te vez que agente compra coisa, aí vem enrolado tipo prato, copo. Aí na sua casa tem esses jornais é? Tem. Tem revistas na tua casa? Revista não, só tem jornais, livros, gibis.

Sujeito 08 - Só existe [o aluno ficou pensando, repetindo os gêneros textuais falados e com um certo tempo responde] Livro de história, minha mãe usa uns negócios de comprar maquiagem, aí eu vou e olho. As revistas de maquiagem? Sim. Não existem livros, revistas que você olhe? Hum, hum. (balança a cabeça, indicando não ter).

Na questão 02, os alunos relatam em suas falas possuir livros de histórias com personagens televisivos como Hot Wheels, Relâmpago Mcqueen, a boneca Julie, a Barbie, gibis da turma da Mônica, jornal que traz reportagens de acidentes, livros didáticos e livros religiosos. Nessa questão, os alunos também falaram possuir algumas obras literárias como “Chapeuzinho Vermelho” e o “Menino Mogli”, a exemplo do Sujeito 05 que disse que esses livros ajudavam a ler. Esse dado é muito revelador e contraria o mito de que brasileiro não lê ou de que nossos alunos não gostam de ler. Talvez eles não gostem de ler o que a escola os obriga a ler. Como as leituras que fazem não são valorizadas no ambiente escolar, esses alunos são tachados de não-leitores, o que é uma postura grave, pois a resistência que eles apresentam não é necessariamente contra a leitura, mas, sim, contra as metodologias que a escola utiliza para

promover a aproximação deles com a leitura e que, paradoxalmente, têm fomentando o afastamento desses leitores. Esse descompasso entre a existência de leitores que são rotulados de não-leitores é apontado em pesquisa realizada por Oliveira (2013, p. 262), que chega a constatar realidade análoga a nossa:

Eles [os alunos] podem não ler o que a escola lhes pede para ler, podem não ler com a frequência que se esperaria que lessem, mas em geral eles lêem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o que lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler.

Na questão 03, a leitura que os pais fazem em casa refere-se a leituras com várias finalidades, algumas utilitárias como a leitura de documentos de escritura de casa, as tarefas de casa quando a criança traz para os pais orientarem, de entretenimento como o *facebook*, revistas de vendas, jornais, receitas e catálogos de vendas. O sujeito 17 relata que, certa vez, a mãe comprou uma história infantil e leu para ele dormir; já o sujeito 08 disse que em casa seus pais não leem nada. Os dados demonstram que a leitura ocorre em situações ocasionais. Mesmo não sendo um hábito cotidiano, há, entretanto, a existência de momentos esporádicos de leitura.

Na questão 04, perguntamos o que os alunos liam em casa. Eles afirmaram que leem livros de histórias adaptadas, como citamos no início desta seção. O sujeito 08 afirmou não ter livros em casa, mas nessa resposta disse ler muitas histórias, pois solicitava o empréstimo com a professora, não se tornando um obstáculo para que houvesse a leitura fora da escola.

Na questão subsequente a essa, procurávamos saber se os alunos escolhiam o que queriam ler ou se alguém os orientava em suas escolhas de leitura. As crianças deixaram bem em evidência que as leituras não são orientadas, eles geralmente escolhem o que querem ler. Quanto às orientações dos pais ou responsáveis pelos alunos, elas consistem apenas em mandar que leiam porque partem do senso comum de que ler é importante. Esse “incentivo” vem mais da parte das mães:

Sujeito 03 - Mainha. Ela diz como? Vai estudar vai... Mas ela traz algum livro pra tu ler? Não. Ela manda eu estudar para a prova.

Sujeito 11 – Olha só depende, minha mãe vai lá e faz às escolhas, ela faz assim: Ou filho tuquer ler esse livro? Aí eu faço assim: Não sei não mãe. É porque ela não pode fazer incentivo de obrigar agente a ler, mas ela incentiva de vez em quando.

Sujeito 17 - Minha mãe me diz para eu ler a da Barbie, que eu tenho.

As falas apontam a falta de direcionamento de leitura por parte dos responsáveis pelas crianças, há o pedido para que leiam, mas inexistente a orientação sobre o que ler e quais as finalidades dessa leitura; mostrando nitidamente que há a necessidade de encaminhamentos para que hábitos de leitura familiares possam ser criados e que os alunos possam ampliar seu universo de leitura, o que demonstra a responsabilidade da escola para a promoção de ações que estimulem os alunos à leitura, para que possam fazer uso dela em outras instituições sociais, além da escola, a exemplo, de seus lares, em momentos de lazer, e não apenas quando são orientados a ler.

As questões de 06 a 12 foram organizadas na perspectiva de possibilitar-nos conhecer como se dava o acesso à leitura no ambiente escolar. Na questão 06, referente aos materiais de leitura fornecidos pela escola, todos os/as afirmaram gostar dos livros fornecidos pela escola, alguns, a exemplo dos sujeitos 12, 13 e 14, reportaram-se a livros didáticos que eram bons porque os ensinavam a estudar, serviam para aprender os conteúdos e conseqüentemente passar nas avaliações escolares. Já os sujeitos 01 e 07 não apenas disseram gostar dos materiais de leitura da escola, mas relataram com propriedade situações e definições desse gostar, o que nos fez perceber que eles se referiam às obras literárias:

Sujeito 01 - Balança a cabeça confirmando. Intensifico a pergunta para que o aluno amplie sua resposta. Porque tem uns que tem piadas, tem uns que tem desenho. O que é quando você diz que é bom? Porque tem piada. E a piada o que causa em você? Agente ri piada engraçada.

Sujeito 07 - Por causa que é muito bom ler. A pessoa imagina coisas, parece que tá no mundo do arco-íris. E É? Eu imagino muitas coisas. Quando a professora fala assim no livro que o menino vai para o rio tomar banho, eu fico imaginando aí se eu fosse aquele menino, tomar banho naquele rio... Eu gosto de tomar banho nos rios. Tem um desenho na televisão que eu vejo que tem um menino que imagina muito, ele vê assim um ursinho, assim a sombra do ursinho ele imagina que é um mostro.

A questão 07 referia-se às leituras realizadas pela professora em sala de aula, mais especificamente, ensejávamos saber se os alunos gostavam de tais leituras. Eles afirmaram que as atividades de leitura eram permanentes e que a professora costumava trazer músicas, fábulas, contos e poema. Geralmente, ela faz a leitura silenciosa e depois elabora questionamentos sobre os textos lidos com intuito de saber se eles compreenderam o que foi lido na aula. De acordo com os relatos, observamos que o sujeito 17, tanto nessa questão quanto na anterior, disse que ficava com vergonha de ler, lia baixo e os meninos diziam que ela não sabia ler. Sendo que o

sujeito 09 nessa questão disse não gostar desse momento de leitura, porque às vezes a professora pedia que a leitura fosse feita por eles e tinha que ser lido o texto com propriedade. Cremos que essa relutância de não fazer a leitura se dá pelo fato de os/as alunos/as não conseguirem utilizar a correlação entre as letras, palavras e correspondentes sonoros, outros por decodificar, mas não compreender o que está lendo. Situações como essas em sala de aula inibem o leitor iniciante a fazer uma leitura em voz alta, pois não se sente confiante a arriscar-se, visto que teme ser ridicularizado pelos demais.

Com relação à existência de biblioteca na escola, conforme a pergunta 08, os alunos disseram não existir biblioteca, apenas falaram que já haviam pego alguns livros para a professora na sala da direção, mas que existia um cantinho de leitura na sala onde havia alguns livros aos quais eles tinham acesso. Em outras ocasiões, a professora emprestava alguns livros para serem levados pelos alunos para casa. Em conversa informal com a gestora escolar, ela nos disse que na escola não havia um espaço que pudesse montar uma biblioteca. Entretanto, como os professores/as do ciclo de alfabetização participam do Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e como este programa estimulava a leitura em sala de aula, disponibilizando acervos para tal prática, os livros de literatura enviados pelo MEC são distribuídos nas salas de aula em um espaço chamado “cantinho da leitura”. O acervo, nesse caso, é sempre renovado.

Com vistas a rememorar as histórias já lidas na escola, os alunos responderam à questão 09. Dos entrevistados, 06 alunos responderam não se lembrar de nenhuma história, outros disseram ter lembrança de algumas narrativas contadas atualmente pela professora, a exemplo de “Medo de fantasma”, “Vamos passear” e um título que não se lembra do nome, mas que falava sobre uma zebra e “Cadê”. Outros relataram que ouviram de outra professora algumas histórias de cujos títulos não lembravam, mas se recordavam do enredo delas, pois uma das histórias falava sobre o São João, outra de Dinossauros e uma foi sobre Chapeuzinho Vermelho. Outros saíram do contexto da questão e falaram sobre leituras ocorridas em outro ambiente que não era o escolar, a exemplo dos sujeitos 11 e 17, que falaram sobre histórias contadas pelo irmão e outro pela avó. Diante de muitas dúvidas apresentadas pelos alunos, foram necessárias algumas intervenções para que os estimulasse ao exercício de rememorar fatos ocorridos em suas vidas de leitor.

Na questão 12, pedimos que eles se colocassem a respeito do gosto pelos textos oferecidos em casa e na escola. As respostas se dividiram: 03 alunos (sujeitos 01, 02 e 10), que estão no nível mais baixo de leitura, disseram que preferiam os livros de casa que eram menores

e lhes davam condições de ler melhor. Os demais relataram gostar dos livros da escola, por diversos motivos: os recursos visuais atrativos, letras maiores que as tornavam legíveis:

Sujeito 03 - De desenho. Gosto dos da escola, porque tem muita letra pra ler.

Sujeito 09 - Os que ler na escola, porque tem cada cor bonita. Como aquele dali – a criança apontou para uns livros de literatura na estante- São interessantes. Ao ver a literatura: Numa noite, muito, muito, escura... Falou do nome do livro, e disse que já tinha lido e tinha gostado muito [...].

O sujeito 17 disse que ler na escola era melhor porque tinha companhia para a leitura, essa ação se tornava um momento em que a leitura era compartilhada com amigos, como podemos ver em seu relato: “[...] Na escola, porque é muito bom. Lá em casa, quando meu primo não vem, eu leio sozinha e na escola eu leio com meus amigos”. Saíram também outras respostas, a exemplo de que a leitura conota a construção de saberes.

Por fim, finalizamos com a questão 13, a qual foi construída porque gostaríamos de saber se algum aluno/a não gostava de ler. Caso fosse negativa a resposta, ele justificaria e diria o que poderia fazer para vir a gostar. As respostas não sinalizaram nenhum caso de alunos que não gostem de ler. Em algumas falas, a exemplo dos sujeitos 02, 03, 06 e 09, afirma-se que se gosta pouco dele ler, pois a leitura é tida como algo obrigatório, tanto que só é realizada quando alguém manda. Já os demais disseram gostar de ler, a exemplo do sujeito 07: “[...] Gosto muito! (Entonação com “ênfase) Quando eu começo a ler minha professora me elogia bastante”. Podemos perceber que para esse aluno a leitura é algo prazeroso, lhe traz satisfação. Ao analisarmos o contexto, notamos que o hábito de leitura pode ser ampliado na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de competências leitoras que eles/as usaram nas diversas situações sociais que eles/as venham a participar.

A entrevista demonstrou como se delineava o cotidiano dos sujeitos da pesquisa, fazendo-nos concluir que a leitura literária não está presente nos lares de nossos pesquisados, mas outros tipos de textos são algo que se apresenta no seu cotidiano, pois os nossos colaboradores leem textos pertencentes a uma gama de gêneros como também veiculados por suportes vários, participam de eventos de letramento em diversas esferas de atividades, com finalidade de informarem-se, de entreterem-se, de divertirem-se. Nesse contexto, a escola redobra seu papel na formação desses leitores, principalmente no que diz respeito à ampliação de práticas de leitura no âmbito escolar e em instituições diversas. Pudemos também visualizar que os alunos não gostam apenas de um gênero específico de leitura, sinalizaram gostar de

contos, poemas, canção, dentre outros; o que nos deu subsídios para prepararmos nossa proposta de sequência didática, exigindo a inserção de atividades sequenciadas da qual fizeram parte gêneros textuais diversos e que visaram ampliar o universo de leitura dos/as alunos.

1.4 A DOCENTE DA TURMA E SUAS VIVÊNCIAS COM A LEITURA E A ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Assim como fizemos com os alunos, realizamos também uma entrevista com a docente da turma, pois tínhamos a necessidade de compreender suas vivências com a literatura e se estas repercutiam em sua sala de aula; como a leitura era compreendida por ela; e como isso direcionava a sua prática em sala de aula a partir dos materiais e impressos que levava para suas aulas, como também a partir das propostas de atividades de leitura que ela apresentava a seus alunos.

Como já descrevemos os dados iniciais da professora regular quando discutíamos sobre os sujeitos de nossa pesquisa, partiremos para a apresentação dos dados a partir da segunda blocagem de perguntas, especificamente da questão 3, que traz o questionamento sobre a importância do professor investir em sua formação. A professora relata ser importante investir na formação docente, mostrando que sempre que tem tempo participa de cursos, principalmente online, tendo em vista ampliar seus conhecimentos e melhorar a sua prática. Como exemplo dessa consciência de que a formação deve ser contínua, ela relata que, quando passou a ministrar aulas para os alunos das séries iniciais, percebeu a importância de ingressar na Licenciatura em Pedagogia, para que assim tivesse subsídios para alfabetizar os alunos que ainda não sabiam ler, visto que sua primeira graduação era em História. Durante a entrevista, a docente pontuou as inquietações que sente em relação à multiplicidade de atribuições com que o pedagogo se depara no fazer em sala de aula, relatando a importância de o educador participar de formação continuada, pois as demandas são grandes, a exemplo do público de alunos/as com deficiência que são matriculados todos os anos e necessita de ações por parte do/a professor/a voltadas para o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Outra problemática que a docente discute referiu-se à falta de tempo, de condições financeiras para investir na qualificação profissional e, em alguns casos, de responsabilidade por parte dos docentes com relação a oferecer um ensino de qualidade para seus alunos. Ela

observa que alguns professores não preparam suas aulas e omitem conteúdos importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, a exemplo dos conteúdos que envolvem cultura afro-brasileira e indígena. A docente acredita que tal situação poderia ser resolvida, em parte, se houvesse uma maior cobrança a esses profissionais por parte da Secretaria de Educação do município, como também se existisse uma equipe técnica administrativa da escola para acompanhar de perto se o que era planejado estava sendo, ou não, realizado. A professora pontua também que o que a preocupa é a falta de um trabalho coeso, pois cada professor vem trabalhando de forma individual e isso atrapalha o progresso dos alunos.

A pergunta da questão 4 já foi relatada em outras discussões, pois se refere aos anos que a professora tem de docência. Agruparemos as perguntas das questões 5, 6 e 7 na mesma categoria por fazerem relação umas com as outras, no que se refere à série que a professora ensina ser de sua escolha ou não, qual o turno e a turma de sua preferência e se o número de alunos interfere na qualidade do serviço prestado. A questão 5 pergunta se a professora tem livre escolha sobre a série que leciona, ela responde não ser consultada sobre qual a série que melhor se adequa ao seu perfil profissional, desde o período que está na escola leciona o 3º ano. O que expressa no seu discurso é a falta de autonomia na composição da sala de aula, gostaria de separar os alunos por nível de aprendizagem, mas quem os organiza é a gestora que tenta equilibrar a turma analisando não o nível de aprendizagem, mas a questão do comportamento. Ela até certo ponto diz compreender, mas não nega que gostaria de ter autonomia nesse sentido para fazer os ajustes necessários.

Na questão 6, perguntamos à professora se ela teria identificação com algum turno ou turma em específico. Ela respondeu que, se pudesse escolher, trabalharia no turno da manhã, com a modalidade de Educação Infantil ou com as três primeiras séries do Ensino Fundamental, por acreditar ser um público melhor para as abordagens de conteúdo e discussão. Em seguida, ela argumentou que não se identifica com as séries finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano), por serem alunos com uma faixa etária em que começam a despertar interesse por temas que requerem do profissional um posicionamento firme e crítico. Para ilustrar o que afirmara, a docente cita que, nessas turmas, os alunos já apontam para a necessidade de se trabalhar com questões que envolvem a temática da sexualidade, e ela teme não saber como abordar essa temática e isso causar impactos com a família. Ressalta ainda que alunos nessa idade (entre 10 a 15 anos) apresentam comportamentos indisciplinados e já presenciou em turmas dessa fase falta de respeito para com o professor

Eu gostava de trabalhar de manhã, primeiro porque a manhã passa rápido, porque os alunos veem mais calmos. [...] e porque quando você vem de manhã, você já vem mais calma, tranquila, e de tarde é mais agitado, o sol a quentura, eu não gosto, prefiro a manhã. [...] Agora de uns tempos para cá, eu venho pensando e vendo a clientela, eu quero mais trabalhar com as crianças menores, do 3º para trás, porque o 4º Ano e 5º Ano já é pré-adolescente, tem a questão da sexualidade, da falta do respeito. Eu não gosto. Não é porque eu não goste de trabalhar com o tema, porque assim, como eu sou uma pessoa um pouco direta demais, talvez não desse para trabalhar com essas crianças, porque quando elas viessem me perguntar, questionar sobre a.a.a.a.s dúvidas eu fosse direta, talvez os pais não fossem gostar da minha abordagem. [...] A criança pequena ela não tem muito isso ainda, ainda! Porque eu percebo que a educação doméstica, tá mais atrapalhando na sala de aula hoje em dia, não é nem a criança em si, como em casa eles fazem o que querem, aí na escola querem fazer pior, aí dizem: __Ah! Professora isso eu não quero! E aí eu vejo os meninos quando são menores de 8, com a mesma faixa etária na sala que é 8 e 9 anos, que são da faixa etária da sala eles são mais quietos, já os que estão fora da faixa são danados, desatentos, dispersos não se concentram. No conteúdo em si que já acha, até porque pela faixa etária deles aquele conteúdo já não é interessante para ele.

Ao ser perguntada se o número de alunos/as interfere no serviço prestado (Questão 7), a professora disse que o número de alunos matriculados em sua série não tem interferido, mas o nível que esses alunos chegam de aprendizagem requer um trabalho intensificado no sentido de alfabetizá-los, pois a sala é composta por alunos que apresentam três níveis de aprendizagem, o que requer do/a professor/a um trabalho diferenciado que demanda muito esforço, inclusive para que alunos que estão em um nível mais elevado de aprendizagem não se sintam desestimulados. Percebemos na fala da professora que um trabalho focado nessa diferenciação por nível de aprendizagem não favorece o avanço da turma, pois, se esses alunos fossem agrupados de modo que o que sabe mais interagisse com o que sabe menos, haveria a troca de saberes e o crescimento de ambos. Nesse sentido, o trabalho seria de interação e cooperação entre os sujeitos. Mas, diferentemente de nossa perspectiva, a da professora estava baseada na ideia de que, diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, a solução seria reter os que não têm condições de acompanhar a série subsequente, só passar aqueles que estivessem aptos no que diz respeito às competências e habilidades exigidas para cada série em que o aluno vier a ser matriculado. Diante dos argumentos apresentados na fala, não observamos nenhuma discussão por parte da docente que viesse a favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos que sabem “menos”. Na óptica da docente, a reprovação seria a solução, mas, reprovando esses alunos, não há uma discussão acerca de que estratégias de aprendizagem seriam organizadas para sanar ou atenuar as dificuldades para os alunos que ficassem retidos.

1.4.1 Exercício pedagógico em sala de aula

Os questionamentos elaborados nessa parte tratam sobre o fazer pedagógico da docente, procurando esboçar como as aulas são planejadas, os materiais didáticos utilizados, as dificuldades que enfrenta para adequar a aula à realidade da turma, quais os desafios de leitura e escrita que encontra e se há o uso do texto literário em sala de aula.

No que tange à preparação das aulas (Questão 01), a professora relata que seu planejamento é organizado de acordo com a avaliação diagnóstica feita no início do ano, a qual lhe dá condições de ter uma visão geral dos níveis dos alunos para assim dar-lhe condições para que as atividades possam ser planejadas em virtude do público com o qual a docente vai trabalhar. Na organização e planejamento de suas aulas, a professora diz seguir as orientações do PNAIC¹¹, voltando-se à disciplina de Português para a leitura de pequenos textos e lista de palavras e a de Matemática para operações matemáticas que envolvam adições e subtrações.

Na seleção dos conteúdos das aulas, a docente afirma que se guia pela grade curricular (Questão 02) orientada pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Para selecionar quais conteúdos comporão o bimestre, a professora se reúne com a equipe docente da escola, no planejamento pedagógico, especificamente com os outros professores do 3º ano, que compõem um grupo de 4 profissionais, contado já com a nossa professora colaboradora. Juntos, elencam os conteúdos que melhor se adequarão à realidade da sala. Outra forma de seleção é pautar-se pelos conteúdos orientados pelo livro didático. Nesse caso, priorizam-se as disciplinas de Português e de Matemática, a partir dos seguintes conteúdos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística, números e operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento de informações. A prioridade citada pela docente é que a criança conclua a série sabendo ler, escrever e utilizando as operações matemáticas, para que assim consiga compreender os conteúdos que lhe serão propostos na série subsequente. A professora disse que, às vezes, não tem condições de cumprir com toda a grade curricular, mas isso não a deixa apreensiva, pois os alunos terão condições de recapitular os conteúdos não vistos nas séries subsequentes.

Na questão 03, referíamos ainda aos materiais didáticos utilizados em sala e

¹¹ PNAIC - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

procurávamos saber se eles atendiam às necessidades da docente. A professora disse que os materiais que utiliza são os livros didáticos; recursos didáticos como a lousa; atividades xerografadas; multimídias; datashow, o que julga ser um atrativo para os/as aluno/as, deixando-os entusiasmados nas aulas. O livro didático que é utilizado na turma é da coleção “Asis” que, segundo a professora regente, é bom, mas deixa a desejar na parte gramatical. No geral, os exercícios são curtos, o que torna necessário complementá-los com outras atividades. Mais uma vez, a professora deixa claro que se preocupa com o ensino de conteúdos gramaticais. A nosso ver, a preocupação maior, considerando-se o perfil da turma em que atuamos, deveria ser em criar estratégias que favorecessem os alunos a adquirir o domínio da leitura e escrita de forma autônoma e independente. Nesse processo, a aprendizagem de conteúdos gramaticais deveria ser algo secundário e não o escopo central. Ainda na fala da professora para essa questão, é externada a dificuldade com relação a realizar com seus alunos aulas de campo, pois nunca há condições para fazer uma excursão. Como exemplo, lembra que, quando estava trabalhando com a questão indígena, havia pensado em levar os alunos à Baía da Traição para ficarem em contato com os índios, mas sabia que não havia possibilidades logísticas, pois já havia pensado em ir com eles em um local mais próximo, como em Campina Grande – PB, e não tinha transporte que os pudesse levar ao local. Diante dessa realidade, ela conclui que há uma escassez de recursos financeiros para investimentos em atividades que visem à ampliação dos conhecimentos dos alunos para além da sala de aula.

Dando continuidade à sondagem acerca dos materiais pedagógicos utilizados em sala pela professora, perguntamos a ela, na questão 04, se esses materiais são suficientes para a formação de seus alunos. A professora ressalta que os materiais que lhes são proporcionados para preparar suas aulas não são suficientes. De acordo com ela, a escola precisava ter à disposição dos alunos um laboratório de informática para estimular a pesquisa, além de ter também mapas atualizados, materiais de uso diário como folha de papel ofício, tinta na impressora, uma sala de aula com iluminação adequada para a exibição de imagens, filmes e diversas outras situações.

Pudemos observar nessa fala da docente a ausência da leitura literária. Dentre os materiais/recursos disponibilizados para preparar suas aulas, não está exposta a necessidade de ampliação do acervo literário em sala de aula. A professora se limita aos recursos didáticos, mas não pormenoriza nos materiais pedagógicos os textos literários, pois um dos problemas preocupantes na turma é a falta do domínio da leitura em consequência da falta de domínio do

código escrito. É preciso, nesse sentido, que seja evidenciado que a literatura pode servir como um recurso que poderá ajudar a criança a se alfabetizar de maneira formativa. Para tanto, é preciso garantir no ambiente escolar a iniciação pela leitura (SILVA, 2003, p. 63).

Nessa perspectiva Corrêa, Souza e Vinhal (2011, p. 148) nos dizem que o professor necessita perceber-se como “um agente de mudança e um multiplicador do ato de ler e fazer a opção individual e intransferível de como vê e entende a leitura”. Podemos perceber, que muitas vezes, o docente não se dá conta de que é esse agente transformador e vê nos recursos didáticos e pedagógicos um dos obstáculos para não produzir um trabalho significativo com seus alunos. Aqui não é nossa intenção culpabilizar o docente, mas fazer perceber que a solução para uma melhoria em sala de aula está, em alguns casos, presente nos recursos que já estão ao nosso dispor. No caso específico de nossa investigação, o que defendemos é que um desses recursos, o texto literário, tenha a centralidade em sala de aula que muitas vezes não tem. Além disso, no caso de o texto literário gozar de tal centralidade, defendemos que ele seja abordado a partir de uma perspectiva e de estratégias que visam propiciar o encontro entre texto e leitor. Entretanto, como mostram Corrêa, Souza e Vinhal (2011, p.148), a realidade que vem sendo detectada em muitas pesquisas é a de uma ausência de práticas de leitura literária consistentes, pois, “[...] apesar dos avanços no que diz respeito à promoção da leitura nesses espaços, ainda existem diversas práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com o texto literário”.

Com relação à idade dos alunos para a série e os que estão em distorção idade/série (Questão 05 e 06), a professora nomeia essa turma como mista, estando presente alunos repetentes, fora da faixa etária. Em torno de 05 a 06 alunos nessas condições. É costumeiro no 3º ano, em que se finda o ciclo de alfabetização, os/as alunos/as retidos mudarem de professor, mas observa-se que eles vivem dificuldade de adaptação e se frustram por permanecerem na mesma série mais de uma vez.

Ao discutirmos sobre o processo de alfabetização e letramento da turma (Questão 07), a professora relatou que quase toda a turma não está alfabetizada e nem letrada, como podemos ver em seu relato:

Não são. Eu só tem que saber ler e escrever mesmo 6 alunos, o resto silabando, umas nem silabando são, você fala uma letra e eles escrevem outra, não sabem, não reconhecem nem as letras do alfabeto, o nome sabe fazer porque é copista, tem outro aluno que não sabe números, as letras sabe algumas e às vezes, se atrapalha, mas sabe copiar do quadro, a letra é perfeita, mas só. Mais ler e

escrever 6.

Quando perguntamos quais os problemas de alfabetização e letramento que os alunos apresentam, a professora se referiu apenas ao processo de alfabetização, dizendo que eles apenas decodificam. Alguns não conhecem as letras do alfabeto e outros não relacionam o grafema com o fonema. Não é apresentado em sua fala o processo de letramento deles, deixando a entender que letramento e alfabetização são compreendidos como um mesmo e único processo, embora não o sejam. Essa dificuldade em distinguir um de outro advém de vários aspectos, mas, sobretudo, do fato de a escola não considerar os eventos de letramento dos quais a criança participa em sua comunidade antes mesmo do ingresso na escola, onde ela passa a ter contato com outros tipos de (eventos de) letramento. A esse respeito, Kleiman (2008, p. 20) pontua que a escola é uma das agências de letramento mais importantes que, todavia, tem se preocupado não com o letramento como prática social,

[...] mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Nesses moldes, a escola acaba buscando um modelo ideal de aluno/a, a partir do enquadramento dos discentes reais em níveis de aprendizagem. Aqueles que são bem sucedidos na leitura e na escrita passam a ser parâmetros, padrões escolares, já os mal sucedidos compõem o grupo de risco, “o letramento que tiveram é ignorado e eles são colocados em programas que visam reencaminhá-los para o letramento acadêmico desejado pela escola”. (TERZI, 2008, p. 94).

Para acompanhar essas dificuldades em leitura e escrita e desenvolver as competências referentes a esses eixos de aprendizagem (Questão 09 e 10), a professora disse que trabalha com atividades diferenciadas, leitura de textos pequenos. Ao lê-los, procura selecionar palavras e pede que alguns dos alunos leiam-nas. Essa é a estratégia para que ela possa analisar o nível de leitura deles/as. Pensando em ampliar as competências de leitura e escrita, a docente costuma trabalhar a elaboração do jornal em sala de aula, com a construção de textos, mas no ano em que realizamos a nossa pesquisa, como a turma apresentava nível baixo de aprendizagem, isso inviabilizou a elaboração do jornal.

Os últimos questionamentos que elaboramos destinaram-se a sabermos como se dava o contato com os textos literários em sala de aula. A professora relatou que, como participa da

formação do PNAIC (Questão 11), sua sala é contemplada com livros do acervo disponibilizado para as turmas do ciclo de alfabetização. O acervo é composto por contos, releitura de clássicos da literatura, fábulas e poemas. Dentre eles, ela prioriza os textos curtos com rimas para encorajar os alunos à leitura.

Quanto à leitura de textos literários (Questão 12), a professora disse que trabalha todos os dias com a leitura deleite¹², traz livros também de casa para fazer esse tipo de leitura e, às vezes, transcreve alguns textos na lousa e faz a interpretação com eles. Geralmente, essa interpretação é oral e a docente não exige muito porque os alunos apresentam dificuldade na escrita e interpretação.

Percebemos que existe a visão de que, para os alunos que não dominam a competência de leitura, não se há a possibilidade de propor uma atividade planejada com a leitura dos textos literários. A esse respeito, Cosson (2006, p. 26) nos diz: “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, **apenas ler é face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola** (grifo nosso)”. A escola deve ultrapassar o contato inicial com a leitura deleite, para momentos organizados de leitura nos quais os alunos construam saberes sobre ela e aprofunde suas ideias. É preciso, como nos diz Cosson (2006), irmos além da simples leitura do texto literário como distração, entretenimento para atividades, momentos de leitura que sejam capazes de promover, efetivamente, o letramento literário. Só podemos formar leitores se ultrapassarmos o superficial, quanto mais dificuldades as crianças apresentam, mas elas devem ser encorajadas a ler, a interpretar imagens, a se posicionarem tendo o professor como leitor, e assim formar círculos de leitura onde os mais experientes vão auxiliando os que ainda estão nesse processo de construção.

Em uma entrevista para a Revista Práticas de Linguagem (2014), Cosson é categórico ao dizer que a forma que vem sendo apresentada a leitura literária não tem contribuído para a promoção do letramento literário na escola. Devido às sérias exigências curriculares, o professor apresenta a leitura ao aluno, põe-no em contato com a leitura, mas, apesar de ter havido o encontro, esse não tem se efetivado por inúmeras razões. Uma delas é o não cumprimento do professor de seu papel de ajudar na formação de leitores. Ou quando se tem procurado ajudar, o professor guia-se por uma maneira tradicional de ler e o/a aluno/a não

¹² Leitura deleite – é a leitura pelo simples prazer de ler. A leitura para a distração e diversão. Disponível em: <<http://alfalettrandotaniamarcia.blogspot.com.br/2011/03/leitura-deleite-como-estrategia-de.html>>.

recebe orientações sobre as formas de ler e muito menos as observações para que têm de atentar no momento da leitura. Ainda segundo Cosson (2014), esse molde tem favorecido um descrédito pela leitura e, em especial, pela leitura de literatura. “[...] Dessa maneira, em lugar de uma suposta leitura deleite que o apenas ler subscreve, tem-se é um leitor sem competência para ler porque simplesmente não lhe foi dada a oportunidade de aprender a ler literariamente os textos que lhe são apresentados” (COSSON, 2014, p.3).

Com relação à importância da literatura para a formação das crianças (Questão 13), a professora considera algo significativo:

Professora – [...] Então eu acho que a literatura, é muito, muito importante, os professores todos deveriam trabalhar porque tanto ela incentiva o aluno a ler, como ensina a escrever melhor a ter imaginação a mais, uma história que ele vai aprendendo, então ele já pode até recontar a história em algum momento, eu gosto demais de trabalhar a literatura, de todas elas, tanto de literaturas que só contem coisas de Chapeuzinho Vermelho, Cultura Afro, às vezes, traz um conto faço a leitura com eles, traz uma receita para o dia das mães, um poema. Toda literatura é válida para a criança, **até a literatura de cordel**, eu não trabalhei ainda porque esse mês foi demais de correria, mas geralmente no São João agente trabalha literatura de cordel. Que até para mostrar outro tipo de literatura pra eles.

A docente percebe que o literário trabalha com a imaginação e, como consequência, auxilia a criança no processo da escrita. Além disso, a professora demonstra a necessidade de adequar a obra ao interesse das crianças, como também afirma que os incentiva a ler. É ressaltada em sua fala que, em sua prática em sala de aula, procura diversificar os gêneros, adequando-os algumas vezes a temáticas que envolvem as datas comemorativas. Existe um aspecto sobre o qual precisamos nos deter na fala da professora. Trata-se do momento em que ela afirma que, dentre os diversos gêneros que faz circular em sua sala de aula, ela traz até o cordel. O uso desse “até” nos faz recorrer a Abreu (2006) para pensarmos, ainda que ligeiramente, acerca de como a escola tem inserido em suas propostas didáticas a presença e estabelecido o diálogo com a cultura popular. Muitas vezes, essa presença e esse diálogo assentam-se em visões equivocadas que veem os bens simbólicos da cultura popular como menores. Em sua fala a autora diz “o popular propicia, ainda hoje, algum encanto, mas a ele é reservado um lugar bem delimitado: o lugar do folclórico, do exótico, do primitivo” (ABREU, 2006, p. 54). Isso pode ser constatado na fala da docente entrevistada quando ela informa que esse tipo de produção cultural é abordada em sala de aula no período junino. Pensar na inserção de outros tipos de literatura que não seja a elencada como erudita e culta acaba por ser “mal

visto” no ambiente escolar, se essa inserção ocorrer para além das datas e ocasiões cristalizadas para tal. Nesse sentido Abreu, (2006, p. 58) é categórica ao dizer que uma literatura oriunda do meio popular sofre críticas severas sobre o julgo dos estudiosos da área da literatura e reconhece que:

A introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a *Literatura* (aquela que se chama de *Grande*) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira. (grifo da autora) (ABREU, 2006, p. 58).

Ao enfatizar o incentivo que a literatura traz para aprendizagem da leitura, podemos ainda relacionar a fala da professora à discussão empreendida por Pennac (1998) quando o romancista nos adverte sobre os cuidados que temos ao promover o contato da leitura no ambiente escolar. Para ele, a leitura é concebida como um ato de criação permanente, no qual são construídos direitos que visam ao respeito ao leitor no processo da construção de sentidos. São elencados pelo autor dez direitos, dentre os quais citamos: o direito de não ler, o direito de pular páginas, o direito de não terminar um livro, o direito de ler em qualquer lugar e o direito de calar (PENNAC, 1998). Diante desses direitos, o educador é convidado a repensar suas posturas ao solicitar cobranças desenfreadas sobre a compreensão da leitura, mas também precisa promover um momento de compartilhamento de saberes. O docente tem que ter claro o conceito de literatura, leitura e leitor, para que possa organizar práticas que vislumbrem uma formação significativa de leitura e assim ajude os seus alunos de tal maneira que eles, chegando à fase adulta, não abandonem a leitura nem a literatura.

1.4. 2 Da escolha pela docência e das práticas de leitura e escrita exercidas pela docência

Elaboramos para essa parte questões que se centraram na formação profissional da docente e em sua relação com as práticas de leitura e de escrita enquanto ferramentas de uso social e não apenas conteúdos a serem ministrados em suas aulas.

A professora entrevistada disse que a docência (Questão 01) não foi uma profissão que ela almejou exercer, mas, como as oportunidades foram surgindo e os cursos de graduação que fizera voltaram-se para o ofício de sala de aula, ela acabou se tornando professora. Atribui sua inserção no magistério à influência da mãe, reconhece que ser professor é uma profissão desgastante, mas a exerce porque gosta, pois se não gostasse já teria estudado e escolhido outra

profissão.

A docente se sente realizada em sua profissão (Questão 02) ao ver os avanços de aprendizagem dos seus alunos, principalmente dos que apresentam dificuldades cognitivas, citando também as conquistas voltadas para a luta de classes, quando consegue legitimidade nos movimentos sociais voltados para a classe dos professores, principalmente no que diz respeito ao Plano de Cargos e Carreira do Magistério – PCCR.

Os investimentos que faz na docência (Questão 03) voltam-se para a realização de cursos online, na procura por atualização profissional a partir de leituras e novas metodologias sobre a prática pedagógica, percebendo a necessidade de fazer cursos específicos para as demandas que aparecem como: alunos fora da faixa etária, com deficiência, níveis diferentes de aprendizagem.

No momento, a professora está inserida em um processo de formação continuada, que é disponibilizada para professores em ciclo de alfabetização em todo o país, o PNAIC. Ela reconhece que a formação vem ajudando a dar um direcionamento, pois orienta, os professores alfabetizadores a desenvolverem ações pedagógicas nas disciplinas essenciais à formação do aluno, como Língua Portuguesa e Matemática, geralmente as disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades. Mesmo reconhecendo os avanços que a formação traz para os docentes e discentes, a professora vê uma falha no programa no que se refere à impossibilidade de haver reprovação:

[...] o PNAIC, que é uma formação continuada que ajuda muito agente na alfabetização, [...] porque se agente trabalhasse com esses normais (a professora se refere a série e não há ciclo de alfabetização) que não fosse com PNAIC que agente pudesse reprovar, como era antigamente, e agora não, tem o 1º, o 2º e só no 3º que eu posso reter o aluno. **Mas vou acha assim, que a retenção seria a solução?** Não, não é a solução mais seria melhor, que, por exemplo, vamos pensar: você tem um aluno que não aprendeu a ler no 1º ano a professora passa ele para o 2º, o que é que ele vai fazer no 2º? Aprender a ler. Se as outras crianças todinhas já vem sabendo ler, que que ele vai fazer? Vai ficar isolado, a professora tem que trabalhar, ou fazer um trabalho diferenciado. Em vez de atenção a turma uma coisa conjunta, não, vai ter que fazer momentos diferenciados. Eu acho que agente apesar de trabalhar diferenciado ajudar o aluno, mas prejudica também, porque não avança na série, avança na aprendizagem, mas não avança no conteúdo da série, por exemplo, em vez de eu dar um conteúdo do 3º Ano eu vou tá dando aula só de alfabetização e letramento (grifo nosso) e o conteúdo vai ficando para trás, então o que era pra ter sido visto no 3º Ano, a professora do 4º Ano é que vai ter que se virar pra dar os conteúdos, então é certo? Não, não acho. Então se existisse de reter quem não sabe ler, era mais fácil, porque ficava naquela série e só passava quem soubesse, porque eu acho ruim porque Cida, quando

chega no 3º Ano as crianças que não aprenderam no 1º, não aprenderam no 2º eu tenho que fazer de tudo para que elas aprendam no 3º, e se eu não consigo eu posso passar para elas sem saber para o 3º para o 4º Ano, mas eu vou passar? Se eu vou saber que aquela criança não vai acompanhar o 4º Ano, eu tenho pena, eu não tenho pena só da professora não, porque eu não penso só em mim não como professora não, eu penso na criança, ela lá[na série na qual foi promovida] perdida, a professora naqueles conteúdos de 4º Ano, complicado, complexo, e elas sem saber nem ler e escrever, o que adianta passar uma criança. Eu acho muito errado, então se a professora do 1º Ano só passasse quem soubesse ler para agente facilitava no 2º e no 3º. Entendeu? Por isso que eu não concordo.

Diante dessa problemática, o caderno de orientação para a formação do professor do PNAIC justifica que a reprovação não sana as dificuldades dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental porque, além de causar desmotivações, inclusive evasões, “reprovações, na realidade, não têm sido apontadas como estratégias de melhoria da aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola” (BRASIL, 2012, p. 23).

Ainda sobre esse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010¹³), definem, dentre outras prerrogativas, a impossibilidade de interrupção do/a aluno/a no ciclo de alfabetização. É determinado um período de 600 dias letivos – três anos – para desenvolver o processo de alfabetização e letramento das crianças. Cumprindo esse período, existe a possibilidade de retenção no ano/série dos/as alunos/as que, no final do ciclo (3º ano), não tiverem atingido as habilidades previstas.

A compreensão do que determinam essas resoluções traz conflitos perceptíveis, principalmente na interpretação e adequações à prática, ao cotidiano escolar, devido às crenças docentes que já criaram estereótipos sobre a aprendizagem dos alunos. Por isso, na maioria dos casos, a aprendizagem não é ainda compreendida como um processo contínuo, mas como algo que se dá por meio de acúmulos. Ademais, as metodologias empregadas se centram em um tipo de ensino muito bancário quando a perspectiva apresentada por essas resoluções para o ensino é outra. Precisamos pensar o que é reprovação, o que ela favorece ao longo desse percurso,

¹³ Essas resoluções reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, a implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1043>>.

quais são as garantias que a reprovação traz no sentido de aprendizagem desses alunos.

Retomando a fala da docente, ela reconhece que os investimentos que faz para sua profissão não são suficientes, mas os possíveis devidos às demandas que tem com as responsabilidades que exerce nos contratuos de sua sala de aula, como, por exemplo, os afazeres domésticos e educação e cuidados com a filha.

Quando questionamos sobre a competência do professor de ensinar a ler e escrever, como ela se vê nesse contexto no sentido de promover o gosto pela leitura e conseqüentemente pela escrita, a professora relata que, nos últimos cinco anos, suas leituras são menos prazerosas, porque sempre lê com a finalidade de obter informações, visto que suas leituras têm se centrado em textos acadêmicos que são lidos por obrigação. Apesar disso, ela se autoavalia como uma pessoa que é amante da leitura e em cuja formação como leitora teve a mãe como grande incentivadora.

A docente, ao ser indagada sobre os seus gostos de leitura, compreendeu que queríamos saber quais as intervenções feitas por ela para que seus alunos venham a gostar de ler, quando intentávamos identificar o perfil de leitora da própria docente. Mesmo assim, ela responde que dos 18 alunos que tem matriculado em sua sala de aula, 05 gostam de ler muito. Para incentivá-los ainda mais, ela disponibiliza livros para o cantinho da leitura, trocando periodicamente por outros títulos, que pega em acervos diferentes, em outras turmas ou que traz de seu acervo particular. Na opinião dela, a dificuldade que mais sente é de formar o gosto pela leitura dos alunos em distorção idade/série, o que é decorrente da falta de incentivo da família.

Ao indagarmos sobre sua relação com a escrita, a referida professora afirma ter uma conexão de intimidade, pois reconhece a necessidade de usá-la em diversas situações cotidianas e no trabalho docente:

Professora – [...] em relação a escrita eu uso muito a escrita para escrever, por exemplo: Os textos, ou um projeto eu tô [...] porque eu tou querendo tentar um mestrado, um dia [...] Deus sabe quando. [...] ou quando eu vou fazer um projeto para a escola, aí eu sento e penso o que é que eu vou fazer, o material utilizado, como é que vai ser, quais as atividades que eu vou desenvolver, aí eu faço um rabisco. [...] eu gosto também as vezes que eu tinha tempo, eu já tive um blog, para escrever coisas minhas, tipo um diário, mais agora eu não tenho mais não, deixei de lado, mas sempre eu gosto de escrever também, gosto de escrever cartas, adorava trocar cartas com um colega meu que morava em São Paulo [...] eu sempre gosto de escrever textos para nada, para mim mesmo, pra ninguém não, pra mim, escrever bilhetinho pra Sofia, ou alguma coisa assim, faço sempre uma lista de compras, tudo eu uso a escrita, acho que eu não sou normal não. As minhas contas todas são anotadas, o que foi que eu

comprei o valor do lado, todo mês eu faço a mesma coisa, acho que eu tenho toque, às vezes, porque não precisava anotar uma conta que é dividida em 10, dez vezes, não era, mas 10 vezes, boto o nome do mês, lista as contas tudinho, tudo é anotado. Tudo é anotação Mas acho que é o costume também de ser professor, tudo agente tem que anotar, faz o resumo da aula, [...] vai precisar em algum momento de ler, de algum momento de escrever, se ele for um poeta, aí que ele vai precisar mesmo, a leitura, a escrita, a rima, tem crianças que tem já uma habilidade pra leitura e escrita, porque tudo é uma habilidade, até pra você ler e escrever, tudo você tem que ter habilidade, até pra você ler e escrever, tudo você tem que ter habilidade, até para você ter que desenvolver ideias de fazer rimas, a criança tem que ter aquela habilidade, aquela sensibilidade, então se ela tem e o professor já ajuda ela aprender a ler e escrever ela terá mais habilidade, com tudo, pra tudo eu uso a leitura e a escrita no meu cotidiano, não só porque eu sou professora não, mas porque eu gosto mesmo.

Ao analisarmos as práticas da docente com a escrita, percebemos, como nos relata Cosson (p. 16), que a escrita é considerada uma possibilidade do exercício do corpo linguagem pelo uso da palavra. Segundo o autor, “[...] Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas”. Todavia, a professora acredita que a sua aproximação com a escrita se dá por também gostar de ler. A leitura de uma variedade de gêneros textuais e ajuda em suas produções escritas. Refere-se ficar desapontada por não ter ainda publicado nenhum relato de suas vivências em sala de aula em revistas que tratam sobre experiências educativas, por perceber ao lê-las que os relatos apresentados nesse suporte textual se aproximam dos desenvolvidos com seus/as alunos/as. Percebemos que a docente tem o desejo de ampliar, por meio da ferramenta da escrita, suas práticas de sala de aula, mas ainda se sente insegura. Ela compreende que o ato de escrever é uma forma de propagar e compartilhar experiências, de registrar dados:

[...] Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impôs pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano. (COSSON, 2012, p. 16)

Ainda a respeito da propagação e valorização da escrita no magistério, a professora relata que não existe uma política municipal de incentivo aos/as professores/as da rede da qual faz parte, no que se refere ao desenvolvimento de projetos e produções científicas que divulguem o trabalho promovido pelos docentes, para a elaboração de projetos, livros, revistas ou jornais com publicação das práticas em sala de aula. Cita como exemplo um projeto

desenvolvido pelo governo do Estado da Paraíba, intitulado “Mestres da Educação” e “Escola de Valor”¹⁴, os quais trazem incentivo financeiro ao professor para elaborar, inscrever e executar projetos pedagógicos que visem ajudar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A ausência de tais incentivos na esfera municipal desestimula o educador a desenvolver práticas inovadoras, já que, além da baixa remuneração, não tem o devido reconhecimento do seu exercício profissional.

As leituras que auxiliam no exercício profissional da docente são as voltadas para as revistas com temas educacionais, blogs e artigos relacionados e os cadernos de formação do PNAIC:

Professora - As leituras de teoria, e sempre leitura de experiências pra ter a didática, porque eu acho que a teoria é bom, mas o que é válido mais, é a didática[...]eu acho muito mais rico porque, lhe dá exemplo de como praticar, de como se comportar, ou de como mesmo lançar um olhar sobre aquela situação, essas são as leituras que mais gosto de fazer, essas que me trazem a prática. Eu gosto daqueles textos do PNAIC, justamente por isso, porque eles partem da prática, partem da prática da professora, do que ela viveu na sala de aula, aí é um relato de experiência, então é muito bom rico pra gente.

Então, pelo que podemos perceber, as práticas de leituras desenvolvidas pela professora para seu exercício profissional são focadas na parte prática, por trazer situações a serem desenvolvidas em sala de aula, o que aproxima o contexto dos alunos, trazendo sugestões de atividades e metodologias que podem ser adaptadas à realidade de sua turma.

Nos momentos de lazer, as leituras realizadas pela docente são diversificadas. No momento em que foi entrevistada, ela disse estar lendo a biografia de Getúlio Vargas, mas também textos diversos que encontra disponível em revistas e/ou blogs. A escrita como ferramenta social faz parte da vida da docente a partir das necessidades da profissão, como ter que escrever projetos, registrar cadernetas, planejar as aulas, e também de necessidades pessoais como manter o blog em que escreve assuntos ligados à sua vida privada ou mandar bilhetes para a filha, além de outros usos como escrever no *facebook* ou no *whatsApp*.

Com relação aos problemas com a escrita (Questão 07), ela afirmou que possui problemas em se tratando de escrever academicamente, isto é, em conformidade com os gêneros

¹⁴ Ambos os projetos visam bonificar a escola e os professores que desenvolverem ações que melhorem os índices de qualidade de ensino, o programa “Escola de Valor” contempla as unidades que apresentem melhoras nos índices de qualidade de ensino e oferece 14º salário a todos os funcionários. Já o “Mestres da Educação” possibilita que professores com projetos inovadores também sejam beneficiados com salários extras, o que em alguns casos proporcionará docentes com até 15º salário na Rede Estadual de Ensino.

e a linguagem próprios da academia. Quanto às formas de sanar as dificuldades com a leitura e/ou escrita (Questão 08), a professora, apesar de ter relatado dificuldades na escrita acadêmica, nesse momento, disse não ter impedimento com a escrita e a leitura. Ela atribui ter uma desenvoltura na escrita por ter vivenciado desde o período de alfabetização uma boa formação escolar. As perguntas até então feitas à professora fazem-na se reportar a tempos pretéritos e lembrar-se de como se deu a formação dela como leitora, processo esse que foi marcado pelo decorar as palavras, frases e textos. Estratégias que a sua professora utilizava na época e que a ajudaram a se alfabetizar. Além disso, a professora regente da turma em que atuamos pontua que, em seu tempo, o/a aluno/a só seguia de uma série para outra se soubesse ler. Hoje, apesar da mudança de métodos, o/a aluno/a passa para uma série subsequente sem dominar as competências necessárias:

Professora - É assim que eu aprendi a ler, aprendi decorando, hoje em dia agente tem outras mil maneiras para ensinar as crianças, menos do jeito que eu aprendi que é ler essa frase e decore, não tinha esse negócio de decodificar, AGENTE LIA NERA? HOJE DURANTE O MEU CAFÉ DA MANHÃ A MINHA IRMÃZINHA BRIANA ME DEIXOU SUPER IRRITADA! (Frase que a professora lia quando criança, em material de leitura disponibilizado pela escola) isso eu já sabia não era porque eu sabia ler não, era porque eu já tinha lido tanto, que eu já sabia, já tinha decorado, mas pra professora no 1º ano eu já estava alfabetizada, num era assim? Hoje em dia, a criança tem que ler, interpretar, saber tudo, **só assim está apta a ir pro 4º ano (fala com ênfase)**, o que torna a vida do professor muito mais difícil, antigamente era mais fácil ser professor, porque se o aluno soubesse decorado o que você apontasse ele já tava sabendo ler mesmo que ele não soubesse, e foi assim que eu aprendi a ler, decorando uma palavra ali, outras, e quando eu via em outros textos eu reconhecia aquela palavra que eu já tava decorado, na verdade já tava desenhado na minha cabeça, então já sabia ler, eu não aprendi B com A= BA, C com A = CA, não, não li assim não, eu li assim...de carreirinha como diz o povo, HÁ,HÁ, HÁ, HÁ,HÁ. (risos)

Ao discorrer sobre sua formação escolar, em especial os contatos com a leitura e a escrita, a professora conta que em sua trajetória de formação na escola pública teve êxito, considerando ter vivenciado uma educação de qualidade. Na educação infantil e ensino fundamental I – do Pré I ao 4º ano – estudou em uma escola próxima à sua casa, a E.M.E.F. Dr. Chateaubriand. Quando foi cursar a antiga 5ª série, passou a estudar na Escola Estadual Hortêncio de Souza Ribeiro, conhecido como PREMEN, escola onde teve uma experiência rica em aprendizagem e da qual fala com satisfação, sobretudo de algumas professoras que teve e principalmente da biblioteca com títulos de obras bem diversificados que estimulava a sua

curiosidade pela leitura, apesar de todas as vezes em que a frequentava a bibliotecária só lhe entregar o livro “O Menino Maluquinho”:

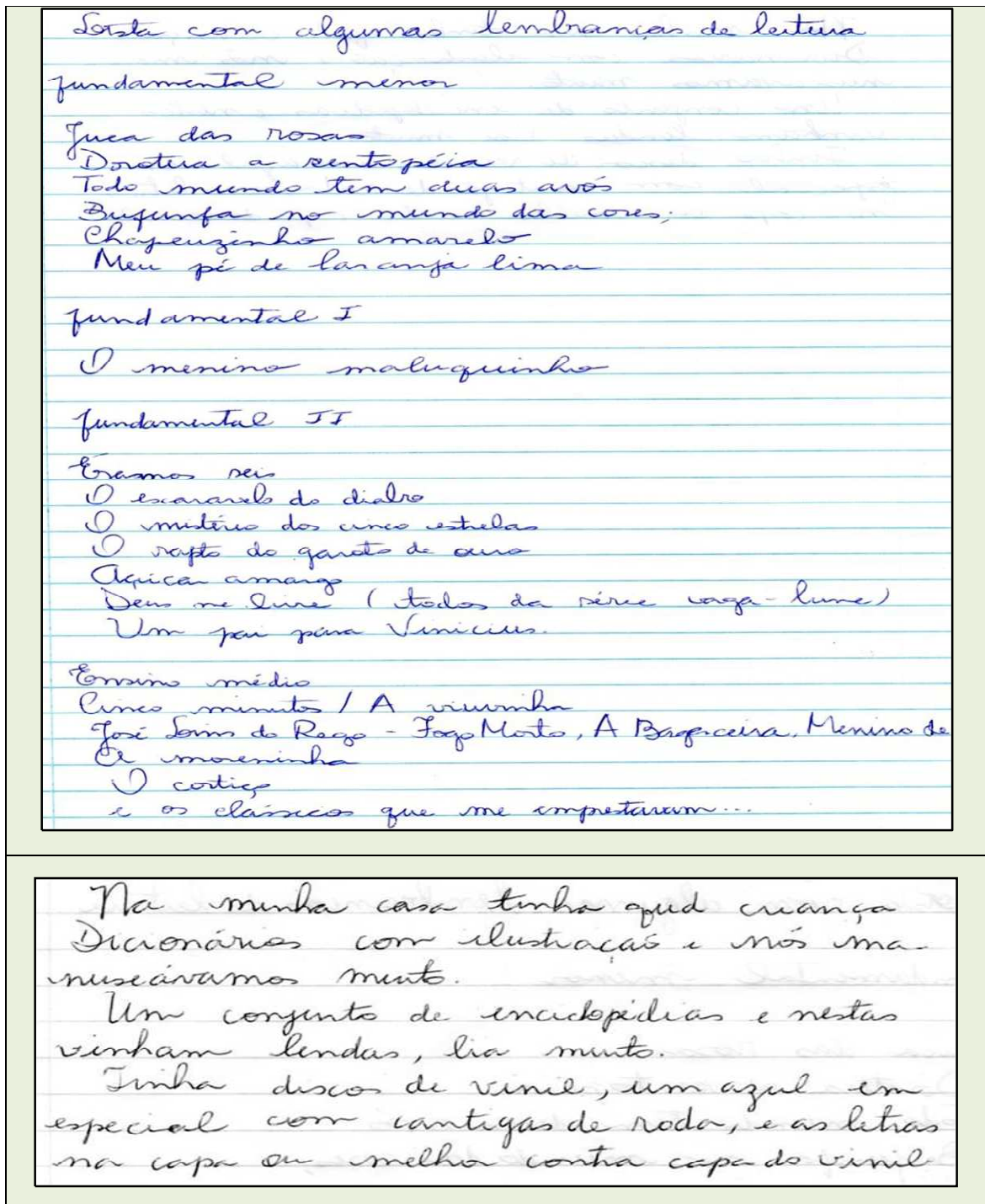
Professora - No PREMEN a professora era muito boa. GENTE TINHA UMA BIBLIOTECA, UMA SALA DE LEITURA ESPETACULAR (**fala com ênfase**) LINDA E MARAVILHOSA, ENORME, CHEIA DE LIVROS. A biblioteca do PREMEN AÍ! MEU DEUS! Era tão fofa, hoje em dia acho ela pequena né Cida!, mas quando a gente é pequena a dimensão era outra, mas quando você é grande é outra realidade, mas eu sempre ia no 5º Ano, na biblioteca dizia: Queria um livro! Ai a bibliotecária sempre trazia o MENINO MALUQUINHO, SEMPRE! Não me dava outro exemplar, outro nada! Sempre que eu dizia assim: EU quero um livro para ler, ia na estante pegava O Menino Maluquinho e me entregava, acho que eu já sei decorado aquela história, as imagens do Ziraldo, sempre aquelas imagens [...].

Pela forma como expressa sua fala, não fica explícito se as suas experiências leitoras ultrapassaram a leitura do livro “O Menino Maluquinho”, pois fala muito bem da biblioteca dizendo que essa foi uma experiência que ficou registrada em sua memória, como também o incentivo que teve de sua mãe e de uma vizinha que sempre a mantinha em contato com as obras literárias. No 7º ano, relembra com entusiasmo a professora de Português, em cujas aulas trazia para trabalhar com os alunos diversos gêneros textuais, oportunizando vivências significativas com a escrita a partir da produção de textos diversos como o diário, quadrinhas, crônicas. No ensino médio, embora as vivências com a leitura se circunscrevessem às obras literárias voltadas para o vestibular, a leitura de tais livros foi, segundo a professora entrevistada, muito significativa em virtude da forma como era conduzida.

A professora disse que o contato dela com a literatura ocorreu desde cedo, em casa e na escola (Questão 10). Ela lembra que os livros que mais leu em sua adolescência foram da série “Vagalumes”, não sabendo se estes poderiam ser elencados como obras literárias, mas que tiveram presentes em suas leituras junto a outros títulos de cujo nome não se recorda. Essas obras fizeram parte de seu acervo de leitura e ela considera que as leituras realizadas nesse momento foram prazerosas por não terem nenhum tipo de cobrança. Vejamos, na tabela 05, a lista do acervo literário da professora investigada.

Tabela 05: Lista do acervo literário da professora titular da turma investigada

--



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Questionamos a professora se as experiências com a literatura influenciaram no contexto de sala de aula com os alunos (Questão 11). Ela disse se sentir frustrada, pois percebe que não consegue modificar a realidade dos alunos, pois cria situações que os ajudam a desenvolver os hábitos para a leitura, mas crê que não atinge a todas as crianças por não terem estímulos em casa. Em outras palavras, o contato que a docente teve quando criança diferiu do contato que

seus alunos têm com a leitura. Ela era estimulada a ler livros de literatura tanto pela escola, quanto pela família, em ambos os casos, o ambiente era algo atrativo, o que difere sistematicamente da realidade de seus alunos. Nesse sentido, Lahire (2007) diz que quando a cultura familiar difere da cultura escolar ocorre uma discrepância acentuada no interesse pelas práticas de leitura e de escrita. Isso pode causar dificuldades de adaptação do aluno ao meio escolar e às exigências que dele emanam. O autor também nos adverte a não tirar conclusões precipitadas a esse respeito, pois, para analisarmos essas questões, precisamos compreender que a escola e a família são redes que deveriam se complementar para que pudesse haver sucesso escolar:

[...] se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por forma de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 1997, p. 19-20).

É nítido na realidade específica sobre a qual nos debruçamos em nosso estudo o desacordo entre o discurso da escola e a realidade familiar. Talvez não tenham sido favorecidos espaços para serem ouvidos os saberes dos alunos. Consequentemente, o contato com a leitura literária não seja tão visível pela professora como um avanço positivo, pois, quando realizamos o desenvolvimento de momentos sistematizados com a leitura literária, pudemos observar mudanças significativas (vide cap. III). A docente ainda ressalta como um entrave para o trabalho com obras literárias em sua sala de aula o fato de muitos alunos não saberem ler. Ela acha que o contato que ela proporciona em sala de aula é incipiente. Frustra-se em ver a falta de interesse de alguns alunos, pois os livros fornecidos pelo MEC são bons, mas eles não os conservam como deveriam. A fala da professora nos faz lembrar uma discussão proferida por Lahire (1997) quando relaciona as condições e disposições econômicas como um fator desfavorável para que se constitua uma cultura escrita familiar e de leitura. O fator econômico, segundo o autor, pode prejudicar em específico esses alunos em situação de fracasso escolar. Dando continuidade à discussão, a professora culpa o currículo por ser enviesado e não permitir novos avanços. Podemos perceber, assim, inúmeros fatores que dificultam na visão da docente um trabalho profícuo com as obras literárias.

As dificuldades enfrentadas na profissão (Questão 12) relatadas pela professora se referem à falta de habilidades e competências com que os alunos chegam à série. A turma em

que ela leciona apresenta diversos níveis de aprendizagem. De acordo com as orientações do PNAIC, são delineados direitos de aprendizagem gerais que permeiam toda a ação pedagógica. Os conteúdos da área de linguagem destinados às séries que pertencem ao ciclo de alfabetização estão estruturados nos eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística, como podemos observar nas imagens da tabela 06:

Tabela 06: Direitos de aprendizagem, os conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa.

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Língua Portuguesa</u>
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Material extraído do caderno de orientações Currículo na alfabetização: concepções e princípios (BRASIL, 2012, p. 33-37).

A partir das imagens da Tabela 06, podemos perceber que o eixo foi subdividido, com vistas

[...] a destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. (BRASIL, 2012, p. 31)

Podemos depreender que para todos os eixos apresenta-se o escopo de uma série de objetivos de cada ano, com vistas a nortear o docente, com relação às progressões ou capacidades que deverão ser desenvolvidas durante o ciclo de alfabetização. Observamos na 3ª, 4ª e 5ª colunas da tabela as letras I, A e C. Essas letras são siglas de ações que devem ser consolidadas em cada etapa escolar indicada. A letra I marca que determinados conhecimentos e capacidades devem ser introduzidas durante o ciclo de alfabetização; a letra “A” indica que determinada ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra “C” que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. Geralmente, a dificuldade no ciclo de alfabetização

ocorre no final do ciclo, pois alguns alunos/as não conseguem desenvolver as competências e habilidades para cada série, tendo que o docente no final do ciclo “sanar” as mesmas. Diante disso, a questão da aprendizagem se mostra complexa no final do ciclo, o que supõe que a forma como vêm sendo conduzidas as metodologias para esse aluno do início do ciclo até o final não vêm conseguindo amenizar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita causando maior impacto no 3º ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção não é encontrar um culpado, e de forma alguma culpabilizar os alunos ou a docente, mas avaliar a forma como o ensino vem sendo estruturado para que esses/as alunos/as adquiram as competências necessárias para participar do 2º ciclo do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano). Pensar em mudanças nessa perspectiva requer a compreensão da alfabetização como um processo discursivo, que deve proporcionar:

[..] a imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação [...] Assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação. “ (SMOLKA, 2012, p.13)

Assim, podemos concluir que o problema se agudiza nessa série final, pois muitos alunos chegam a ela sem conhecer as letras do alfabeto, outros as conhecem, mas não conseguem decodificar e codificar e relacionar o grafema ao fonema, requisitando do professor procurar atividades diversificadas que auxiliem a sanar as dificuldades.

Frente a essa realidade, e como professores, percebemos que o sistema de ensino não vem dando condições para que se possa realizar atendimentos individuais a cada aluno, conforme a dificuldade apresentada. Sabemos, entretanto, que, se não organizarmos ações diversificadas na perspectiva de inverter essa realidade, a criança não será alfabetizada e continuará engrossando os números estatísticos de insucesso escolar. Para que possamos reverter esse quadro, visualizamos a literatura como uma alternativa para alteração dessa situação, pois é possível tentar atender a demandas individuais dos alunos, mesmo tendo presente nesse entremeio alguns problemas de ordem de aprendizagem, psicológica entre outros, que se apresentam pelas escolas em várias partes do país. Para a existência desse atendimento diferenciado, acreditamos que contribuirá a inserção de obras literárias não como pretexto para o ensino de conteúdos, mas para despertar o interesse pela leitura, a compreensão e interpretação do vivido e, conseqüentemente, a aprendizagem a partir de um planejamento

sistemático e bem articulado. Ou seja, o professor pode, como fizemos em nossa intervenção, eleger uma obra para trabalhar com toda a turma, mas a forma como essa obra será abordada deverá ser pensada a partir das demandas de cada aluno em conformidade com os níveis de aprendizagem deles. Nossa proposta não é segregar os alunos a partir dos níveis, mas partir do que eles sabem e aprofundar sua aprendizagem deixando explícito o que a criança precisa aprender e no que essa aprendizagem favorecerá sua formação leitora. Sendo assim, é necessário promover momentos de leitura numa perspectiva discursiva, de interlocução e de interação (SMOLKA, 2012) levando em consideração quem é esse aluno, o que queremos ensinar, para quem ensinar e em que condições serão conduzidos esses momentos de leitura, além de organizar ações a partir de dinâmicas que visem integrar os alunos de forma que o conhecimento seja compartilhado.

Nesse sentido, uma das formas para o professor poder promover uma ação nessas proporções é formar agrupamentos com os alunos, os que sabem ler com autonomia serem parceiros dos que estão iniciando o processo, encorajando-os a interagir, dando opinião sobre o que foi lido. Nas atividades nas quais se faz necessário o uso da escrita, os que sabem mais podem se tornar escribas dos que ainda não escrevem convencionalmente. Sabemos que só se aprende a ler lendo, da mesma forma só se aprender a escrever escrevendo. Por isso, é importante compreender que:

[...] Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p. 60).

No término da entrevista, solicitamos que a professora (Questão 13) mandasse uma mensagem para os futuros graduandos que estão procurando fazer do magistério sua carreira profissional. Nas palavras que escreveu, a professora pede para os ingressos na profissão observarem se tem vocação para a docência, pois muitos serão os obstáculos, mas o compromisso com a profissão deve se sobressair frente a tais obstáculos. Observamos que a professora cita como um dos critérios para seguir carreira na docência o ter vocação. Essa concepção do exercício da profissão é fruto, segundo Tardif (2011, p. 243), de uma visão de professor como corpo eclesial “que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação”.

Muitas marcas desse pensamento perduram até os dias atuais, pois, com as mudanças

históricas e sociais, os professores passaram a ser compreendidos como um corpo estatal que “[...] tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal” (TARDIF, 2011, p. 243). Essas visões, segundo a autora, enquadram o professor numa certa subordinação a organizações e a poderes que o associam a executores e muitas vezes o profissional é visto não como um elaborador de políticas educacionais, mas como um técnico que apenas executa as funções estabelecidas e orientadas por equipes e instituições maiores dentre as quais podemos citar o Ministério da Educação (MEC), que elabora programas e projetos nos quais a figura do professor/a é tida como secundária, ou seja, não são conferidos os créditos necessários ao docente para avaliar e organizar a aplicação dessas ações e as adequações que devem ser realizadas para que tais ações se adeque aos moldes da realidade na qual o docente intervém.

Dando prosseguimento à análise acerca da fala da professora colaboradora, ela também alerta aos ingressos nos cursos que têm como escopo o ensino em sala de aula a possibilidade de eles passarem ao longo da carreira por algumas frustrações, no sentido de falta de apoio técnico-administrativo e, sobretudo, executivo, por parte dos gestores. Sendo assim, a professora pede aos graduandos que, antes de assumir a profissão, analisem se querem seguir a carreira do magistério, pois é preciso que, além da formação teórica, os futuros docentes apresentem didática, compromisso político e afetividade (Ver Figura 01).

Figura 01: Carta da professora aos alunos graduandos

Aos graduandos

Quando escolhemos o campo de trabalho-
 educação, estamos escolhendo o campo da
 subjetividades, sensibilidades, mentalidades.
 Não é como o engenheiro que traça contor-
 nos de desenhos e cria um prédio, ou como
 um químico que mistura elementos, ou mes-
 mo um estilista que transfere a ideia da
 mente para o papel, nós os professores temos
 um outro "material" para "manusear", e é ser hu-
 mane, por isso não podemos ter fórmulas, saber
 que união de elementos vai fazer funcionar mas en-
 grenagens. Tudo se renova a cada dia ou mesmo
 várias vezes no mesmo dia. É dinâmico. Vivo. Exige de
 você muito mais que teoria, prática, exige seu sentir.
 Por é a partir do sentir que irá planejar, fazer es-
 colhas do que e o como será sua prática naquela
 sala, com aquelas crianças, naquele dia.

Ser professor é como ler um livro, conhecemos
 os personagens, o enredo, sabemos que tem um
 tempo espaço, mas como vai ser o desenrolar desta.
 vamos vivendo e escrevendo cada página e acredi-
 te vivemos dias de calma, de alegrias de tristeza,
 aventuras, descobertas, de aprendizagem, outros nem-
 tanto... durante um ano trocamos saberes, recebe-
 mos cartas, bilhetes e amor. Mas também ~~tem~~ retribua

Com fim se deseja ser professora/professor venha
 para pensar, sabendo que diferente de outras profissões
 essa é subjetiva, ~~estática~~, plural, múltipla, dig a dia
 se modifica e ao mesmo tempo é estática. Para

um ser professor, professor é apenas transferir conhecimentos. Para outros é transformar o sujeito a partir do conhecimento. Acredito que a educação é isso, o nosso trabalho é esse: fazer mudanças na vida dos alunos, alunos através da educação.

Que você não seja só mais um professor/professora que está na educação por falta de emprego, ou porque é fácil ser professor/professora, isso destrói o encantamento da educação, quando não se trabalha com o que realmente lhe preenche, você se torna um profissional raso, ao contrário daqueles que como eu fazem o que gostam, porque gostam e sentem-se realizados por estarem no funco de professor, sendo responsável por uma das etapas mais importante para uma criança: a alfabetização, a leitura, a escrita. E aí ela poderá partilhar desse mundo sem igual que é o da leitura e escrita, o que dará a criança possibilidades inimagináveis de ser o que quiser ser. Não mais sua condição racial, econômica lhe prenderá: pela educação ela pode mudar seu roteiro de vida, escolher outros destinos e quem sabe construir o sonho que guardava para si. A educação muda o mundo, as pessoas e suas vidas.

Não sou mágica, não acredito em mágica mas acredito no poder do saber, ele sim tem poder.

Pudemos perceber na discussão da carta, que a professora constrói seus argumentos sobre dois movimentos: a formação inicial e a formação continuada, levando a academia e profissionais da área a reflexão de como o texto literário pode ser trabalhado na perspectiva da formação de sujeitos leitores contribuindo significativamente para que se adquira a condição de alfabetizado e letrado

1.5. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O CONTATO COM OS SUJEITOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

A coleta de dados, a partir da observação participante, foi desenvolvida nos dias 01 a 08 de agosto de 2016. Cada visita a campo durou 4 horas. Escolhemos para a coleta de dados o registro no diário de campo, como também a observação participante, os quais nos deram subsídios para identificarmos os materiais de leitura que subsidiavam as ações desempenhadas pela docente, no sentido do desenvolvimento do letramento escolar de seus alunos, como também nos permitiram verificar os momentos que a docente reservava para o uso das obras literárias nessa turma do 3º ano do ensino fundamental I.

Ao adentrarmos na sala de aula, fomos muito bem recebidos pela professora regente da turma, com também pelos alunos, uma vez que a nossa primeira iniciativa foi estabelecermos um elo de aproximação para que os envolvidos não sentissem o seu espaço invadido por estranhos. Conversamos inicialmente com a docente sobre o nosso objetivo na sala de aula, para que ela não pensasse que o olhar investigativo lançado por nós era apenas para apontar e/ou descrever erros de suas ações pedagógicas e interventivas, mas de observar como ocorria o processo de leitura dos alunos e que/quais momento/s as obras literárias se faziam presentes para, a partir dessa observação, elaborarmos atividades sequenciadas que pudessem auxiliar o processo de formação leitora dos alunos.

Procuramos saber como a professora organizava o horário (Ver Figura 02) de suas aulas com relação às disciplinas do currículo. Ela relatou que o eixo que procura dar ênfase era composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A primeira era dividida nos seguintes momentos: produção textual, leitura e estudo gramatical. A segunda seguia os conteúdos orientados pela grade curricular, procurando dar ênfase a situações-problemas e a operações matemáticas que versem sobre adição e subtração. Já para as demais disciplinas, como História, Geografia, Ciências e Artes, a docente aproveitava os textos informativos que

compõe cada componente curricular para realizar intervenções pontuais em leitura, interpretação e compreensão textual, como também na escrita ao responder as atividades propostas para que pudesse dar prosseguimento ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Figura 02: Horário das aulas

HORÁRIO						
DIAS HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
	Portug.	Mat.	Cult Afro & Indig.	Histor.	Portug.	
	Portug.	Mat.	Cult Afro & Indig.	Histor.	Mat.	
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	
	Mat.	Ciênc.	Geograf.	Portug.	Artes	
	Mat.	Ciênc.	Geograf.	Portug.	Recreio	

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em nossa observação participante, o nosso olhar se focou em três pontos: os locais/momentos nos quais eram disponibilizadas as obras literárias para os alunos na sala de aula; os usos feitos com os livros existentes na sala a partir das leituras que eram realizadas pela docente e pelos discentes; as interações que ocorriam entre os sujeitos; e as ações desenvolvidas para fomentar as práticas de leitura.

Com relação aos usos do livro literário em sala de aula, observamos que existia um local chamado “Cantinho da Leitura” cujo acervo era composto por obras oriundas do PNAIC (Ver Figura 03).

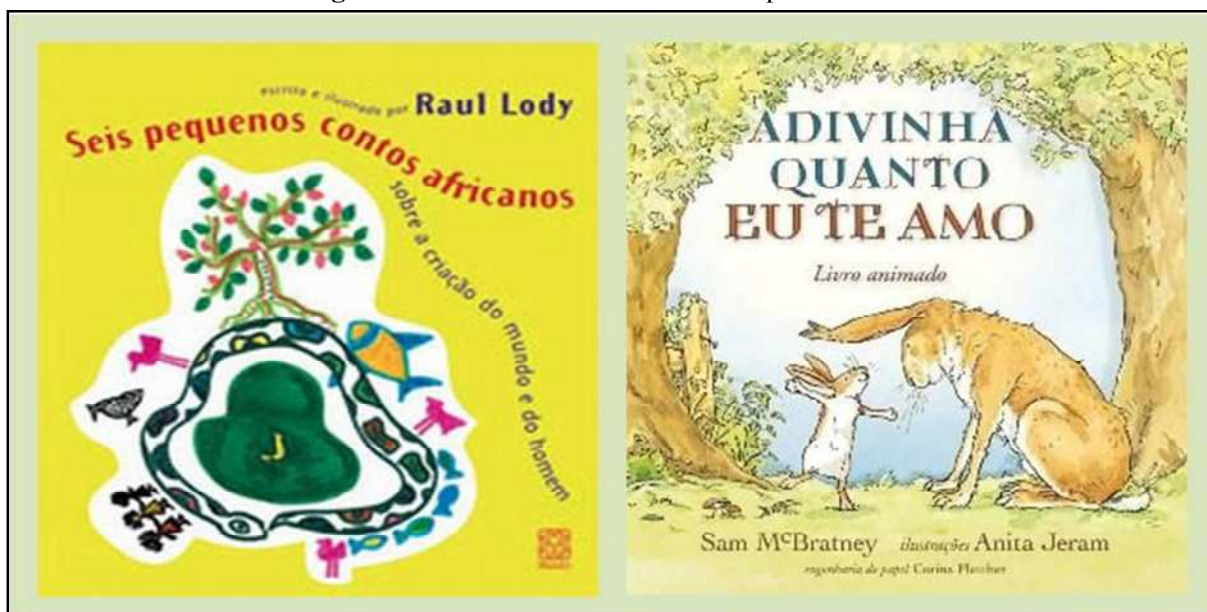
Figura 03: Cantinho da leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Como podemos verificar na Figura 03, nesse espaço estão dispostos para os alunos diversos títulos. No intermédio de uma atividade e outra, os alunos recorrem ao cantinho de leitura e pegam uma obra literária para ler, outros para foliar, apreciar as imagens. Nesse período, observamos que os livros sempre são consultados, alguns alunos os pegam, sentam-se próximos uns dos outros e leem, o que é feito geralmente pelos que já dominam a leitura. Observamos também que alguns pegam os livros de forma aleatória, abrem, passam as páginas apressadamente e logo depois os colocam no local sem muitos cuidados. Percebemos que as obras literárias que apresentavam narrativas por imagens não eram tão apreciadas pelos/as alunos/as. Eles disseram que elas não têm o que ler. Por não compreender o enredo, desprezam esse tipo de texto. Pudemos perceber que a leitura foi uma atividade permanente na sala de aula, pois a professora, sempre ao iniciar a aula, recorria a uma leitura deleite, na ocasião dos encontros pudemos observar duas obras, sinalizadas na Figura 04.

Figura 04 - Obras literárias utilizados pela docente



Fonte: Imagens retiradas da internet

O livro “Seis pequenos contos africanos” foi lido durante uma semana. A cada dia, a professora lia um conto para que os alunos pudessem apreciar a obra. Percebemos que eles/as em sua maioria ficavam dispersos, mas a professora dava continuidade à leitura e sempre chamava atenção deles. O segundo livro “Advinha quanto eu te amo” foi lido no ensejo da comemoração ao dia dos pais. Percebemos que no dia da leitura desse livro os alunos prestaram maior atenção. Ao verificarmos esses momentos de leitura (Ver Figura 05), percebemos que

teríamos de proporcionar aos alunos momentos prazerosos e criativos, que não apenas aguçassem o gosto pela leitura, mas, sobretudo, que pudessem ampliar as vivências literárias de todos os alunos, o saber ler fluentemente não era um empecilho para apresentar momentos nos quais a leitura pudesse estar presente, pois acreditávamos que um dos critérios que a criança usa antes de ler convencionalmente é a oralização, como consequência dessa exploração ela lerá sem embaraço. Esse ato, muitas vezes, não é levado em consideração. Devemos levar em consideração que a sistemática de práticas orientadas de leitura terá como finalidade a estimulação ao ato de ler e deve ser organizada levando as crianças a refletir sobre o mundo que está em sua volta. Nesse processo, a leitura é um meio para essa consciência e não um fim absoluto em si mesmo. O nosso intuito não era trabalhar a leitura apenas com a finalidade de ensinar/aprender a ler, mas também com outros propósitos, como proporcionar entretenimento, curiosidade, reflexão sobre a língua, compreender os explícitos e implícitos da linguagem que o texto literário proporciona, estímulo à criatividade e à liberdade de aprender.

Figura 05: Os alunos no momento da leitura do literário



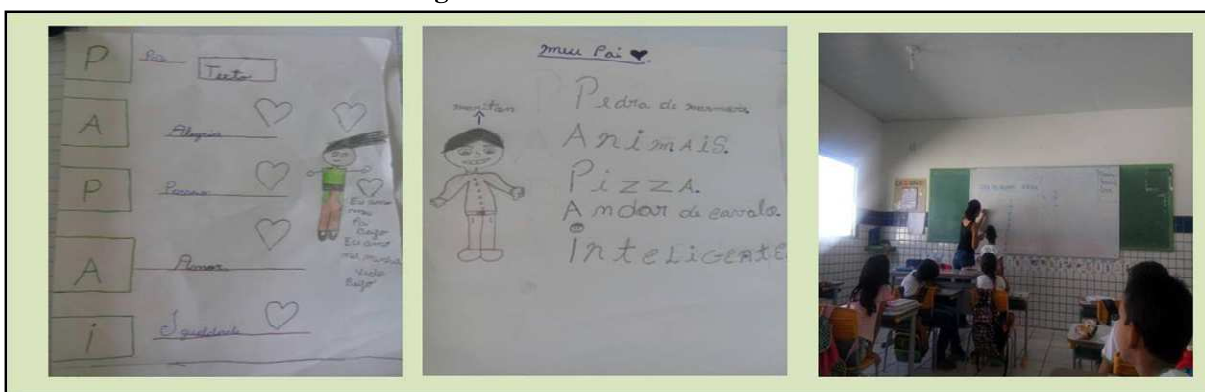
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Dando continuidade aos aspectos ligados à leitura, a professora também costuma fazer a leitura individual, momento em que ela pede que os alunos recorram ao Cantinho da Leitura, escolham uma obra literária para lerem. Depois, ela vai solicitando que cada um leia para ela trechos da obra escolhida. Essa atividade de leitura foi pensada de acordo com os níveis dos alunos. A professora selecionou os livros que eles/as iriam ler, pediu que eles viessem escolher

para em suas carteiras iniciarem o processo de leitura individual. Percebemos que nesse momento aqueles que não dominavam a leitura sempre pediam uma ajuda para os que já sabiam ler. No momento de solicitar a leitura deles em seu birô, a professora procedia da seguinte maneira: aqueles que já liam, ela orientava-os a pegarem o livro de sua preferência, ler e vir fazer a leitura completa para ela. Como as narrativas escolhidas para essa atividade eram curtas, o tempo não se tornava escasso para a realização da leitura das obras na íntegra. Para os alunos que já estavam começando a codificar e fazer a relação grafofonêmica, a docente escolhia o livro e se posicionava em sua carteira. A professora, ao chamá-los, apontava para um parágrafo e pedia que lessem. Já para os que estavam em um processo de compreensão das letras do alfabeto e, portanto, estavam iniciando o processo de silabação, a professora pedia que lessem palavras com sílabas canônicas e não canônicas¹⁵ retiradas da obra literária que haviam lido.

Paralelos à leitura, existiram outros momentos na sala que foram reservados para a produção textual. Nessas ocasiões, os que já sabiam ler e escrever produziram textos, cerca de 6 alunos. Outros 5 alunos escreveram frases e os demais em torno de 7 palavras. A professora aproveitou o ensejo do dia dos pais e solicitou como atividade que eles produzissem um acróstico¹⁶. Fazendo com eles/as uma autocorreção das atividades, solicitava que eles lessem coletivamente a palavra e corrigia na lousa, o que podemos observar na Figura 06.

Figura 06 - Atividades de escrita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

¹⁵ A sílaba canônica é constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) (ma – to). Geralmente no início da alfabetização palavras constituídas de CV é a primeira forma de apresentação no lugar de outros padrões silábicos. Já a sílaba não canônica a junção das letras segue da seguinte: V (vogal) (a-bacate), VC – vogal e consoante - (es-ca-da), CVC- consoante, vogal e consoante (por – ta) e CCV – consoante, consoante e vogal (pro – va). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>> Acesso em: 30.mai.2017.

¹⁶ Originário das palavras gregas *Ákros* (extremo) e *stikhon* (linha ou verso), o acróstico é caracterizado como uma espécie de recriação textual, como o resumo, resenha, esquema e a paráfrase, por exemplo. É um gênero de composição poética bem antigo, que consiste em formar palavras ou mesmo frases inteiras com as letras iniciais, intermediárias ou finais. Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/o-que-e-um-acrostico/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

No período de observação, percebemos que a sala de aula era um ambiente alfabetizador (Figura 07), sendo colocado nas paredes trabalhos e informações referentes ao tema gerador do bimestre, o que na época de realização de nossa pesquisa era sobre as Olimpíadas e sobre as questões afro-brasileiras.

Figura 07 - A sala como ambiente alfabetizador



Fonte: Acervo pessoal pesquisadora

1.6 PROPOSTA PEDAGÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Acreditamos que um dos possíveis insucessos de nosso sistema de ensino advém de problemas de natureza metodológica, isto é, mesmo quando relevantes os conteúdos, se eles não forem bem preparados metodologicamente, correm o risco de não serem vistos como significativos para os alunos. Nesse sentido, é preciso que o professor organize melhor os conteúdos a serem ministrados, de maneira que esses se apresentem claros para os alunos e mais ainda os alunos possam perceber as razões por que aprender aquilo que o professor está ensinando. Nesse sentido, a organização das aulas a partir de sequências didáticas permite, a nosso ver, que os alunos percebam que há uma integração entre os assuntos apresentados em sala de aula e uma continuidade entre uma aula e outra. Ou seja, que o que se propõe em sala de aula como conteúdos de aprendizagem apresentam uma integração. Por isso, recorreremos à sequência didática como instrumento didático-metodológico que estruturou as ações de nossa intervenção na turma do 3º ano do ensino fundamental I.

Além disso, para a elaboração de nossa sequência didática, levamos em consideração os

dados hauridos da observação participante que nos deram subsídios, portanto, para sistematizamos nossa proposta de intervenção a fim de propiciamos a vivência literária dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para fomentar o gosto pela leitura. Como se poderá ver mais adiante, a nossa proposta de sequência didática primou pela apresentação de um conjunto integrado de atividades em torno da obra literária “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, em cuja abordagem em sala de aula trouxemos outras obras que promoveram o diálogo entre textos, de maneira que a capacidade leitora dos alunos fosse ampliada e a vivências com essas obras adquirisse maior verticalidade e sentido para eles.

Esclareçamos que, na elaboração da sequência didática, não seguimos à risca o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004), visto que acreditamos que o que propõem esses autores não se adequa muito ao trabalho com o texto literário, visto que este possui certas especificidades que exigem uma abordagem diferenciada. Por isso, se partimos da concepção geral de sequência didática, conforme apresentada por esses autores, isto é, um conjunto de atividades pedagógicas organizadas sistematicamente a partir de um gênero textual; fizemos pequenas alterações a partir das sugestões de Solé (1998) e Cosson (2012; 2014), alterações essas que visaram não um produto final, mas fazer com que, pelo processo de resolução e participação nas atividades propostas, os alunos viessem a ser tocados pelos textos literários de maneira que esses se lhes configurassem como significativos.

Nesse sentido, a sequência didática estruturou-se em três momentos. No primeiro, a partir de atividades de motivação, procuramos conquistar a colaboração dos alunos para o trabalho com os textos que iríamos trazer para a sala de aula. Em um segundo momento, propiciamos o contato dos alunos com os próprios textos, momento em que houve a leitura, a discussão e a fruição do literário. Em um terceiro momento, a partir de situações pedagógicas distintas, como oficinas para confecção de bonecos, pintura em tela, contação de histórias, realização de dinâmicas, permitimos que os alunos pudessem externar a concretização das interpretações dos textos que leram conosco. O ponto alto dessa externalização das interpretações dos alunos correu durante a apresentação cultural que eles/as realizaram, ocasião em que puderam apresentar à comunidade escolar a música e a coreografia que criaram a partir de uma das obras lidas durante a intervenção que realizamos.

As atividades presentes na sequência didática que elaboramos estiveram voltadas, em sua maioria, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, ainda que não tenhamos deixado de lado atividades de promoção das habilidades de escrita deles. Em se

tratando das atividades de leitura, pontuemos que, como, professores, devemos saber que a leitura “não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos da formação dos alunos, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”. (COSSON, 2012, p. 23). Foi, pois, isso que nos guiou em nossas ações. Sendo assim, consideramos que, da maneira como foi pensada e elaborada, a sequência didática trouxe colaborações aos alunos como também à docente da turma. Aos primeiros porque lhes permitiu terem oportunidade de contato com atividades e propostas de leituras dinâmicas e de certo modo inovadoras. À segunda porque lhe permitiu perceber, em ação, metodologias diferenciadas para trabalhar a leitura de obras literárias em sala de aula.

CAPÍTULO II

LEITURA, LITERATURA E ENSINO: ESTRATÉGIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

Este capítulo traz o aporte teórico que sustentou nosso estudo e está, portanto, estruturado em três eixos: a leitura na perspectiva do letramento literário, as estratégias cognitivas acionadas no processo de aprendizagem da leitura e, último, a formação do leitor de literatura a partir do que orientam os documentos oficiais.

Nossas discussões buscam delinear o leitor em formação que está inserido no ensino fundamental e tem no texto literário a possibilidade de ampliar seus horizontes de leitura, de participar de práticas nas quais a inserção das obras literárias não são apresentadas como pretexto, mas uma forma de expressão artística capaz de tratar do terreno da individualidade e promover a humanização. Para tanto, defendemos ações que, assentadas na perspectiva do letramento literário, podem ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura.

2.1. DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTO SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura é compreendida como um ato de comunicação que ocorre a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, nas demandas sociais, nas relações de linguagem. A leitura vem sendo compreendida, portanto, como um processo de construção de sentidos e de produção de conhecimentos, uma forma de expandir o letramento dos sujeitos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 53.) advogam que:

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Pelo que percebemos, a leitura é um processo que demanda a participação ativa do leitor que é impelido a ultrapassar a mera codificação e decodificação da escrita. A escola nesse cenário tem a responsabilidade de proporcionar ao leitor, principalmente o iniciante, a capacidade de apropriar-se de conhecimentos que o façam compreender e perceber os múltiplos textos que circulam na sociedade e que possam, ao mesmo tempo, satisfazendo as necessidades de seus leitores, propiciar o encontro entre leitor, texto e autor.

É preciso, pois, conhecer de fato quem é esse aluno leitor para que possamos direcionar uma prática de leitura literária para ele. De maneira didática, podemos dividir os leitores em duas categorias: *leitor iniciante*, aquele que começa a se aprofundar no contato com a expressão escrita da linguagem verbal dos textos, ou seja, inicia-se o letramento, fase em que ocorre a socialização e racionalização da realidade; e *o leitor em processo*, que já domina o mecanismo da leitura e a cada vivência de leitura seu conhecimento de mundo é aguçado pela organização do pensamento e pela mediação e motivação do adulto para que o processo de leitura dê continuidade e esse leitor em processo possa prosseguir e vir a se tornar um leitor fluente e crítico. (GREGORIN, 2009). Considerando tais categorias, no caso do estudo que desenvolvemos, o leitor com quem trabalhamos faz parte do ciclo inicial de alfabetização e é, portanto, um leitor em formação e, como tal, enquadra-se na primeira categoria, a do leitor iniciante.

Conseqüentemente, seguindo as orientações de Elias e Koch (2015), na escola, a fim de que esses leitores iniciantes possam vir a ser leitores em processo, as atividades de leitura devem ser práticas cotidianas por meio das quais é possível formar leitores competentes nas diversas séries e com diferentes faixas etárias. Para que essas atividades de promoção à leitura possam formar leitores competentes, é preciso que a escola saiba claramente o que é ler, para que ler e como ler. As respostas a essas perguntas determinarão o modelo de leitor que irá ser formado pela escola. Ainda segundo Elias e Koch (2015), a leitura é uma prática que pode ter como escopo o autor, o texto e a interação autor-texto-leitor. No primeiro caso, a concepção de língua está focada no pensamento individual. O sujeito é compreendido como um ser psicológico, individual, detentor e controlador de suas vontades. Nessa perspectiva, a leitura é entendida através das ideias do autor, uma vez que não são levadas em conta os interesses e saberes do leitor.

Quando o foco deixa de ser o autor e passa a ser o texto, o leitor assume a função de decodificar a mensagem do emissor e cabe a ele centrar-se na linearidade do texto, buscando

compreender o sentido das palavras e das estruturas textuais. Tanto nessa quanto na outra perspectiva, o tipo de leitor formado é o de um sujeito capaz de reconhecer e reproduzir uma atividade, assumindo, portanto, o papel de telespectador que decodifica a mensagem.

Quando o foco não é mais o autor tampouco apenas o texto, mas, sim, a interação autor-texto-leitor, a perspectiva é inversa às demais, uma vez que os sujeitos deixam de ser passivos receptores de informação para assumirem uma posição de construtores e atores sociais. Nesse processo, instaura-se uma relação dialógica por meio da qual o texto passa a ser visto como algo dinâmico diante do qual texto-leitor-autor são constantemente ressignificados:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto – sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS e KOCH, 2015, p. 11).

Como a atividade de leitura está envolvida com a transformação do mundo, e, como consequência, com a sua compreensão, “[...] o leitor deve estar envolvido na busca reflexiva dos sentidos dos textos lidos, o que significa trabalhar a leitura ação que deve ser baseada na conscientização desse leitor” (BENEVIDES, 2008. p, 88). Nesse caso, como mediador de leitura, o professor funciona como um encorajador para que escolhas sejam realizadas. Por isso, a leitura se torna um dos assuntos a serem ensinados pela escola. Essa é, então, uma das mais importantes instâncias sociais responsáveis por formar leitores e incentivar o gosto pela leitura.

A esse respeito, Zilberman (2009) nos diz que geralmente o primeiro ano do ensino fundamental deve apresentar momentos significativos com a leitura, em especial com as obras literárias, os quais, todavia, vão se perdendo à medida que o aluno vai mudando de série. Para a referida autora, uma das causas possíveis para ocorrer essa situação se dá em virtude da descontinuidade de momentos prazerosos de leituras literárias, visto que, à medida que sem avançam as séries, a inserção do livro de literatura em sala de aula, muitas vezes, passa a ser algo esporádico e não uma atividade contínua.

Em sendo uma atividade contínua, a promoção de atividades de leitura literária deve não só informar ao leitor os objetivos de tal leitura, como disponibilizar diversas obras bem como ter disponível um mediador para orientar os alunos sobre o que deve ser lido, dando-lhes condições para fazerem suas escolhas e discernir sobre o que melhor se adequa a sua personalidade. Entretanto, “[...] o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que

é beneficiário dela”. Por isso, “mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 2009, p.30) que, quando é apropriada pela escola, passa a ser escolarizada.

A escolarização em algumas situações é realizada de forma equivocada, uma vez que se sabe que o texto literário circula na escola, com raríssimas exceções, para o cumprimento de certos protocolos que contribuem pouco para a formação de leitores. De acordo com Kéfalas (2012), o processo de escolarização deveria ser encaminhar os alunos por vieses prazerosos, significativos. Entretanto, o que há décadas os estudos vêm mostrando é que a escolarização da literatura tem conduzido os alunos por veredas pouco significativas, visto estar centrada na leitura de textos fragmentados e na busca imediata de utilitarismos. Por isso, conforme Soares (2001. p. 22), esse tipo de escolarização merece críticas:

[...] o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001, p.22).

Conforme conduzida pela maioria das escolas, a escolarização literária tem servido de pretexto para alcançar objetivos curriculares em detrimento de tornar-se uma oportunidade que favoreça a formação de alunos leitores e produtores de textos capazes de refletir, argumentar, dialogar com o humano representado pela literatura e, assim, poderem se redefinir como seres humanos. Por isso, o trabalho com a literatura na escola deve priorizar a leitura de textos integrais e de boa qualidade estética. Priorizando a leitura de obras integrais e a participação ativa do leitor e suas reações diante das obras lidas, rompe-se com certa tradição de ensino que se pauta na utilização do texto literário como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais e centrada na leitura/estudo de fragmentos de textos que, na verdade, podem ser visto como pseudotextos com objetivos utilitários.

Diante disso, é preciso mudar os rumos da escolarização da leitura literária, visto que, se não mudarmos os termos em que ela, frequentemente, vem acontecendo, corremos o risco de falharmos na formação de leitores, uma que, de acordo com Souza (2004, p. 64), “[...] se os professores oferecem às crianças em fase de iniciação à leitura livros inadequados ou desinteressantes, acabam desestimulando a leitura, e corre-se o risco de perder-se para sempre

um leitor em formação”. Contrária a essa perspectiva que tem distanciado o leitor do texto literário, nossa investigação científica procura a valorização das experiências do sujeito, comungando, pois, com as ideias de Soares (1998), no que diz respeito ao processo educativo na perspectiva do letramento literário, razão por que as atividades que desenvolvemos com os nossos colaboradores, estiveram centradas em uma concepção de leitura como prática social.

De acordo com Soares (1998, p. 18), o letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. As práticas de letramento se substanciam com os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita como ferramentas tecnológicas e sociais. Nessa perspectiva, promover práticas de letramento é garantir que ao/à aluno/a seja oportunizado fazer uso de diversas habilidades de leitura e escrita. Para tanto, faz-se necessário que na escola haja eventos variados de leitura e escrita (contato com jornais, revistas, literatura infantil, diversos gêneros e suportes textuais) de maneira que a criança comece a conviver com as diferentes manifestações de escrita e de leitura na sociedade e se prolongue por toda a sua vida escolar, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita para além do âmbito escolar.

Ainda acerca do que é letramento, devemos pontuar que, de acordo com Kleiman (1995, p. 19-20), ele pode ser compreendido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tfouni (1995, p. 9-10) complementa esse entendimento, justificando que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos relacionados ao processo de aquisição da escrita. Por isso, os estudos de letramento têm como objetivo “investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

Aqui, é preciso um esclarecimento: embora sejam dois processos distintos, alfabetizar não se opõe a letrar. Ambos são processos que caminham em consonância, mas é necessária a promoção de atividades de letramento nas quais haja a participação plena do aluno. Segundo Soares (1998), letrar passou a ser mais do que alfabetizar, uma vez que esse é um processo que se guia por uma perspectiva em que se considera que o sujeito a ser letrado está inserido na linguagem a partir da qual produz ações que têm sentidos e funcionalidades sociais. Nesse sentido, tornar-se letrado significa transformar sujeitos, não no sentido de mudança de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois a forma de viver em sociedade e de se inserir na

cultura se torna diferente na medida em que se viabiliza o redesenho de caminhos que preparam os indivíduos para agir criticamente no mundo.

A alfabetização e letramento são processos distintos. Alfabetização diz respeito à apropriação do código escrito enquanto o letramento refere-se ao processo de desenvolvimento de competências do uso da leitura e da escrita em respostas às demandas sociais da comunidade em que o sujeito está inserido. Apesar de processos distintos, alfabetização e letramento não se opõem. Pelo contrário, complementam-se, não só porque são inseparáveis, mas, sobretudo, porque são necessários para garantir a inserção e a participação efetiva dos sujeitos nos diferentes contextos letrados.

Compreendendo a especificidade de cada um desses processos, é necessário associar a alfabetização e o letramento, garantindo aos alunos a apropriação do sistema de escrita e o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita, o que traz como consequência o desafio e a oportunidade de “alfabetizar letrando”, isto é, possibilitar que a alfabetização aconteça em um contexto, no qual os alunos convivam com diversos textos. Assim, cabe ao professor assumir o papel de mediador do processo. Para tanto, ele precisa estar no meio, fazendo a ponte entre os conhecimentos e os alunos, estabelecendo, sobretudo, um canal de comunicação entre esses dois pilares, ajudando-os a avançar e desenvolver suas competências de leitura e de escrita.

Segundo Rodrigues (2013), o fenômeno do letramento precisa ir além das práticas de escrita, tal como é concebido pela escola, possibilitando aos alunos uma formação pautada na autonomia e nas habilidades instituídas na atualidade. Isto porque grande parte dos professores não tem interesse em desenvolver o letramento enquanto prática social, limitando-se ao trabalho voltado para a imposição de uma tecnologia de códigos que visam à produção de textos e sua reprodução sem nenhuma função na sociedade. Essa prática presente em muitas instituições educativas contribui apenas para o desenvolvimento da competência individual do aluno, instigando-o a codificar e decodificar letras e números, porém não garante a formação do sujeito leitor de textos, leitor do mundo.

Para Street (1984) e Kleiman (2001), essas práticas de letramento dominantes na escola são integrantes do que se denomina de modelo de letramento autônomo, o qual fomenta práticas parciais e equivocadas de letramento, as quais são impossíveis de formar leitores culturalmente preparados para agir em diferentes situações interativas, pois defendem apenas uma maneira de letrar o aluno com vistas ao seu progresso individual. Nesse modelo, as práticas desenvolvidas não favorecem possibilidades para as crianças se envolverem em diversas

situações comunicativas e atuarem criticamente no contexto social.

Defendemos a ideia de que as instituições educativas precisam extrapolar o letramento autônomo que idealiza a escrita como um produto acabado. É necessário investir em um “modelo de letramento melhorado e que objetiva ser a luz que iluminará as coordenadas do educador comprometido com um trabalho voltado para as práticas plurais de letramento” (RODRIGUES, 2013, p. 108). Segundo Street (1984), este é o modelo ideológico de letramento, que “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Desse modo, na concepção do autor supracitado, o modelo ideológico inclui, mais do que exclui, pois são plurais as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, abarcando diferentes práticas socioculturais dos sujeitos e suas relações.

De acordo com Buzato (2009), um enfoque ideológico de letramento aponta para uma preocupação com as instituições sociais e não apenas com as atividades desenvolvidas na escola, evidenciando, portanto, práticas que envolvem diferentes contextos, nos quais os sujeitos estão imersos. Assim, considera a inserção de

[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades pedagógicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como forma de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis. (BUZATO, 2007 *apud* ROJO, 2009, p. 101)

Nessa perspectiva, considerar práticas plurais de letramento significa conceber a escola como uma agência de letramento, na perspectiva de valorização das culturas que dão sentido à vida do ser humano, no de conhecer e valorizar as culturas que permeiam o meio social dos alunos, uma vez que a leitura é uma prática social que precisa ser priorizada no contexto escolar para que o seu aprendizado tenha sentido para a vida dos alunos. Dessa forma, a escola precisa colaborar para a formação leitora dos alunos através da realização de atividades significativas e diversificadas, contribuindo para que eles adquiram habilidades para atender às exigências do letramento social, cultural, na vida diária, no contexto profissional, nos grupos intelectuais

e nas demais esferas de sociabilidade além da escola e da família (GONÇALVES E PINHEIRO, 2011).

Nesse contexto, um tipo de letramento, o literário, assume para nós contornos especiais porque propicia ao leitor a formação de um repertório cultural mais amplo. Nessa perspectiva, Cosson e Paulino (2009, p.68) afirmam que “[...] ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar”. Esse alimento torna-se uma necessidade, a partir do momento em que passa a ser uma realidade na vida do leitor, proporcionando através da interação verbal o processo de construção e desconstrução do mundo, com transformações reinterpretativas.

Ao dizermos que o outro vive, cria e recria através da literatura, estamos enfatizando que, a partir da palavra literária, o sujeito tem a possibilidade de viver o outro pela linguagem, de criar sua identidade, como também se construir como comunidade. Essa travessia com o texto permite o processo de construção pessoal, de vivência das experiências com outras pessoas e lugares. Favorece, assim, nos colocarmos no lugar do outro, de sermos o outro sendo nós mesmos, reordenando o mundo com a intensidade do vivido. Por isso, dado o poder transformador da palavra literária, o ambiente escolar precisa proporcionar liberdade ao aluno para experimentar várias formas de ler o literário:

[...] a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (COSSON e PAULINO, 2009, p.70).

Em consonância com essa ideia, Cavalcanti (2004, p. 26) afirma que “ler um texto é vivê-lo, olhar-se, falar-se sem encontrar verdades absolutas ou explicações suficientes. É apenas acontecer”. As palavras outorgadas leva à humanização, condição primeira para a interpretação e a compreensão da realidade. De acordo com Kéfalas (2012), o ato de ler não se instaura apenas em desenvolver a competência do saber ler, ser um leitor proficiente, mas em desenvolver a fruição e o encontro do leitor com o texto, trazendo intimidade para essa relação. Esse leitor em formação precisa de contato com elementos textuais que o auxiliem na compreensão. A apresentação de elementos essenciais da obra como autor do texto, suas principais obras, a temática, não são suficientes se o leitor não mantiver uma relação de

aproximação e contato contínuo com o texto. Por isso, as experiências com a leitura literária devem permitir uma interlocução com as palavras, e estas, por sua vez, precisam provocar um diálogo que tenha como efeito transformações no leitor. Ao estar à frente do texto, quem o lê tem que se sentir provocado, e essa provocação pode gerar sentimento de encantamento ou incômodo. O sentido provocador do texto literário é concebido como um jogo, que traz embutido inúmeras projeções:

[...] aberto à surpresa, um dos elementos considerados centrais na lida com o texto literário é o efeito de estranhamento, na medida em que aquilo que escapa aos olhos de quem lê é o que o leva a um lugar não previsto, a um deslocamento. É nesse jogo de desvios que a leitura se faz surpreendente, se faz encantamento. (KÉFALAS, 2012. p.4)

Compreendemos que a escola precisa ser um espaço no qual seja experienciado o texto literário em sua dimensão sensorial e que seja possível aos alunos sentir a materialidade da palavra literária para que possam se perceber como alguém capaz de ressignificar sua vida e assumir uma postura crítica diante da realidade que o rodeia. Dentro desse contexto, o letramento literário, segundo Cosson e Paulino (2009, p. 67), pode ser definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Com base nessa compreensão, sendo um processo, o letramento literário é uma ação contínua e em constante mudança que não precisa necessariamente ser iniciada e finalizada na escola, mas ultrapassar esses espaços institucionais e se fazer presente em outros espaços sociais. Espera-se que, se iniciado na escola, o letramento literário seja uma experiência que acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Caso tenha se iniciado em casa, espera-se que o letramento literário seja consolidado a partir das práticas de leitura literária que a escola deve promover de maneira que as experiências vivenciadas com a literatura sejam sempre perenes, visto que, como nos diz Azevedo (2004, p.40):

[...] através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia. [...] 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 evitado pelo discurso didático-informativo – e mesmo pela ciência – justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis.

Sendo assim, a literatura deve ter um lugar de destaque no espaço escolar, porque, como

advoga Cosson (2006), ela é um lócus de conhecimento que deve ser explorado de maneira que o aluno não só se sinta tocado pela palavra literária, mas seja capaz de manipular os textos e dominar o discurso literário. Para tanto, o desenvolvimento, por parte do professor, de algumas estratégias de leitura pode auxiliar na competência leitora de seus alunos e, conseqüentemente, em um melhor e maior nível de letramento por parte dos discentes.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ALTERNATIVAS PARA O PROFESSOR

Defendemos a ideia de que a leitura do literário deve ser uma atividade permanente, organizada e sistemática que auxilie o leitor em formação a adquirir capacidades de análise, compreensão e interpretação. Nesse sentido, as atividades de promoção à leitura no âmbito escolar devem ser uma ação despretensiosa e que, sempre que possível, fuja das exigências e imposições escolares, para que se configurem como um ato de fruição que, no entanto, demanda treino, capacitação e acumulação, além do deleite (AZEVEDO, 2004). Para tanto, é necessário que o professor atue como mediador. Para cumprir bem esse papel, o docente precisa ser, antes de tudo, um fino leitor que não só leia assiduamente, mas que, principalmente, demonstre prazer no ato de ler.

Mesmo que tenha esses pré-requisitos, o docente precisa conhecer metodologias, estratégias que o auxiliem na elaboração e na execução das atividades de promoção à leitura, uma vez que, como defende Cosson (2006), a leitura não pode ser realizada de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto, mas a partir de objetivos determinados que ultrapassem a simples leitura do texto literário para o letramento literário. Para que possa ocorrer essa transição, é necessário que o leitor passe por processos de desenvolvimento cognitivo transpostos em momentos lineares, que podem ser compreendidos como etapas de que o leitor se utiliza para poder adentrar no texto propriamente dito.

Ainda segundo Cosson (2006), o processo de leitura que orienta o letramento literário passa por três etapas. A primeira delas é a antecipação que ocorre antes mesmo da leitura. Nessa fase, o leitor, a partir dos objetivos propostos, se posiciona frente o texto em sua materialidade passando para a fase posterior que é da decifração. Essa parte requer que o sujeito saiba decifrar o código, algo que se configura como um problema para aqueles que não conseguem ler, situação essa vivenciada por muitos alunos da escola básica. Essa dificuldade nessa etapa em

específico os impossibilita de conhecer de forma autônoma o texto tornando-se uma barreira quase intransponível. Entretanto, para os que já dominam o processo de decifração, a leitura é algo que não os obriga a compreender todas as palavras e nem seus significados, porque o contexto permite a apreensão dos sentidos do texto. Esse ciclo se fecha com a terceira etapa, a interpretação, que ocorre a partir de um diálogo entre autor, leitor e comunidade de leitores. Nessa fase, a apreensão da leitura exige o acionamento das experiências culturais e do contexto, este último é compreendido como aquilo que está no texto, aliado ao que a comunidade de leitores elenca como próprio da leitura.

Essas fases (antecipação, decifração e interpretação) configuram-se como o primeiro estágio que o leitor vence no momento que inicia a leitura e guiam a proposta de letramento literário, conforme delineada por Cosson (2006), o qual tem embasado muitas propostas de formação de leitores e de promoção à leitura literária, visto que preparar um sujeito para ler de forma autônoma e consciente é capacitá-lo para ler na vida e na cidadania. Para que a escola forme um leitor nessas condições, é primordial que ele seja capaz de compreender o que lê, o que está escrito, identifique os implícitos e estabeleça relação com textos lidos atribuindo-lhes sentido, como também justificar a leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 53-54).

Para o leitor compreender o texto, é necessário o uso de capacidades mentais de leitura, ou seja, estratégias que envolvem a cognição e metacognição. Cosson (2014) diz que essas estratégias são extremamente importantes para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pois os levam a refletir sobre o processo da leitura e monitorar seu entendimento, promovendo assim a interação do leitor com o texto. Acerca das estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que elas são um saber que deve ser ensinado às crianças para que elas aprofundem sua compreensão leitora, uma vez que, por meio de algumas estratégias, as crianças podem adquirir a habilidade de leitura não como um fim em si mesmo, mas como uma forma de aprofundar conhecimentos que as capacitem como leitores que compreendem o que leem e relacionem o lido com diversos textos que circulam em sociedade. Nesse sentido, a autora afirma que a leitura deve ser uma competência que precisa ser praticada continuamente, durante o ciclo de escolarização, para que os alunos possam ir vencendo as exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

Ainda conforme Solé (1998), ler com competência é um processo perpassado por dois movimentos. O primeiro deles é saber se guiar no mundo repleto de informações e o segundo é

ir além da mensagem que o texto traz para incorporar o que ele apresenta e aprofundar os conhecimentos. Nesse caso, a leitura não é apenas uma forma de adquirir informações, mas de pensar criticamente sobre aquilo que nos é apresentado a partir de tais informações. Por isso, no processo de aquisição e desenvolvimento de práticas leitoras, as estratégias de leitura são consideradas um direcionamento para o leitor, um fio condutor que serve para usarmos nossa capacidade de pensamento estratégico para realizar a ação de ler. Nessa direção, Solé (1998) nos diz que uma das características de tais estratégias é que elas não detalham nem prescrevem o caminho de uma ação, mas orientam como realizar, de maneira que:

[...] envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modifica-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69).

A autora enfatiza que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos complexos, por envolver o cognitivo e o metacognitivo, e requerem a possibilidade de ser transmutadas para diversas situações de leitura, sendo responsabilidade da escola apresentar esses conteúdos e garantir uma aprendizagem significativa para que possamos assegurar o desenvolvimento global dos alunos e favorecer suas competências leitoras. Essa aprendizagem requer que sejam organizados objetivos, planejamento de ações e avaliação, o que permitirá mudanças ou não no processo.

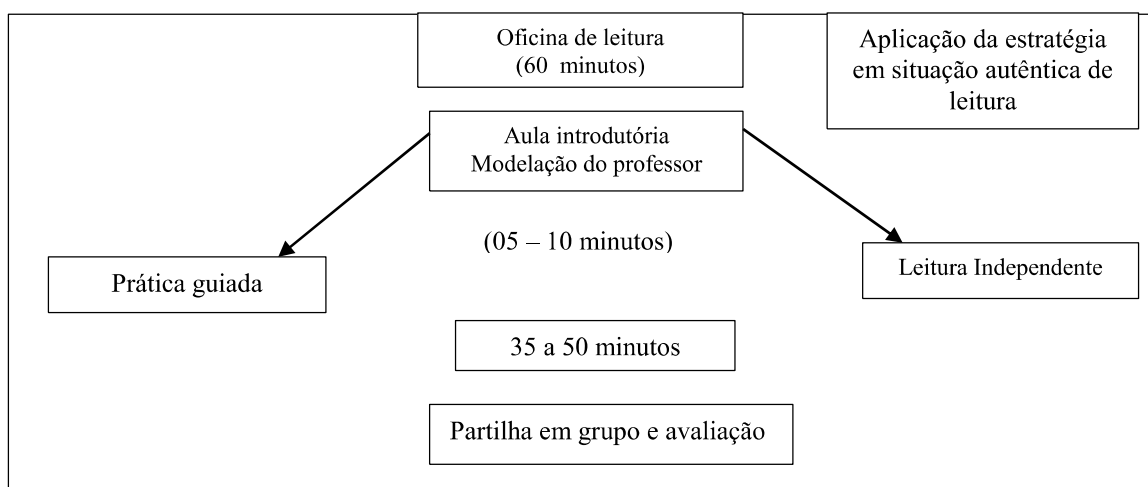
Acerca das estratégias de leitura, Girotto e Souza (2010) apresentam uma discussão sobre a importância de ensinar na escola ao aluno desde a educação infantil a possibilidade de aprender a ler utilizando-se de estratégias que pressupõem ações antes, durante e depois da leitura. Na *pré-leitura*, os objetivos de leitura são determinados e ocorre a atualização dos conhecimentos prévios no momento das prévias da leitura e no decorrer dela; o *durante a leitura* permite o estabelecimento de diversas inferências e o leitor tem a oportunidade de rever e comprovar a própria compreensão enquanto lê e tomar decisões adequadas frente aos erros e falhas de compreensão. Por último, o *depois da leitura* se destina a recapitular o conteúdo, resumir e ampliar o conhecimento adquirido durante a leitura.

Essas ações desenvolvidas antes, durante e depois da leitura são conduzidas pelas estratégias de compreensão: conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses que, atreladas à estratégia principal de ativar o conhecimento prévio, permitem ao leitor elaborar previsões, interlocuções, questionamentos e indagações sobre o que

vai ser lido. Para que o leitor iniciante consiga vivenciar essas etapas, é necessário que ocorra uma ligação entre ele e o conteúdo com as intenções de leitura e os processos cognitivos que o ajudarão na compreensão do texto. Dessa forma, quando ativadas, as estratégias de leitura se tornam procedimentos reguladores do processo de leitura. Todavia, antes de se valer de determinada estratégia, é necessário que o docente saiba os objetivos que quer alcançar. Isso implicará na avaliação dos resultados e na decorrente modificação da atividade de aprendizagem. Quando ocorre essa organização, as estratégias de leitura tornam-se parte da competência do aluno, fazendo com que ele esteja mais capacitado para autorregular essa atividade.

Giroto e Souza (2010) apresentam de forma didática como usar as estratégias de leitura em sala de aula, para isso, sugerem que seja desenvolvido um trabalho com oficinas tendo como suporte o texto literário. Nesse caso, “[...]As oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada”, o que podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 07 – Quadro explicativo da estrutura modular de uma oficina



Fonte: Giroto e Souza (2010, p. 61)

De acordo com o esquema apresentado acima, nos pautaremos a discutir como cada momento acontece advertindo ao professor que vai se guiar por essas orientações que não pode utilizar um tempo extenso para o seu desenvolvimento, pois os alunos tendem a se desinteressar. Por isso, o docente precisa reverter o foco para o que é importante para ser apreendido. Antes, porém, lembremos que, para que essas ações deem certo, é primordial que o professor traga materiais diversos para ajudar o leitor a construir o conhecimento prévio a partir do que é

delineado como objetivo a ser alcançado.

Voltando ao esquema acima, o primeiro passo para o desenvolvimento das oficinas de promoção à leitura está marcado pela aula introdutória, que deve funcionar como uma espécie de abertura ao leitor e deixá-lo a par dos propósitos que serão solicitados nos momentos da leitura. O professor explica a estratégia que será ensinada, como será aplicada na compreensão do texto e ao mesmo tempo faz uma verbalização para que os alunos percebam como seu raciocínio se guia enquanto lê. Assim, o docente vai tornando o implícito em explícito.

Para a prática guiada e de leitura independente, são formados grupos provisórios que serão modificados de acordo com o desenvolvimento gradual dos alunos. Para esses grupos, o professor seleciona textos que são lidos silenciosamente. A função do professor é de facilitador e encorajador ajudando os alunos, quando necessário, a pensar sobre a estratégia que está sendo utilizada. Nessa parte da oficina, podem ser elaborados alguns instrumentos que apresentem a sistematização do que foi apreendido, como cartazes, teias de personagens, âncoras, folhas do pensar, roteiros, gráficos organizadores, mapas das histórias. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 62). Posterior a essa fase, os alunos passam para a leitura independente, momento em que tentam de maneira individual aplicar as estratégias que aprenderam. O professor é o coadjuvante e, em certos momentos, fornece pistas e orientações para que o aluno converse com texto e apreenda dele as ideias mais importantes usando a marcação de frases e selecionando palavras-chave a partir de indicações com marca-textos ou a partir de anotações nas laterais do texto, as quais servirão para consultas posteriores.

Por fim, é realizada a avaliação que serve de análise sobre a condução da proposta. O professor nessa ocasião observa a utilidade da proposta, como os alunos interagiram e quais os rumos que serão tomados para as próximas abordagens. É preciso ter em foco a retomada da leitura e saber em específico verificar o quê, para quê, como e em que momentos os alunos utilizaram tal/tais estratégias de leitura. Tendo em posse esses dados, será utilizado um instrumento para que os alunos também possam repassar a experiência vivenciada durante a oficina. Para as autoras, essa meta só é atingida quando o docente:

- ensina com um fim em mente;
- planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- modela frequentemente os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- lembra aos alunos que o propósito de usar as estratégias é a interlocução com o texto e a construção do significado;
- explicita como o pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a

entender melhor o texto;

- enxerga as estratégias como um meio;
- tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- guia gradualmente os alunos para a responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- mostra para os alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;
- ajuda as crianças a perceberem como as estratégias estão articuladas;
- proporciona tempo suficiente para a leitura;
- faculta aos alunos oportunidades para conversar entre si sobre suas leituras;
- planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos; e
- avalia o progresso da turma e reorienta suas ações. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p, 64)

No decorrer da discussão sobre a importância das oficinas de leitura e o uso das estratégias como ações que auxiliam na formação do leitor, não podíamos deixar de discutir sobre o repertório de estratégias de compreensão: conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses. Dentre elas, a mais evidente é a do conhecimento prévio. Girotto e Souza (2010) consideram o conhecimento prévio como a âncora de todas as estratégias de leitura por agregar bens culturais que envolvem as demais estratégias e as sustentam.

Para uma melhor compreensão das estratégias de leitura, precisamos debruçar nosso olhar sobre como elas ocorrem e como podem se materializar na sala de aula. A primeira estratégia que podemos ensinar em sala são as conexões. Para iniciar a compreensão com a leitura, a criança sempre aciona seu conhecimento prévio para formular suas primeiras impressões e articular com as informações que vão surgindo e conseqüentemente constroem significados. Esse processo de relação do conteúdo construído com as informações interligadas pode ser considerado como conexões que estabelecem a compreensão com o texto (GIROTTTO e SOUZA 2010). Ao iniciarmos a instrução da estratégia com os alunos, é interessante começar com histórias corriqueiras, do cotidiano e aos poucos ampliar com outras situações e ir fazendo relações para que eles consigam interligar suas leituras e perceber que alguns assuntos, temas e situações se afinam e podem esclarecer determinados fatos e dúvidas.

Ao habituar-se com essas conexões, a criança sempre estará estabelecendo múltiplas situações de leitura. Nesse caso, o foco será usar as experiências pessoais e coletivas para construir significados. O trabalho com conexões se dividem em três possibilidades: as do texto

para o texto (*texto – texto*), caso em que o leitor, ao ler o texto do mesmo gênero ou gêneros diferentes, estabelece relações com outros textos. A segunda é texto para o leitor (*texto – leitor*), ocasião em que, diante de um texto, o leitor estabelece conexões com situações da sua própria vida. Por fim, o último caso de conexão é a *texto – mundo*, etapa em que se estabelece a relação entre o texto e acontecimentos globais.

A segunda estratégia é a inferência. Esse tipo de estratégia prepara o aluno para ler o que está na entrelinha, compreender o que as expressões visuais e não-visuais de um texto querem significar, ou seja, visa possibilitar que o aluno depreenda o que o autor deixou implícito em suas argumentações discursivas. Girotto e Souza (2010, p.76) dizem que, quando o leitor infere, faz a dedução do que aquela escrita tratará decifrando as lacunas deixadas pela impossibilidade de tratar em um só texto todas as informações. Ou seja, o recurso a inferências permite que o leitor faça suas próprias descobertas sem a intervenção direta do autor.

A terceira estratégia é de visualização que é uma forma de o leitor visualizar o que o texto em seu enredo quer passar. Mesmo sem estar no espaço na qual a trama é apresentada, o leitor visualiza os detalhes da história, as situações físicas e psicológicas que são apresentadas, criando significados e imagens mentais enquanto lê. A forma de mediação dessa estratégia permite construir as próprias imagens mentais.

A quarta estratégia é sumarizar. A sumarização dá condições ao leitor de buscar a ideia principal do texto. Essa é uma tarefa que exige muito do leitor, pois ele tem que ser capaz de observar os detalhes e julgar os que são mais importantes relacionando aos conceitos mais amplos. Após o destaque e checagem das informações fornecidas pelo texto, é que o leitor tem, por meio do recurso à sumarização, condições de compreender a ideia principal. Para preparar o aluno em sala de aula para usar essa estratégia, o professor poderá criar algumas situações que ajudem o leitor a ler as partes principais do texto e aprender a observar o que de fato interessa ao aluno /leitor.

Alguns passos são interessantes para ver rapidamente o texto antes mesmo de ler: ativar o conhecimento prévio, entender as características da extensão e da estrutura do texto, perceber os títulos importantes, determinar o que ler e em que ordem; orientar a que tópicos deve-se prestar atenção, definir o que ignorar, orientar que os alunos podem abandonar a leitura, quando o texto não contém informação relevante; e decidir se vale a pena ler ou apenas dar uma olhada no texto. Todos esses passos são necessários ser vivenciados para que o leitor tenha condições de destacar o que de fato é relevante e precisa ser lembrado e apreendido.

A última estratégia é a síntese. A sintetização é mais abrangente do que o ato de resumir, pois orienta o leitor a relacionar a informação contida no texto com o que pensou sobre ele e conseqüentemente modela esse conhecimento. Enquanto lê e faz relações com outros aprendizados, o aluno pode formar uma opinião e novas perspectivas que o levam a novas conexões.

Ao realizarem a sintetização de uma informação, os alunos têm a possibilidade de observar o texto de maneira ampla e acrescentarem novas informações aos conhecimentos já existentes, adicionando novas informações, o que os ajuda a ampliar o conhecimento prévio, desenvolver o pensar e em algumas situações modificarem a forma de pensamento, criando, assim, uma visão inteiramente nova. Nessa perspectiva, sintetizar e resumir permite ao leitor atribuir uma compreensão mais abrangente atribuindo sentido às coisas que os rodeiam cotidianamente.

A discussão que apresentamos sobre as estratégias de leitura é uma maneira de refletirmos sobre a aprendizagem da leitura como um processo complexo que requer o uso de procedimentos que auxiliem a criança a compreender e interpretar o texto fazendo relações com suas vivências de mundo e com os textos que circulam na sociedade. Para que seja realizada uma aprendizagem significativa para os alunos, é necessário que essas estratégias sejam pensadas, planejadas e realizadas várias vezes para que se tenha a oportunidade de ajustar, modificar e redefinir as ações que permeiam o ensino das estratégias de leitura.

2.3. A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que a formação do leitor inicia-se desde sua idade mais tenra, mas é na escola que ela se torna ou deveria ser uma ação sistemática na qual auxilia esse leitor em formação a adquirir o hábito e as competências leitoras. Ao debruçarmos nosso olhar sobre o aluno do ensino fundamental compreendemos que a familiaridade com o texto literário é um dos caminhos profícuos para essa formação. Sendo um contato que deve ser marcado por situações de aprendizagem que façam com que o aluno atribua sentido a leitura, ou seja, a formação do leitor em literatura não pode ser realizada de forma genérica ou pragmática. E requer ir além do domínio e decifração de alguns sinais gráficos, considerando o ato como “processos mentais de associação e memória a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola

em busca do domínio da escrita”. (AGUIAR, 1988, p. 16), pois depende da participação ativa do leitor na constituição de sentidos linguísticos. O ensino da literatura em sala de aula permite a partir da ficção extrair sentidos não apenas imagéticos, mas histórico-político-sociais da existência humana dados pelo autor da obra que toma significado a partir da leitura do leitor estabelecendo relações a partir do contexto. Esse contexto é interligado na experiência humana que delega significado a princípio vazio, mas que se materializa nos atos de convenção social.

Nesse sentido, a formação escolar do leitor passa pelas premissas culturais, sendo necessário a escola estabelecer o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, se o aluno não se reconhecer nesse meio dificilmente estabelecerá um vínculo com a realidade representada na obra. Aguiar (1988) adverte ao professor formador de leitura que “a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem” (p. 16). Autora avalia ainda outros aspectos como sendo importantes ser considerados em termos de aprendizagem de leitura: a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações; a leitura literária não pode ser impositiva em nome da polissemia própria do discurso literário. É fundante saber que, antes de haver a formalização do estudo dos textos por essas perspectivas, é preciso que o aluno tenha contato com diversas obras para que possa preencher os esquemas conceituais.

O processo de interação entre o leitor e o texto é base de estudos para muitos teóricos como Ingarden, Vlodicka, Iser que entendem a concretização dessa relação como um ato de comunicação onde os não ditos e os silêncios do ato de ler criam vazios que forçam o leitor a dialogar de igual a igual com o texto, sendo assim, recorre a pistas fornecidas pela obra mobilizando o imaginário para continuar estabelecendo esse contato a partir dos horizontes históricos configurados de acordo com as vivências socioculturais do leitor. O que Aguiar e Bordoni (1988), baseadas nos estudos de Jauss (1971), chamam de horizontes de expectativas, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto.

As experiências desenvolvidas de contato com o texto literário em sala de aula, também foram organizadas a partir do método recepcional. Pois, o nosso leitor em formação vivenciou as etapas dos horizontes de leitura, uma vez que, atuou em todo o processo de forma ativa e dinâmica tendo oportunidade de trazer para a obra suas vivências sócio culturais.

Aguiar e Bordoni (1988) argumentam que o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. No início, o horizonte desse leitor é limitado, mas sofre

modificações e ampliações continuamente. Essas mudanças se dão a partir das vivências culturais, sócio – históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. A zona de conforto desse leitor pode sofrer perturbações a partir das confirmações ou não de seus horizontes de expectativas durante a leitura, tendo nesse intermeio a necessidade da intervenção do professor, principalmente com as crianças do ciclo de alfabetização, pois as limitações por eles enfrentadas são numerosas, principalmente por estarem se direcionando para a formação de uma leitura autônoma. Se não houver uma colaboração do adulto para ampliar seus conhecimentos prévios, podem abandonar a leitura pelo fato da incompreensão da obra.

Dessa forma, a interação entre texto e leitor através do método recepcional ocorre segundo Aguiar e Bordini (1988), a partir de esquemas conceituais ou etapas. O professor partindo dessa perspectiva tem como primeira etapa efetivar a *determinação do horizonte de expectativas* da classe com relação as suas preferências socioculturais no que diz respeito à leitura literária. A partir da adoção de técnicas como observação das leituras que geralmente recorrem, as conversas informais sobre a leitura que fazem, a aplicação de questionários e vivências em sala de aula que possibilitem formatar os tipos de leitura realizadas por eles e mensurar seus gostos.

Nessa sequência, temos como segunda etapa o *atendimento do horizonte de expectativas*. Em posse do conhecimento inicial sobre a turma, o docente precisa proporcionar experiências com os textos literários visando atender de que eles gostam, suas expectativas aliadas a procedimentos de ensino que os agradem e sejam conhecidos para que envolvam os alunos. Já a terceira a *ruptura do horizonte de expectativas* ocorre quando é disponibilizado outros textos que aprofundem os conhecimentos dos alunos interligando-os aos gostos iniciais apontados, dando-lhes condições de relacionar a saberes consolidados com novos e conseqüentemente ampliar os seus saberes introdutórios.

A quarta etapa, o *questionamento do horizonte de expectativas*, está interligada com as duas etapas anteriores. Ela oportuniza ao leitor avaliar, analisar e decidir quais os momentos e obras que necessitaram de uma maior compreensão e relação com outros conhecimentos passíveis para sua reflexão e assim oportunizando uma avaliação conjunta entre alunos, algo necessário para o professor organizar e redimensionar seu planejamento. Na última etapa, a *ampliação do horizonte de expectativas*, a leitura é vista como uma oportunidade de ampliação de visões de mundo, ultrapassando a vertente da tarefa escolar. Os alunos passam a tomar

consciência das múltiplas experiências que tiveram com a vivência das obras literárias. O professor nessa fase é um provocador que dá condições ao aluno de avaliar o que conseguiu e o que precisa ser alcançado.

Podemos assim perceber que no centro de nossas discussões temos o leitor como base do estudo, pois sabemos que, a partir do momento que o nosso aluno do ensino fundamental estabelece diálogo com os textos, começa a interagir em sociedade com os meios culturais. Cosson (2014) nos diz que não é suficiente ao sujeito apenas ser um recém-alfabetizado, é preciso que estabeleça relações com as várias práticas de leitura disponibilizada na sociedade letrada, sob o perigo de ficar à margem da sociedade cultural de qual faz parte, pois

[...] O que o domínio da escrita lhe permite é uma nova forma de interação com um mundo do qual faz parte, mas do qual não tinha meios para participar plenamente. Saber ler, apropriar -se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para a construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (COSSON, 2014, p. 33).

O valor da leitura, em especial da literatura para esses alunos, experienciada a partir da obra “Amanhecer Esmeralda”, de Férrez, nos permitiu estabelecer um diálogo com o letramento literário, conseqüentemente ampliar e consolidar a relação com a literatura, sendo agregadas, a partir das atividades de leitura e releitura com textos literários novas formas de sentido e estratégias de interpretação. Endossando esse entendimento, Aguiar (1988) nos diz que

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm -se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (AGUIAR e BORDINI 1988, p. 14)

Diante do exposto, podemos assim dizer que o no ensino fundamental nos anos iniciais da escolarização do 1º ao 5º ano, a leitura é a pedra angular dos eixos de aprendizagem considerando a necessidade de formação de um leitor competente para que possa interagir não apenas no componente curricular de Língua Portuguesa, mas também nas outras disciplinas, nas quais a leitura é de fundamental importância. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2001, p. 24) são enfáticos ao dizerem que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar,

pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

A discussão aprofunda questionamentos a respeito da forma individual com que as áreas do conhecimento de História, Geografia e Ciências Naturais trabalham com os textos. É perceptível a falta de interligação entre os saberes, pois, paralelo a essas áreas de conhecimento, as aulas de Língua Portuguesa deixam à parte o ensino de textos expositivos e as outras disciplinas acreditam não ser de sua competência trazem gêneros característicos das suas áreas do conhecimento para ser trabalhados em sala de aula. As consequências de um ensino substanciado nessas acepções apenas aprofundam as discrepâncias de saberes, pois muitos alunos concluem as etapas de ensino sem saber escrever, interpretar e compreender os gêneros sociais que circulam na sociedade:

Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (BRASIL, 2001, p. 24).

Portanto, a leitura nesse ciclo deve estar presente com a finalidade de formar leitores e produtores de textos que possam circular livremente para além da escola. Inicialmente, é importante o professor permitir à criança escolher suas leituras. A livre escolha permite que o aluno, ao sair da escola, não deixe os livros para trás. Aguiar e Bordini (1988) orientam que nessa fase do ensino o acervo de leitura deve ser o mais eclético possível, com ampla significação cultural, ausentando a preocupação com classificações a partir de qualquer critério.

Nesse sentido, o que se espera desse leitor do ensino fundamental é que ele se torne um leitor competente que saiba compreender o que lê e se posicionar com relação às informações implícitas, tendo como base os dados fornecidos pelo autor. O professor precisa planejar práticas constantes de leitura com diversos textos e compreender que a leitura deve ser usada como um objeto de aprendizagem, pois ler em voz alta e fazer perguntas sobre a compreensão do que leu não ensina de fato a ler. Por isso, é preciso planejar as aulas de acordo com a realidade e a necessidade dos seus alunos. Nesse sentido, o papel da escola será:

[...] tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a

capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 2001, p. 17).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos trouxe algumas modificações substanciais não apenas nas leis que regem a educação, mas, sobretudo, nos paradigmas e conceitos concernentes à alfabetização, ao letramento e à avaliação nessa etapa de ensino, o que altera a concepção de currículo e de ensino. Nesse sentido, o documento publicado pelo MEC em 2012, intitulado Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental, constitui-se em uma proposta curricular para os três primeiros anos do ensino fundamental que tem como objetivo uniformizar o currículo para que atenda ou contemple a todos os alunos nas distintas regiões brasileiras. O objetivo é tentar nessa política educacional voltada para o aluno no ciclo de alfabetização entender o que se espera da formação do leitor nesse período de escolarização, uma vez que a proposta abrange os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ciclo de alfabetização e foi criada tentando atenuar o baixo nível de proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e de escrita.

É recomendado que aconteça, no ciclo de alfabetização, um ensino planejado e sistemático, de modo que se articulem as práticas de leitura, escrita e oralidade presentes em todos os componentes curriculares e de forma que:

[...] o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 18).

Ao analisarmos essa assertiva, nosso olhar se foca sobre o direito de as crianças terem acesso, dentre outros recursos pedagógicos, ao livro de literatura. Se, durante a realização de nossa

investigação, nosso foco foi o aluno do ensino fundamental I, a preocupação que nos guiou foi criar condições para garantir a ele o acesso e o contato com a leitura de textos literários significativos para sua formação leitora:

[...] porque sabemos não só da importância da leitura em sociedades letradas como a nossas, mas, também, da relevância de uma educação literária na formação de nossos alunos. Muitos de nós que nos preocupamos com o lugar da literatura na educação básica e com a formação de leitores somos provas do quão importante foi e continua sendo a literatura em nossas vidas, não só porque, como lembra Candido (2004), ela preencheu e continua a preencher as nossas necessidades de fantasia e desejo, mas, sobretudo, porque, preenchendo tais necessidades, nos humaniza, assim como a vida, com seus altos e baixos, alegrias e tristezas (SILVA, 2014, p.97).

Em se tratando dos leitores com quem trabalhamos, procuramos buscar estratégias metodológicas que valorizaram a ludicidade como estratégia de ensino e aprendizagem. A esse respeito, os documentos oficiais recomendam oportunidade de contação e de leitura de livros de literatura, já que essas práticas favorecem a alfabetização e o letramento dos alunos que são postos em contato direto com as linguagens orais e escritas em sua dimensão estética, criando, assim, “[...] oportunidades prazerosas conhecimento do mundo; e, ainda, estimula a imaginação e a fantasia” (BRASIL, 2012, p. 22).

Proporcionar um ensino que tenha em foco o texto literário exige que as ações de promoção à leitura passem a ser eventos planejados, aliados a outros pontos importantes de desenvolvimento para que os alunos se tornem bons leitores. Nesse sentido, os documentos oficiais lançam sobre o componente curricular de Língua Portuguesa alguns direitos de aprendizagem¹⁷ para que possamos formar o tipo de leitor delineado em tais documentos parametrizadores do ensino em nosso país:

I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero,

¹⁷ No documento parametrizador os direitos de aprendizagem são compreendidos como uma forma de garantir o direito da criança de vivenciar situações de aprendizagem diversificadas, com experiências significativas de oralidade, leitura e escrita, dando-lhes condições de participar de forma autônoma em várias esferas da sociedade, entendendo a linguagem como a constituição do sujeito em interação social.

preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, 2012, p. 36)

Diante do exposto, os direitos de aprendizagens trazem como singularidade a valorização das experiências com as práticas diversificadas de leitura e escrita, onde a literatura se substancia em diversos gêneros textuais que vão dos contos clássicos à literatura popular. Destaquemos no IV Direito de aprendizagem um resgate dos jogos verbais de tradição popular, o que propicia a brincadeira com as sonorizações através das rimas, ritmos e repetições que, por serem fáceis de memorizar, conquistam o leitor a fazer uso dessas leituras auxiliando-os a compreender as relações entre a fala e a escrita.

A leitura literária assume seu espaço no processo de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais, sendo considerada algo intrínseco na formação do indivíduo tendo no espaço escolar um lugar no qual experiências significativas de leitura e de escrita devam ser organizadas para que possam ser ampliadas as capacidades interpretativas e estabelecidas relações de sentido. Gregorin Filho (2009, p. 51) diz que “Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se -se agente de modificações na sociedade em que vive.”

Se desde a educação infantil for dada a oportunidade de participar de um ensino com objetivos claros sobre as formas de uso do texto literário, e conseqüentemente, se for lhe oportunizado o contato com a literatura em toda a escolarização básica, a criança desenvolve condições para que desde cedo se torne autônoma em suas escolhas de leitura e saiba perceber dentro do universo textual aquele que melhor se adéque aos projetos gráficos e estéticos.

Podemos ainda levar em consideração a presença dos fenômenos de fruição estética, imagética, lírica e muitos outros sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. A

literatura para essas crianças em específico é vista como um gênero literário que encanta, emociona e amplia o universo imaginário, além de auxiliar na reflexão sobre os seus próprios sentimentos e valores.

Mediante essa discussão, podemos compreender a leitura como um processo de interação social, o encontro do leitor e o autor mediado pelo texto. Para que esse encontro seja eficaz, é necessário que desde o início da formação o leitor tenha a oportunidade de se utilizar de estratégias de leituras que o permitam selecionar o que vai ler, estabelecer para que ler e como fará essa leitura. Por isso, devem ser criadas atividades de leitura literária que “diminuem a distância existente entre o livro e os leitores, muitas vezes causada pelos constantes processos de escolarização desse tipo de leitura e até mesmo da literatura, quando associada apenas ao caráter de obrigatoriedade dos afazeres escolares” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 62).

Desse modo, o aluno no Ciclo de Alfabetização é compreendido como uma criança em processo de desenvolvimento cognitivo, a qual precisa ser estimulada a participar de situações reais de leitura, hipóteses, fazer antecipações sobre o que vai ser tratado no texto e o modo como vai ser abordado no tema. A capacidade de formação desse leitor deve ir além do que é dito no texto, mas também o que está nas entrelinhas, os implícitos. Portanto, a criança tem:

[...] no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã. (BRASIL, 2012, p.6)

Para tanto, precisamos desenvolver ações em sala de aula em que o aluno perceba sentido no que está realizando e que a leitura é algo que está presente em todas as esferas sociais. Sendo assim, defendemos o uso da literatura nessa fase do ensino por ela ser uma forma prazerosa de entrar em contato com o texto e dar condições de trabalhar com a singularidade e individualidade do sujeito. Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de Saraiva (2001, p. 23) ao enfatizar que “[...] cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera a formação do leitor”. A literatura faz-se a entender a partir do momento que através da mensagem literária o leitor preenche os vazios significativos e relaciona-os à realidade circundante

CAPÍTULO III

ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: A SALA DE AULA COMO PODERIA SER

A realidade que muitas crianças vivem neste Brasil é a realidade de quem só quer um amanhã com alguma esperança, de alguém que quer olhar no espelho e ver um rosto, e por trás do rosto, ver uma história – não de escravidão, mas de uma grande cultura, uma história de honra e glória.

Ferréz (2014)

Pensar na escola na atualidade nos remete a analisar o contexto sociocultural e econômico em que estão inseridos, ela e os sujeitos que a constituem. Essa atitude é importante se quisermos ultrapassar o ranço tradicional em que ainda se assenta o nosso ensino e propor uma ressignificação desse ensino, bem como das práticas que o embasam, visto que, sendo professores/as, devemos estar cientes de que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2015, p. 47)

Envoltos nessa perspectiva, desenvolvemos a sequência didática que se configurou como nosso produto final a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, e guiou as ações que descreveremos ao longo deste capítulo. Asseveramos que os conhecimentos transmitidos aos alunos pelo/a professor/a devem ser pensados como frutos de um processo que envolve a participação coletiva, no qual ocorrem as relações entre saberes diversos e do qual professor/a e aluno devem participar ativamente, de maneira que tanto um quanto o outro sejam vistos como construtores de conhecimentos.

Considerando o exposto, neste capítulo, apresentaremos nossa experiência na formação de leitores em uma turma do ciclo de alfabetização de uma escola municipal de Massaranduba-PB. Além da descrição de nossas ações, refletiremos sobre como os procedimentos de que nos valem podem auxiliar na formação de leitores, o que exige um trabalho contínuo de seleção, preparação, planejamento, mas, sobretudo, de experimentações, uma vez que acordar os leitores

adormecidos que habitam em nossos alunos é um trabalho contínuo que precisa de sistematização e metodologias adequadas. Cremos, pois, que o percurso que trilhamos e as estratégias que utilizamos poderão servir de base para a elaboração e sistematização de ações voltadas para a formação de leitores, em especial de leitores de literatura.

3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA “AMANHECER ESMERALDA”, DE FERRÉZ

A sequência didática é um procedimento metodológico que auxilia consideravelmente o trabalho em sala de aula, uma vez que oportuniza a sistematização de atividades com os gêneros orais e escritos, além de ajudar o professor a aprimorar conteúdos que visem auxiliar o/a aluno/a em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que “[...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Embora não tenhamos seguido à risca o modelo de sequência didática proposto por esses autores, conforme evidenciamos no capítulo metodológico, guiamo-nos pela concepção de sequência didática que subjaz à proposta apresentada por eles, isto é, procedimento didático que visa promover o acesso à práticas de linguagem diversificadas. No nosso caso, trabalhamos a linguagem literária, visto que o contato com o texto literário é uma das formas que o leitor tem de compreender a si mesmo e o outro e, ao mesmo tempo, criar laços de estranhamento e de pertença. Na concepção de Eichenberg (2016), a leitura do literário tem um efeito transformador porque permite que, para além da compreensão do próprio texto, o leitor estabeleça conexões com o mundo e consigo mesmo em um processo que pode levá-lo à humanização, isto é, à confirmação de certos traços que reputamos essenciais ao ser humano:

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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Proporcionar momentos nos quais seja possível viver a humanização a partir do literário convoca a escola a modificar suas práticas, trazer para a sala de aula situações em que os alunos

consigam perceber que ao ler uma obra literária estão participando de várias descobertas de si e do próprio mundo. Nesse sentido, entende-se que em todas as situações de leitura subjazem planejamento, organização e objetivos

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, 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 mesmo. (COSSON, 2012, p. 45)

Nesse sentido, o princípio básico é trazer para o âmago da sala de aula o letramento literário, perspectiva que, nos estudos sobre leitura, advoga que o texto literário deve ser efetivamente lido, experienciado, colocado à disposição do leitor, para ler, apreciar e trazer, a partir da oralidade, suas conclusões que, em confronto com outras, aprofunda o discurso e a compreensão do leitor acerca da realidade, dos usos da linguagem e da experiência humana transfigurada artisticamente pela obra literária.

Tendo em vista que, em se tratando de formação de leitores de literatura, precisamos formar sujeitos para quem o contato com o texto literário seja fonte de prazer, de deleite, e, principalmente, de humanização, elaboramos uma sequência didática que, embora tenha se centrado na obra “Amanhecer Esmeralda”, de Ferrez, mobilizou outros textos e levou os alunos a realizarem um conjunto de atividades de leitura e de escrita que visaram contribuir para a melhoria das habilidades deles no que tange a tais competências.

Para tal intento, fundamentamo-nos nas ideias de Dolz & Sheneuwly (2004), como também no modelo de sequência básica de Cosson (2012), mostrando ao aluno/a que ler e escrever são processos que devem ser pensados antes, durante e depois das ações desenvolvidas, tanto pelo discente como pelo docente, e que no intermédio desses momentos a leitura e escrita podem rimar com prazer. As atividades que compõem a sequência didática que elaboramos nesta pesquisa foram pensadas para serem realizadas coletivamente, em pequenos grupos ou de forma individual. Entretanto, independentemente disso, todas elas apresentavam graus de desafio para os alunos a fim de aprofundar o que eles sabiam e o que precisam aprender (FONSECA, 2012).

Se os autores acima nos orientaram na sistematização das atividades para a sala de aula, Solé (1998) e Souza (2010) nos deram as balizas para que pudéssemos pensar nas estratégias de leitura mais adequadas para cada texto que levamos para a sala de aula, visto que, embora o

texto que serviu de eixo para nossas ações tenha sido “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, levamos para os alunos outros textos que dialogavam com a referida obra.

Seja no trabalho com a obra de Ferréz, seja no trabalho com outros textos, antes, durante e depois da leitura deles, achamos oportuno desenvolvermos atividades avaliativas que visavam verificar a pertinência das obras escolhidas, bem como da forma de abordagem delas juntos aos alunos. Em linhas gerais, três foram as perspectivas avaliativas de que nos valemos: **a avaliação inicial e diagnóstica**, que nos oportunizou analisar as impressões dos alunos, a maneira como eles receberam a obra, as previsões e inferências realizadas; oportunizando-nos uma análise acurada de como eles recepcionaram a proposta apresentada de leitura e o que compreenderam; **a avaliação formativa**, que nos auxiliou a mediar a leitura para realizar ajustes de forma progressiva sempre que necessários. Por fim, **a autoavaliação**, que nos oportunizou analisarmos o que de fato ficou compreendido, como também perceber as barreiras que estiveram sobrepostas durante o processo de desenvolvimento das atividades em sala de aula, além de verificarmos a compreensão dos/as alunos/as e da professora colaboradora durante o andamento das atividades propostas em nossa sequência didática.

3.1.1 A sequência didática e seus desdobramentos em sala de aula

Como dito na introdução, nossas atividades foram desenvolvidas com crianças na faixa etária de 08 a 12 anos ao longo de 4 (quatro) meses: setembro, outubro, novembro e dezembro. No total, foram 35 semanas com duração de 4 a 6 horas. Iniciamos nossas atividades sempre às 13h30min e contamos com a participação em média de 20 alunos.

Seguimos no decorrer da proposta da sequência didática três eixos. O primeiro se constituiu na apresentação da obra literária “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, iniciando o trabalho a partir de atividades cujo escopo era a fruição do literário para, só depois, possibilitar o aprofundamento das competências leitoras. Nesse aspecto, compartilhamos o entendimento de Solé (1998) quando nos adverte que ler vai além de codificar e decodificar. Para a autora, o trabalho com a leitura deve pautar-se também em uma perspectiva interativa que requer propostas de ensino baseadas na imprescindibilidade dos alunos, a fim de que seja desenvolvida a capacidade de processarem o texto e seus diferentes elementos e, dessa maneira, elaborarem estratégias para a compreensão do que leem.

O segundo momento esteve voltado para a ampliação das estratégias de leitura dos

alunos a partir da leitura de outros textos que dialogavam, tematicamente, com a obra de Ferréz. Para tanto, ao levarmos o *rap* de *Mc Soffia*¹⁸ e o conto de fadas a “Cinderela”, dos Irmãos Grimm, objetivamos não só alargar as referências deles, mas também compreender que saberes eles mobilizariam para porem em diálogo os textos que lhes foram apresentados.

Nesse sentido, percebemos que os desdobramentos do nosso trabalho nos diversos momentos em que oportunizamos o contato efetivo com os textos escolhidos, assim como a forma de abordagem e também os materiais preparados, possibilitaram que os alunos percebessem que a literatura circula em diversos lugares, ou seja, “[...] se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações” (COSSON, 2014, p. 23). O contato dos alunos com o *rap* foi uma forma de transformar a palavra em manifestação cultural, pois, eles representaram a partir de um gênero musical a essência da obra “Amanhecer Esmeralda”, para aqueles que apreciaram o produto final do trabalho houve a curiosidade de conhecer o que este texto literário abordava, pois a oralidade e a corporificação da palavra foram decisivos para a atribuição de sentidos do que vinha sendo proposto a trabalhar em sala de aula.

Na terceira etapa, desenvolvemos a parte conclusiva referente à culminância do nosso trabalho. Foi uma fase na qual continuamos ouvindo a opinião dos/as aluno/as quanto à decisão de como seria a finalização do trabalho desenvolvido. Constituiu-se, pois, como um espaço democrático, um momento de prosseguir com a participação desses sujeitos no processo, pois tínhamos a pretensão da formação:

[...] de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 76)

Como nos asseveram Cosson & Paulino (2009), a literatura deve ter como fim principal a promoção da interação verbal, o contato efetivo com as obras literárias e, conseqüentemente, proporcionar o (re)conhecimento do outro, do mundo e de si mesmo, levando-nos de fato a compreendermos o que seja uma construção literária de sentidos e, assim, consumir a prática

¹⁸ *Mc*. Cantora e compositora, seu nome é Soffia Gomes da Rocha Gregório Corrêa, nome artístico. *Mc Soffia*, tem 12 anos e as letras de suas músicas versam como tema principal o empoderamento negro.

do letramento literário dentro e fora da escola.

3.2 CHEGANDO À SALA DE AULA: CONHECENDO O CAMPO DE INTERVENÇÃO

Era uma sexta-feira, dia 23 de setembro de 2016, quando entramos em sala de aula para dar início à aplicação da proposta da sequência didática. Com o intuito de criarmos um elo de aproximação entre alunos e pesquisadora, priorizamos por desenvolver nossos contatos a partir da roda de conversa onde foi realizada uma dinâmica intitulada “Como estou me sentindo hoje?”. Para isto, produzimos um cartaz feito com papel 40 kg, na cor branca, com divisões feitas com durex colorido, em cada uma das quais eram apresentados sentimentos como: sono, alegria, berro, braveza, choro, vergonha, espanto, medo, tristeza e pensamento. Para cada estado desses, havia uma carinha feita em EVA que representava um desses estados. Nesse momento, estávamos oportunizando aos alunos exporem suas emoções. Os sentimentos que os alunos mais esboçaram nesse encontro foram: bravo, pensativo, alegre, vergonhoso, medo e sono. Na ocasião em que os alunos iam retratar seus sentimentos, a pesquisadora fazia alguns questionamentos, conforme ilustrado na Tabela 08:

Tabela 08: Representação escrita das impressões dos alunos na dinâmica dos sentimentos

INICIAIS DOS ALUNOS	JUSTIFICATIVAS PELA ESCOLHA DO SENTIMENTO
C.E. (9 anos)	BRAVO: “Estou me sentindo assim, porque meus amigos estão mexendo comigo”.
J.V. (9 anos)	PENSATIVO: “Estava aqui pensando professora, por que a água produz energia, mas não podemos pegar na tomada com as mãos molhadas”.
K (9 anos), C. (12 anos), R. (9 anos), J.M. (9 anos), M.A. (9 anos), F. (9 anos) e M. (9anos).	ALEGRE: Nesse momento a maioria dos alunos não soube discorrer justificativas para sua resposta. Com insistência K (9anos) disse se sentir alegre por ter ganhado um presente de um primo que chegara do Rio de Janeiro, e os demais disseram estar alegres por estarem

	se sentindo assim.
E (11 anos), M.E. (9 anos), L. (9anos) e L. (9 anos)	VERGONHA: Ficaram em silêncio, apenas trazendo apontamentos em suas faces de vergonha, timidez.
M.E.2 (9 anos)	MEDO: Nesse momento a aluna não quis dizer à turma porque estava sentindo medo. Mas, segundo a professora regente da turma explicou, a aluna havia retornado há pouco tempo para a sala de aula, por sua família ter sido vítima de violência: o padrasto sofrera uma tentativa de assassinato. Por isso, o semblante da aluna era de medo.
E. (9anos), G.(10 anos), J.M. (10 anos)	SONO: Apenas disseram que estavam com sono por não terem dormido bem durante a noite.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esses dados demonstram que em uma sala de aula, os alunos exteriorizam sentimentos, posicionamentos, sendo relevante o/a professor/a ter a sensibilidade para compreender e fazer intervenções pontuais que conduzam o processo de ensino e aprendizagem, pois pudemos perceber nessa atividade desenvolvida a falta de autoestima desses/as alunos/as quando externavam seu pensamento.

No decorrer da intervenção, priorizamos e estabelecemos um diálogo, a fim de que os alunos pudessem expor assuntos que rondavam o seu cotidiano. Na época em que realizamos a nossa coleta de dados, estavam ocorrendo as eleições locais e os alunos acabavam relatando suas vivências em relação ao contexto político do município, deixando expostos os posicionamentos da família, projeções e decepções, caso o partido que apoiavam viesse a perder. Nesse instante, foi perceptível a inserção de vários assuntos como se os alunos tomassem esse espaço como uma válvula de escape para externar as problemáticas vividas cotidianamente. Por um lado, não era nosso foco tratarmos esses assuntos, mas sentimos que os alunos precisavam ser ouvidos, eles viam naquele espaço um momento para desabafar sobre os problemas que afetavam suas vidas. Essa reação foi própria aos reflexos da dinâmica que tratava

sobre os sentimentos, a externalização do que estavam sentindo era propícia para o momento.

Ainda na roda de conversa, outro ponto que nos chamou atenção foi a questão do *bullying*. A professora regente da turma citou o episódio da aluna M.E.2, que havia retornado para a sala e os alunos não a aceitavam, nunca a chamava para brincar, sendo percebido seu envolvimento poucas vezes com outra colega, a aluna V, que também recebia sentimentos negativados pela turma. Esse fato nos chamou muita atenção, pois, em todo o percurso da aplicação da sequência didática, episódios *bullying* se sucederam. Nesse sentido, nossa intervenção foi primordial, no sentido em que sempre pedíamos aos alunos para pensarem cada ato indigesto que cometiam com M.E.2, levando-nos a refletir sobre o porquê da discriminação que faziam com ela. De acordo com relatos da professora regente, a menina chegou à sala de aula posteriormente ao início das aulas, era novata na escola e os alunos a excluía do ciclo de amizades. As intervenções feitas para exaurir tal comportamento até então não haviam surtido efeitos positivos.

Depois da roda de conversa, que nos possibilitou ter um conhecimento do público com quem iríamos trabalhar, trouxemos para a sala de aula a nossa “Caixa Mágica”¹⁹ (Ver Figura 08) que continham objetos que visam, a partir do levantamento de inferências, preparar os alunos para lerem o conto “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz.

Figura 08: Apresentação da caixa mágica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

¹⁹ É uma caixa de papelão coberta com papéis e EVA colorido que visa suscitar no aluno a curiosidade, a imaginação e a fruição. Utilizamos esse recurso durante toda a execução da proposta apresentada, trazendo com ela objetos que tematizavam as obras literárias expostas e que serviram como elemento motivador para a realização das atividades propostas.

Havíamos colocado, no interior da caixa, outra caixa que continha um objeto que representava o presente que a personagem Manhã ganhou do professor e que, dentro da narrativa a ser lida, funcionava como espécie de “objeto mágico” que possibilitou à personagem vencer os obstáculos e mudar de vida no final da trama (VALE, 2001). No interior dessa caixa de presente (Ver Figura 09), estavam também outros elementos que se referenciavam à obra, como: bijuterias, lembrando pedras de esmeralda; um vestido na cor verde esmeralda; uma obra de arte intitulada Francisca, feita pela artesã Valci Oliveira; e ainda uma carta com o intuito de aproximar os alunos do universo da pesquisa a ser iniciado.

Figura 09: Objetos que compunha a caixa mágica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Após o contato com todos esses elementos, a caixa de presente possuía um fundo falso por baixo do qual estava escondido o livro de Ferréz. Antes da abertura da caixa propomos aos alunos os seguintes questionamentos:

- a) Vocês gostam de receber presentes?
- b) O que será que tem dentro dessa caixa?
- c) Outra caixa, agora uma caixa toda enfeitada de laço de fita e papel de presente? O que será que tem dentro dela? Vamos abrir?
- d) Um vestido, que vestido lindo? Que cor é essa?
- e) Alguém já viu algum vestido parecido com esse? Por que será que veio esse vestido dentro dessa caixa?
- f) Para quem será esse vestido?
- g) Gente, uma joia! Olhem como brilha! Vocês sabem como essa pedra se chama?
- h) Será que essa pedra preciosa é da dona do vestido?
- i) Pelo tamanho do vestido quantos anos será que a pessoa que o recebeu tem?

Após a participação dos alunos em todos esses questionamentos, lançamos ainda outra pergunta:

Pessoal, olha essa caixa está balançando será que tem mais alguma coisa? Vejam, encontrei um bilhete aqui dentro da caixa. O que será que está escrito? Quem será que nos mandou esse bilhete?

Nosso intuito era explorar todas as possibilidades que auxiliassem os alunos a relacionarem os objetos dispostos à obra literária que iríamos trabalhar e perceber que aqueles objetos não estavam ali por acaso. A participação deles se deu de forma efetiva, principalmente nas pistas que íamos disponibilizando, como por exemplo: no bilhete que havíamos colocado, tinha um diálogo entre o professor orientador e a turma, o qual convidava os alunos a participar da experiência, como também os desafiava a responder à seguinte adivinha: “O que é que é surdo e mudo, mas conta tudo?” Foi um momento de suspense, muitos alunos deram respostas evasivas, sendo que o aluno C. (12 anos) pensou e prontamente respondeu: o livro. Assim que respondemos à adivinha, o mesmo aluno retirou do fundo falso o livro “Amanhecer Esmeralda”, o que causou espanto a todos. Na Figura 10, registramos o momento da resposta da adivinha e a descoberta do livro.

Figura 10: Momento da resposta da Adivinha e descoberta do livro



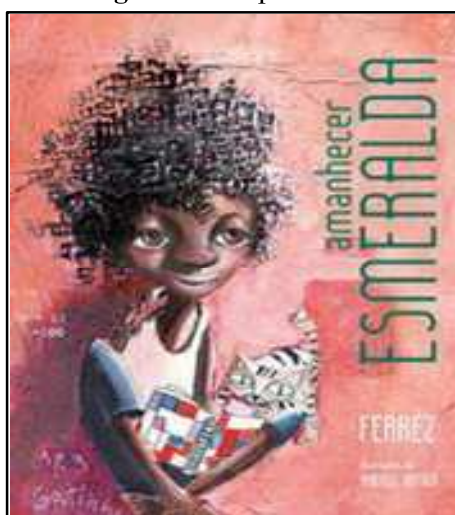
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esse momento foi envolvente, pois eles jamais imaginavam que na caixa havia um livro, criamos certa excitação e procuramos levantar algumas inferências a partir da capa, trazendo suspenses e detalhes importantes para o prosseguimento da parte posterior.

Nesse dia, já estávamos próximo ao momento do intervalo, e os alunos começaram a olhar o livro e pedir que a leitura fosse feita. Propositamente, adiamo-la para o dia posterior. Com isso, nosso intuito era criar um suspense, fomentar o desejo de ouvir a leitura, de pensar mil e uma possibilidades para o desenvolvimento do enredo, pois os alunos já haviam feito inúmeras inferências sobre o nome da personagem principal, bem como do que falava a história.

Solicitamos aos alunos, após terem apreciado a capa da obra, que imaginassem o que aquela história tratava, porque a personagem estava sentada de pernas encruzadas e com uma espécie de livro na mão, supostamente recostada na parede, o que aqueles números representavam na capa, o que será que a menina fazia com um lápis na mão, entre outros apontamentos. Vejamos a capa do livro, na Figura 11:

Figura 11: Capa do livro



Fonte: Disponível em: < <http://loja.dsop.com.br/livros/literatura-infantojuvenil/livro-amanhecer-esmeralda-1-edicao.html> >

Iniciamos, portanto, o processo interpretativo. Como era uma sexta-feira, o intervalo de tempo que os alunos teriam para a próxima aula seria um período para que eles pudessem formular hipóteses sobre a história a ser lida e, ao retornarmos a leitura do livro, pudessem estabelecer previsões, abrir espaços para os alunos apontarem seus conhecimentos prévios e juntos estabelecermos quais seriam os nossos objetivos de leitura para aquela obra literária. Sobre isso, como nos orienta Solé (1998, p. 41), “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”.

3.3 COM A OBRA EM MÃOS, LEITURA EM AÇÃO: CONHECENDO “AMANHECER ESMERALDA”

O nosso segundo encontro aconteceu no dia 26 de setembro de 2016. Iniciamo-lo com uma conversa informal para sabermos como eles tinham passado o final de semana. Depois dessa conversa, passamos à apresentação da obra “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz. Para esse momento, recorremos novamente à “caixa mágica”, com os elementos presentes no encontro anterior, para que pudéssemos resgatar a parte de suspense e magia que os alunos tiveram ao retirar o livro da caixa de presentes juntamente com o vestido que era o elemento encantador/mágico da narrativa.

Ao encontrarmos o livro no interior da caixa, apresentamo-lo, fizemos referência ao autor da obra, trouxemos um pouco de sua biografia, os livros que ele já tinha escrito e nos detemos na obra que ia ser trabalhada em sala de aula. Começamos nossa leitura pela capa. Para tanto, promovemos alguns questionamentos:

- a) O que vocês estão vendo na capa desse livro?
- b) O que a menina está fazendo? Tem alguém ao redor da menina? Quem? O que ambos estão realizando?
- c) Como você percebe isso?
- d) O que será que ela está lendo?
- e) Por que nos seus pés só tem uma sandália?
- f) O que terá acontecido com a outra?
- g) Será que essa menina está em casa ou na rua? O que leva vocês a chegar a essa conclusão?
- h) Como vocês acham que essa menina se chama?
- i) Qual será o nome dessa história?
- j) Por que será que o autor deu esse título, “Amanhecer Esmeralda”? O que esse título sugere?
- k) Por que será que a cor do título é verde?
- l) Vocês conhecem uma esmeralda?

Percebemos que os alunos realizaram muitas inferências. Ao falar sobre o título, alguns disseram que se referia à personagem da capa, que era o nome dela. O que estava sobreposto na mão era um livro. Outros alunos disseram ser um caderno em que ela estava lendo ou respondendo a uma atividade de matemática que o professor passou como tarefa de casa. Acharam que a atividade era de matemática por conta de alguns números que se apresentam na capa. Além de algumas pistas consideradas por eles/as como essas citadas, observaram também o espiral que se apresentava no livro/caderno, uns diziam nunca ter visto livro com espiral e assim iam argumentando e contra argumentando. A impossibilidade de chegar ao consenso não

nos foi surpresa, pois a obra literária permite múltiplas interpretações, sendo assim, mostramos a eles que é possível termos opiniões distintas. Ao prosseguirmos com os questionamentos, os alunos acharam que a menina havia perdido ou arrebatado a sandália e por esse motivo só estava com uma apenas. Em relação ao local onde ela estava, disseram estar em casa estudando ao lado de seu bichinho de estimação. A princípio, não conseguiram trazer respostas quando questionamos sobre o porquê de o título estar escrito na cor verde. Eles acharam que foi porque o autor/ilustrador escolheu essa cor de forma aleatória e que não havia nenhuma relação de sentido com o enredo.

Dando continuidade à leitura, ao apresentarmos a obra, a aluna E. (9 anos)²⁰ com um semblante de desaprovação olhou e disse que aquela leitura seria chata, devido a quantidade de páginas e perguntou se teria que ler tudo aquilo mesmo, porque ler era um saco. Outros alunos também concordaram com o pensamento dessa aluna. Diante desse fato, a pesquisadora dirigiu-se não apenas à aluna, mas também aos demais que concordaram com sua afirmação dizendo-lhes ser precipitado tirarem conclusões, pois a leitura prometia muitas surpresas e que esta poderia ser diferente das que já tinham ouvido/lido. Essa reação em nenhum momento nos fez tirar o foco do que estávamos propondo, pois, enquanto mediadora de leitura, diante dessa resistência que já é um lugar comum em se tratando de formação de leitores, pensamos em recorrer ao artifício da arte de contar histórias no lugar de pedir que os alunos lessem o livro indicado.

Tentamos criar um momento prazeroso sem enfados e cobranças, buscando recursos da contação de história como mudança de entonação de voz e pausas em momentos importantes da leitura, para que eles pudessem fazer inferências e participar efetivamente da leitura. Enquanto mediadores, sentimos a necessidade de envolver o leitor para que pudesse compreender a história e sua beleza estética, pois como nos dizem Carvalho, Versiani e Yunes (2012, p. 41): “A responsabilidade do mediador é decisiva, pois ele deve ser como um encantador, alguém que convida o outro a descobrir um universo mágico, de possibilidades infinitas. Esse convite não pode ser uma dura convocação, nem uma imposição: tem de ser um chamado” Para que pudesse ser um convite, procuramos ultrapassar a apresentação de meras letras e imagens e possibilitar múltiplas interpretações. Os comportamentos iniciais de

²⁰ No início do contato com a obra literária a aluna teve essa resistência, sendo modificado tal comportamento de acordo com as vivências e experiências em outros encontros. A criança foi se engajando nas discussões e contribuindo significativamente. Principalmente nos embates de cunho social, onde ela foi percebendo que a obra literária era uma prática de leitura viva e não algo bolorento e sem sentido.

resistência por parte de algumas crianças nos fez refletir se esse fato ocorre por elas não terem vivências com diferentes obras literárias, principalmente no seio familiar, trazendo para a escola toda a responsabilidade, pois compreendemos ser “[...] importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] 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 [...]” (ABRAMOVICH, 1991, p. 16). Esse entendimento do mundo lhe é permitido em contato com a literatura.

Mesmo com essa resistência inicial, percebemos que no decorrer da leitura os alunos participaram de forma efetiva, principalmente em pontos-chaves da obra, como: a falta de alimentação da família de Manhã, quando a personagem procura algo para tomar seu café da manhã e encontra a panela vazia (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 09). Outra cena que acharam interessante foi quando o professor Marcão chamou Manhã para conversar e, no diálogo, ela lhe contou sobre a realidade dura e difícil que enfrentava (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 21). Em seguida, os alunos julgaram a parte principal e crucial da obra, quando o professor presenteou Manhã, e esse presente foi o elemento mágico que auxiliou a mudança em todo o enredo (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 23-24). Outras cenas chamaram a atenção dos/as alunos/as, como a em que Manhã aparece sapecando um beijo na face do professor agradecendo o presente (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 26) ou a em que ela aparece tomando banho. Nessa cena, em especial, as crianças, ao verem a personagem sem roupa, com o bumbum arrebitando (termo usado por eles/as), começaram a rir (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 30). Além dessas, os alunos foram fisgados por outras cenas: a surpresa que o pai de Manhã tem ao vê-la renovada e isso o faz realizar uma mudança interior e exterior na sua família (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 39). As mudanças dessa família trazem inveja para uma vizinha de Manhã chamada dona Tonha e ela ao ver as transformações da parte externa da casa resolve mudar também o barraco em que mora (os alunos/as a chamavam de mulher invejosa) (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 41) e, por fim, as transformações atingem os demais moradores que acabam modificando não só os barracos, mas toda a rua, com calçamento, caixa d'água dando condições melhores de infraestrutura para as famílias, habitantes daquele local. (Cf. FERRÉZ, 2014, p. 47)

Ao lermos a obra, percebemos que, ao chegarmos à página 47 em específico, surgiram algumas dúvidas, sobretudo quando os/as alunos/as ouviram a leitura desse parágrafo:

Pegou o material no sofá, saiu e fechou a porta. Quando chegou à rua, não acreditou, todas as casas estavam pintadas, tudo estava muito lindo,

organizado como nunca tinha visto. Ela olhou para seu vestido, para as casas, para o céu, e viu que tudo era daquela cor. Até o amanhecer era esmeralda. (FERRÉZ, 2014, p. 47)

Foi perceptível que houve uma dificuldade de interpretação na parte em que o narrador diz que “Até o amanhecer era esmeralda”. Os alunos não conseguiram naquele momento compreender como seria esse amanhecer. Tivemos que voltar à obra e lembrar como era a vida de Manhã antes de ter recebido o presente do professor Marcão. Indagamos a eles/as quais tinham sido as mudanças que ocorreram após Manhã ter ganhado o presente. Começamos a questionar os alunos sobre qual teria sido o valor de uma pedra de esmeralda, se era valiosa ou não para que fosse fazendo a relação com o que o autor se referiu ao termo “Até o amanhecer era esmeralda”. Acreditamos que as dificuldades nesse momento ocorreram porque o que lhes perguntávamos era algo abstrato, e eles/as ainda não tinham amadurecimento cronológico e cognitivo que os possibilitasse realizar a relação com suas vivências, e assim, compreender o sentido da frase. Percebemos que a dúvida gestada nessa fase deveria redirecionar nosso planejamento para que essa lacuna fosse preenchida, o que fizemos nas etapas posteriores dos nossos encontros.

O estudo da obra de Ferréz prosseguiu em nosso terceiro encontro que ocorreu no dia 27 de setembro de 2016 e foi destinado ao trabalho de localização de informações no texto, isto é, fazer com que os alunos recorressem à narrativa para elucidar dúvidas surgidas durante a leitura da obra.

Realizamos questionamentos sobre pontos importantes da obra, sendo provocadas e mediadas discussões que vislumbrassem oportunizar a todos manifestarem seu entendimento sobre a narrativa, como também verificar se as suposições iniciais que fizeram ao ouvir a leitura da obra literária apresentavam coerência ou não. Os pontos em discussão foram os seguintes: a) Do que fala o texto? b) Quais os personagens que se apresentam na narrativa? c) Como podemos descrever esses personagens?

Como percebemos que os alunos apresentaram dificuldades em relação ao final da história, centramos a atenção, principalmente no questionamento inicial: Do que fala o texto? De forma oral, eles foram fazendo memórias, organizando as ideias para aos poucos irem percebendo os sentidos do texto, o porquê de o autor ter utilizado certos termos para dar ênfase ao enredo. A partir desses aspectos, pudemos perceber quais as informações foram apreendidas pelos alunos, ao passo que também destacamos os personagens que apareceram na história. Para que os alunos pudessem ter uma ideia geral dos personagens e suas características,

elaboramos, juntos, o seguinte quadro (Tabela 08):

Tabela 09: Caracterização física e psicológica dos personagens da obra

PERSONAGENS /CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS
MULHER - (aparece no início da obra, mas não lhe é dado nome), – Feia, cabelo e unhas grandes pintadas de vermelho, vestido cinza com babado vermelho, parece gostar da cor vermelha, pois seus chinelos e brincos são dessa cor. É gorda e está maquiada com cores escuras.
MANHÃ - Negra, magra, cabelo afro, menina humilde e pobre, 9 anos, mal vestida, mora em uma casa que fica localizada na periferia, na rua Jardim das flores.
PAI – Bebe, peludo, não estudou, não sabe ler, desempregado, mal arrumado, gordo.
PROFESSOR – Marcão, alto, magro, bonito, estiloso, calça jeans, blusa verde, pasta marrom, bondoso, carinhoso, careca, mas com um pouco de cabelos lisos nas laterais da cabeça, humilde.
ERMELINDA – Negra, gorda, merendeira, gostava de contar histórias da África e fazer tranças.
MÃE – Senhora negra, magra, trabalhadora, sustenta a casa, trabalha de diarista.
TONHA – Mulher branca, vaidosa e invejosa.
Sô Toim – Dono de uma casa de material de construção.

Fonte: Elaborado pelos alunos da turma pesquisada.

Durante a elaboração desse quadro, alguns alunos usaram palavras que depreciaram alguns personagens chegando até ser preconceituosas como: “O cabelo de Manhã é duro”, “É de tuim”, “O pai dela é esmolé”, entre outras. A partir dessas falas, começamos a pensar o que cada palavra significava, como estavam sendo usadas, se eles/as já haviam se referido a alguém com esses termos, onde o respeito ao outro situava-se quando utilizavam palavras como aquelas. Levamo-los a pensar: o que nos faz definir o que é um cabelo mole ou duro? Que tipos de cabelos se apresentam na sociedade na qual convivemos? O que é ser uma pessoa esmoler? Será que a todos que não têm condições financeiras podemos dar esse título? Ao observamos a imagem do pai de Manhã o que os levou a chegar a essa conclusão? Como já havíamos feito um período de observação na sala, anterior à aplicação dessa intervenção, pudemos perceber que os alunos usavam alguns apelidos nos colegas, por esse motivo foi aproveitado esse espaço para aprofundar a questão e pensar nos atos que estavam sendo trazidos para a convivência entre eles.

Posteriormente, aplicamos nossa segunda propositura do dia, que foi confirmar, rejeitar ou retificar antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, a partir da aplicação de um jogo que trouxe para a sala de aula um clima lúdico. Realizamos com os alunos o jogo da

velha²¹, brincadeira bastante conhecida entre eles/as. Entregamos aos alunos cartelas traçadas com linhas na horizontal e vertical e duas peças (um círculo e um retângulo com os personagens “Manhã” e “Marcão”) – Ver Figura 12 – que substituíram o X e a bolinha, sinais utilizados na versão tradicional do jogo da velha.

Figura 12: Peças do jogo da Velha – Amanhecer Esmeralda




Fonte: Figuras retiradas do acervo pessoal da pesquisadora.

Para iniciarmos o jogo, foi sugerido que se formassem duplas e que os alunos tirassem o par ou ímpar. O ganhador escolheu a ficha e iniciou o jogo que seguiu as regras e a lógica do jogo da velha tradicional. Sendo assim, o aluno vencedor foi o que conseguiu realizar o processo de triangulação que ocorre quando o jogador consegue fechar com a mesma peça a diagonal, vertical ou horizontal da cartela. Quando não consegue preencher um desses ângulos, não ganha a partida, ficando empate. Por isso, nesse caso, é que se diz que “deu velha”, ou seja, nenhum dos jogadores ganhou a partida.

Os alunos também usaram uma linha diagonal, a qual servia para demarcar o aluno que conseguir fechar o jogo, e, posteriormente, aquele que perdesse seria questionado por aquele que ganhou, com as seguintes questões da narrativa (Tabela 10):

²¹ A proposta de aplicar o jogo da velha parte da observação em sala de aula que os alunos apreciam esse jogo durante a aula, no momento da leitura deleite, da análise de conteúdo e atividades desenvolvidas.

Tabela 10: Comanda - Conhecer a narrativa brincando

<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se chama a obra literária que estamos trabalhando? 2. Como era o nome da personagem principal? 3. Quem eram os personagens da história? 4. Como se chama o pai de Manhã? 5. A mãe de Manhã trabalhava em quê? 6. Qual era a profissão que Manhã não desejava ser quando estivesse em idade adulta? 7. Qual o presente que o professor Marção deu à Manhã? 8. O que dona Ermelinda fez com Manhã? 9. Qual era a cor do vestido de Manhã? 10. Quais foram as mudanças que ocorreram na vida de Manhã quando ela ganhou o presente? 	
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Foram estabelecidas algumas regras para que os/as alunos tivessem um direcionamento, como:

- a) O aluno que ganhar no jogo fará perguntas ao aluno que perder; (as perguntas estão inseridas no quadro síntese, localizado acima)
- b) No caso de empate, quando o jogo “der velha”, ambos responderão às questões referentes à compreensão textual.
- c) Para cada grupo, haverá um aluno “guia” que conduzirá o jogo e fará as perguntas e marcará a pontuação.

O momento de realizarmos o jogo foi uma etapa interessante, pois os alunos participaram com propriedade. No instante em que foram distribuídas as peças, um fato chamou atenção: como a pesquisadora havia cometido um erro, entregou seis fichas, três para cada jogador, os grupos iniciaram o jogo e o aluno C. (11 anos) olhou e disse: “Esse número de peças está errado, não tem condições de jogar, o certo professora são quatro peças”. Nesse momento, percebemos o erro. Como havia peças sobrando, entregamos aos alunos que faltavam e, assim, conseguiram dar sequência à proposta. Ao passo que o jogo foi tomando forma e os alunos foram se envolvendo, percebemos o quanto de conhecimento de mundo eles trouxeram para essa vivência, ou seja, seus conhecimentos foram primordiais para que a proposta alcançasse o objetivo delineado. Ao identificar informações da obra "Amanhecer esmeralda" por meio de uma atividade prazerosa, eles/as iam tratando informações que ao longo da história tinham ficado subentendidas.

Diante da participação dos alunos, como pesquisadores, sentimos ocorrer o processo a que se refere Freire (2015, p. 25) quando afirma que ensinar e aprender são um processo interligado, pois se aprende em construção mútua, daí por que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nessa dimensão construímos saberes juntos. A Figura 13 demonstra a interação dos alunos em sala de aula, por meio do “jogo da velha literário”.

Figura 13: Alunos em interação com o “jogo da velha literário”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

3.3.1 A obra “Amanhecer Esmeralda” e as conexões com outras realidades

No mês de outubro realizamos seis encontros, nos dias 04, 07, 13, 14, 17 e 19. Este foi um mês que trouxe alguns percalços, muitas paralisações e a necessidade da professora titular da turma prosseguir com os conteúdos do 4º bimestre, tendo que nos adequar ao espaço que nos era disponibilizado.

No nosso encontro do dia 04 de outubro de 2016, esforçamo-nos em apresentar a obra, pois nosso intuito era que os alunos pudessem aprofundar o conhecimento sobre o texto e a compreensão leitora, tendo condições de associar a narrativa à realidade que os circunda. Ou seja, como nos orienta Souza (2010), precisávamos nas aulas ajudar os alunos a compreenderem efetivamente o texto lido; ademais, os nossos alunos não são leitores fluentes, muitos ainda pensam no som das letras individuais, fazem suas combinações para poder compreendê-las, tendo que constantemente ativar seus conhecimentos prévios. Por isso, a partir de Arena (2010), precisávamos criar condições para que a apreensão dos signos linguísticos por parte desses alunos fosse além da palavra. Por isso, valemo-nos de estratégias que os levaram, inicialmente, a manusear o livro, que valorizaram o folhear, uma vez que o ato de passar as páginas configura-se uma ação que traz pistas para o leitor iniciante ou experiente do que se trata essa leitura. Dessa forma, acreditamos que era necessário desenvolver essa compreensão com os alunos e organizamos esse encontro para trabalharmos com as estratégias de conexão.

Conforme Souza (2010), esse tipo de estratégia envolve as associações que o leitor faz ao ler um texto com outras vivências construídas ao longo de suas experiências leitoras e de mundo. São, pois, três os tipos de estratégias por conexão: **texto-leitor**, **texto-texto** e **texto-mundo**. Todas elas apresentam “um propósito em comum: usar experiências individuais e coletivas para construir significados”. (SOUZA, 2010, p. 67).

A estratégia de leitura que iniciamos foi a de conexão **texto – leitor**, a qual permite que o leitor faça relações dos personagens com vivências pessoais. Para que pudéssemos alcançar tal intento, utilizamos a seguinte propositura:

Após ter ouvido a leitura da obra literária “Amanhecer Esmeralda” e ao ver o professor Marcão entrando na sala, lembrei do/a professor/a (...).



No início da atividade, dispomos o título “Minhas recordações” e abaixo um retângulo com uma frase “Momento Marcante”. A proposta visou levar os alunos a desenhar um

professor/a que havia marcado a vida deles em seu percurso estudantil. Se observarmos na propositura da atividade, perceberemos a imagem do professor Marcão, personagem que adquire relevo dentro da obra estudada e que serviu de gancho para fazermos a interligação entre o universo dos alunos e a obra em estudo.

Na aplicação da atividade, promovemos uma roda de conversa para apresentamos o objetivo da atividade que iríamos desenvolver. Quando falamos que teríamos que observar novamente a obra, alguns alunos utilizaram a expressão: “De novo! Não aguento mais!” Fizemos de conta que não tínhamos visto nenhuma colocação e propomos uma dinâmica para que os alunos se integrassem uns com os outros, conforme se verifica na Figura 14.

Figura 14: Alunos desenvolvendo a dinâmica



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

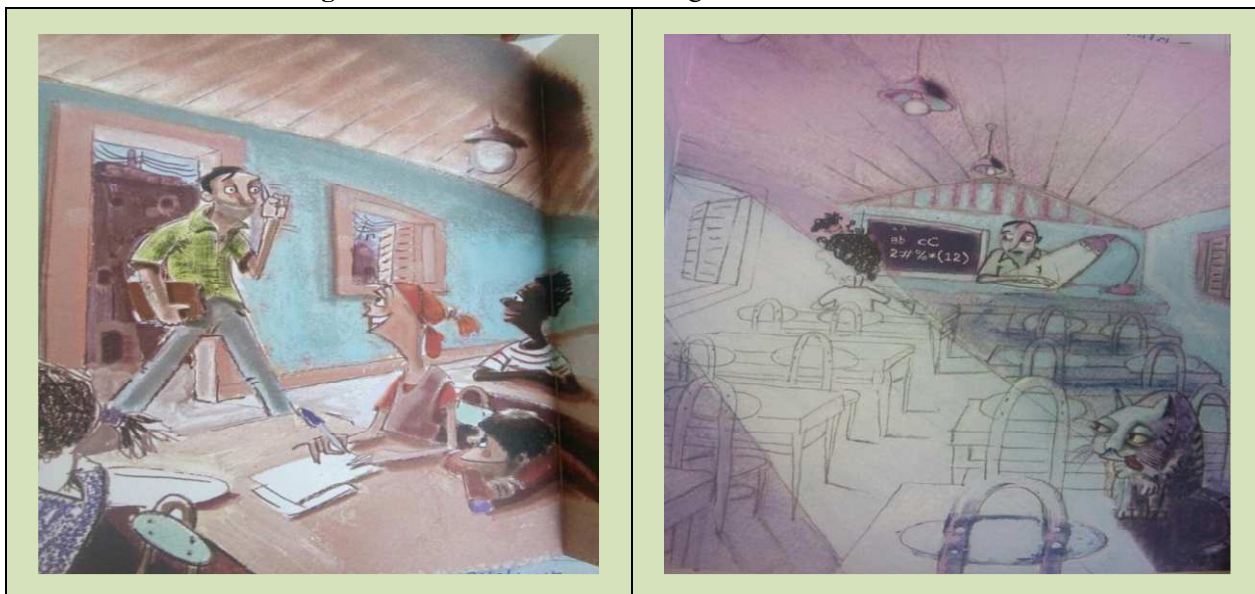
A dinâmica desenvolvida chamava-se “nó”. Fizemos pequenas adaptações para adequá-la à realidade da turma. Essa dinâmica consistiu em solicitar que a classe ficasse em grupo, que todos dessem as mãos uns aos outros e memorizassem o/a aluno/a da direita e da esquerda. Quando eles/as estavam envolvidos/as no processo, lançamos a proposta de imaginarem que a mãe deles havia perdido o celular e pedira que eles/elas procurassem-no. Por isso, tiveram que

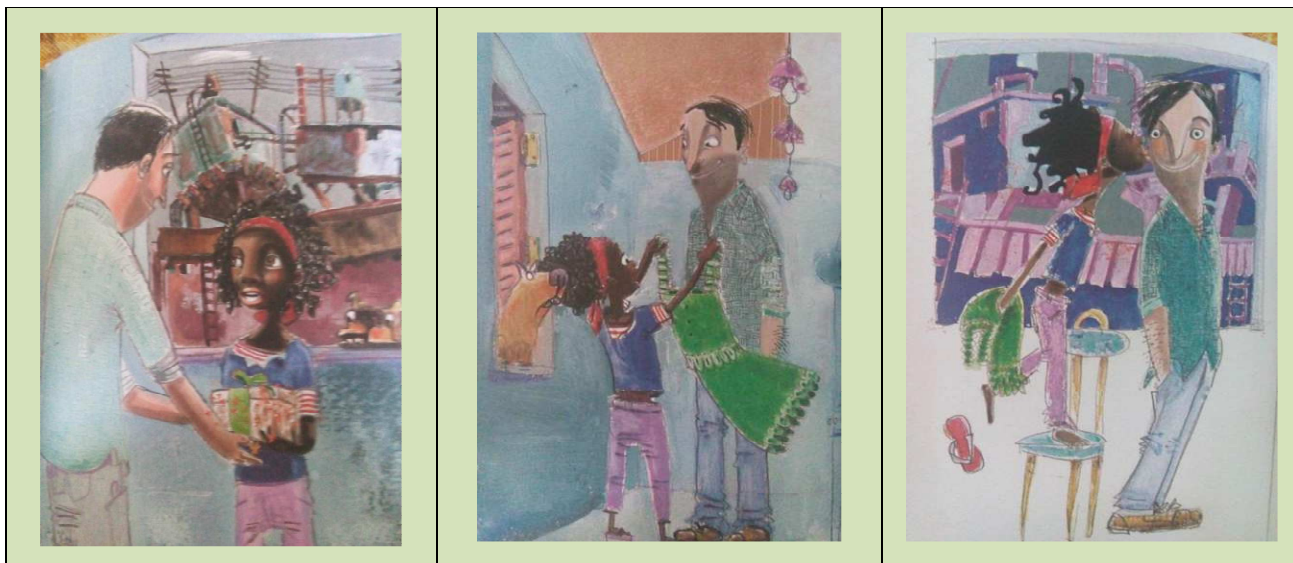
se separar para encontrarem o objeto perdido.

Durante essa procura, o guia da dinâmica pediu que parassem e no local onde estavam tentassem dar as mãos aos colegas que anteriormente estavam à sua esquerda e à direita e unissem as mãos em um grande círculo. Esse momento ajudou os alunos a se tocarem, desenvolverem gestos de carinho, mas também de rispidez com colegas com quem não simpatizavam. Foi, enfim, um momento para uma integração em torno de um objetivo comum. Como no instante final da dinâmica, eles/as teriam que arrumar uma solução para retornarem à posição inicial, a partir de uma discussão em conjunto, chegaram ao consenso de que deveriam soltar as mãos para poder retornar ao círculo. Ou seja, deveriam soltar uns nós para que outros pudessem ser firmados.

Posteriormente, dispomos os alunos novamente na roda de conversa e trouxemos a narrativa de volta para o centro de nossas discussões. Dessa vez, detemo-nos na cena em que o professor Marcão chega à sala de aula, cumprimenta a turma, reserva um momento para escutar e compreender a vida de Manhã e, mais adiante, dá a ela um presente, conforme podemos ver nas ilustrações da obra reproduzidas na Figura 15:

Figura 15: Professor Marcão chegando à sala de aula





Fonte: Extraído do livro “Amanhecer Esmeralda”

A escolha por essas imagens deu-se porque tínhamos o propósito de desenvolvermos um diálogo a partir do professor Marcão, para que eles pudessem compreender a propositura do trabalho com a conexão **texto-leitor**²², preparando-os para compreender o que iríamos solicitar. Conversamos um pouco sobre o perfil emocional do professor. Os alunos lembraram que ele era um professor estiloso, que dava atenção aos alunos. Geramos uma conversa para que eles percebessem que foi a partir da atenção requerida do professor à turma que ele conseguiu perceber as carências da personagem Manhã, presenteando-a e a orientando a ter instruções com a merendeira Ermelinda sobre suas raízes afrodescendentes. Na verdade, houve uma valorização da cultura da menina, um resgate de sua autoestima, que pelo histórico de pobreza e segregação social em que vivia não se reconhecia como uma pessoa que possuía qualidades e beleza.

Após essa breve explanação sobre a leitura da obra, especificamente, as participações do professor Marcão na vida dos alunos, apresentamos a proposta de atividade para aquele momento que consistia em pedir que eles escrevessem sobre algum/a professor/a que havia ficado na memória deles. Com isso, íamos dando as condições para que eles fossem estabelecendo a conexão **texto-leitor**. Nesse momento, foram citados vários/as professores/as, ao passo que rememoravam os momentos vivenciados com os/as docentes lembrados, os alunos justificavam suas lembranças. Esse foi um momento importante para planejarmos a

²² A conexão texto-leitor relaciona os personagens com o próprio leitor, ocorre então com a finalidade de fazer conexões entre o texto e a vida do leitor. (SOUZA, 2010. p. 71)

realização da segunda parte da atividade que consistia em escrever um texto que fizesse ligação entre a obra literária trabalhada e as memórias deles/as sobre um/uma professor/a que lhes fora marcante.

Tivemos que direcionar as atividades para os que já dominavam a escrita e os que ainda estavam com dificuldade em escrever. Para estes últimos, solicitamos que escrevessem palavras que contemplassem a solicitação da atividade e, em seguida, fizessem ilustrações (Figura 16).

Figura 16: Atividades que demarcam os/as professores/as que marcaram a vida dos alunos



Fonte: Atividades retiradas do acervo pessoal da pesquisadora

As ilustrações tiveram que ser orientadas, pois os alunos precisavam compreender que o desenho também é uma forma de linguagem e quando disposto no texto precisa manter

relações de sentido com o texto verbal. O desenho não foi pretexto para manter os alunos ocupados, mas uma forma de experimentar outras formas de linguagem a partir da externalização dos saberes dos próprios alunos. Então, solicitamos que eles retratassem com fidedignidade o que havia sido realizado na parte escrita, ou seja, que buscassem a partir de traços colocar os detalhes e desenhar os objetos o mais parecido possível do real. Essa exigência deveu-se ao fato de que os alunos costumavam desenhar pessoas em forma de boneco palitos, ou seja, faziam “uma representação simples e rudimentar da anatomia de um ser humano (humanoide), os quais se utilizam de linhas retas em direções variadas para a representação do corpo e um círculo para representar a cabeça” (WIKIPÉDIA, 2015). Ao apreciarmos a produção textual dos alunos, percebemos que conseguiram atender às nossas orientações usaram estratégias para pensar e fazer as interligações com o seu pensamento e principalmente com o possível leitor do seu texto.

Ao observarmos as construções textuais dos alunos, percebemos que eles estavam em níveis diferenciados de escrita, podendo ser agrupados da seguinte forma:

Grupo 1 – os alunos já dominam o código escrito escrevem com poucos erros ortográficos, necessitando ser trabalhados aspectos como pontuação, segmentação, paragrafação e sentido do texto;

Grupo 2 – os alunos escrevem pequenas frases sem articulação e encadeamento de ideias;

Grupo 3 – os alunos escrevem palavras, mas precisam de mediação para a construção delas.

Embora o nosso escopo tenha sido a realização de atividades que desenvolvessem a competência leitora dos alunos, diante de tais dificuldades de escrita, conversamos com a professora regente sobre a necessidade de trabalhar a partir das dificuldades que havíamos detectado.

Ao avaliarmos o resultado dessa atividade, observamos que, diante de tantos níveis de aprendizagem, poderíamos ter organizado os alunos em duplas, agrupando-os de forma colaborativa. Nesse caso, os alunos que tinham menos dificuldade na escrita e leitura auxiliariam na escrita e leitura daqueles que tinham dificuldades dando a esses últimos a oportunidade de transporem da escrita de palavras para textos, lerem e exteriorizar seus pensamentos e assim compartilhem saberes e produzirem conhecimentos.

3.3.2 As possibilidades de interação do conto com outros textos e suas vivências: ampliações de sentido e compreensão do mundo

Dando continuidade à sequência didática, desenvolvemos o nosso quinto encontro no dia 07 de outubro de 2016. Retornamos o trabalho com a estratégia de conexão de leitura. Nesse dia trabalhamos com duas conexões: **conexão texto-texto** e **conexão texto-mundo**. O encontro iniciou-se pedindo aos alunos que fossem à página 21 do livro onde aparecia a cena em que o professor Marcão descobre por que Manhã vinha para a escola tão mal vestida, fica sabendo que ela tinha responsabilidades domésticas de um adulto, pois, ao chegar da escola, tinha que cozinhar para comer, além de lavar a própria roupa. Essa realidade que circunda a história é semelhante à de alguns alunos que foram sujeitos de nossa pesquisa e que já trabalhavam para ajudar no sustento da família.

Após a releitura de momento da narrativa, perguntamos aos alunos se eles conheciam alguém cuja realidade de vida pudesse ser próxima à da personagem Manhã. Muitos disseram que não, mas, depois, com algumas conversas, ressaltaram o exemplo de um aluno da sala que, com 12 anos, já trabalhava lavando carro, carregando tijolos, fazendo massa de cimento para a construção civil, entre outros serviços. No desenrolar da conversa, esse aluno se pronunciou e disse trabalhar nesses serviços, conhecidos popularmente por “bicos”, para completar sua renda e ter recursos próprios que o possibilitem a compra de objetos que atendam às suas necessidades. Nessa mesma direção, outros alunos, a exemplo de E. (11 anos), C. (12 anos) e M. (10 anos), afirmaram que também ajudavam em casa vez por outra.

Procuramos, nesse momento, encaminhar a aula para uma reflexão acerca do trabalho infantil. Ao fazermos a indagação se algum aluno já tinha visto alguma reportagem falando sobre trabalho infantil, a aluna EV (MARCELO ME PEDIRAM PARA TROCAR, POIS USEI O E PARA ERICK E PARA EVELYN, MAS NÃO SEI SE CONTEMPLA A SIGLA EV) . (9anos) disse ter visto uma reportagem sobre exploração infantil e sexual. Nesse instante em específico, quando a aluna falou em exploração sexual, os alunos eclodiram em um só riso. Percebemos que a turma estava precisando de orientação com relação à sexualidade, necessitando que gerássemos situações problematizadoras, levantamentos de questionamentos e ampliação do leque de conhecimento para que pudessem se desfiliarem de atitudes preconceituosas, uma vez que a escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 122). Sendo assim,

a pesquisadora iniciou uma conversa procurando entender o porquê da eclosão do riso quando se iniciou a fala de E. (9 anos).

Tivemos que sair um pouco do nosso objetivo para conversarmos sobre a exploração sexual na infância, pois no município onde realizamos a nossa pesquisa, embora não sejam apresentados dados estatísticos e nem oficiais, existem inúmeros relatos de casos de pedofilia, bem como a história de um carro preto que, de tempos em tempos, aparece em pontos estratégicos da cidade, como escolas - principalmente no momento da saída do período escolar - e rapta crianças. Por isso, na discussão que se instaurou em sala de aula, procuramos deixar claro que os alunos precisavam ser vigilantes e desconfiar de situações e de pessoas que poderiam levá-las a serem vítimas de abuso sexual.

Depois desse desvio necessário, voltamos à obra de Ferréz a fim de que os alunos pudessem desenvolver a estratégia **texto–mundo**. Para tanto, lançamos a seguinte atividade: “Ao ouvir “Amanhecer Esmeralda” de Ferréz, a personagem Manhã me fez lembrar de uma história que a professora J. trouxe para a sala”.

Como os alunos não conseguiram atender ao que esperávamos deles, a partir do tipo de conexão de leitura em questão, em virtude da falta de vivências que os respaldassem de fazer associações entre o universo pessoal deles e o da própria obra lida, mudamos a proposta de atividade e, aproveitando que tínhamos falado sobre trabalho infantil, procuramos fazer uma sondagem a fim de verificar que textos, vídeos, reportagem conheciam acerca da temática. Como não conseguiam apontar algo, passamos um vídeo intitulado de “A liga – Trabalho Infantil”²³.

O vídeo faz parte de uma série de documentários que visam retratar experiências urbanas de crianças que precisam trabalhar para sobreviver. No vídeo que levamos para a sala de aula, apareceram crianças na rua vendendo balas no sinal, outras submetidas a trabalhos subumanos em açougues, sem condições mínimas de segurança, em contato com fezes de animais de forma direta. Para eles essa realidade torna-se rotineira e natural, visto que esse tipo de ofício é repassado de pai para filho, mesmo estando matriculados e frequentando a escola não se tem mudado as perspectivas de futuro, pois continuam exercendo a mesma função de trabalho. No vídeo presenciamos relatos do patriarca da família atenuando essa questão.

Os alunos assistiram atônitos a esse documentário, não conseguiam mexer as pálpebras, nem pestanejavam, pois estavam envolvidos com tudo o que viam. No final da exibição,

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=shHZ7H7qqCk>>.

fizemos a conversação sobre o tema abordado e os alunos foram expondo o que tinham percebido no momento da exibição do vídeo (Figura 17), apenas a aluna E. (9 anos) disse não ter gostado do filme porque as cenas eram fortes, já que, como uma das crianças trabalhadoras exercia o ofício de limpar as vísceras de animais, porque trabalhava em um abatedouro, havia a matança de animais deixou a aluna sensibilizada.

Figura 17: Exibição do vídeo sobre exploração do trabalho infantil



Fonte: Imagem retirada do *YouTube* e do acervo pessoal da pesquisadora

Depois que os alunos disseram o que acharam do filme, realizamos alguns questionamentos a respeito da infância daquelas crianças, adolescentes e adultos que foram apresentados no vídeo. Esse momento foi pautado nos seguintes questionamentos: Quais as perspectivas de futuro que essas crianças trazem em suas falas? Mesmo com a vida difícil, lhes é permitido sonhar? Quais as semelhanças e diferenças que existem entre os participantes do vídeo e a turma do 3º ano B?

Os alunos disseram que as perspectivas de vida dessas crianças eram de um futuro

melhor, que o trabalho que exerciam tinha como finalidade de ajudar suas famílias, mas que expressavam em suas falas vontade de vencer na vida e ter condições dignas de sobrevivência. Em seguida, disseram que os sonhos que mais se configuravam em suas falas eram de uma vida menos sofrida, com espaço para estudos, descanso, lazer e bons meios de subsistência. Com relação às semelhanças e diferenças entre os entrevistados no vídeo e a turma do 3º ano, constituía-se com esses últimos como diferença a oportunidade de estudar, de brincar e de não trabalharem para sobreviver, apenas ajudam os pais em serviços domésticos que não atrapalhavam o cotidiano infantil deles, já as semelhanças alguns alunos ressaltaram a exemplo de F. (12 anos) é que trabalhava para ter seu próprio recurso financeiro, não precisando pedir aos seus pais dinheiro.

O segundo momento de nosso encontro foi dedicado ao trabalho com “Amanhecer Esmeralda” a partir da conexão **texto-mundo**. Nosso objetivo nessa hora era levar os alunos a fazerem uma relação de uma cena da obra com a realidade do local onde eles mesmo moravam ou já moraram. A proposta da atividade para este momento pode ser verificada na Figura 18:

Figura 18: Proposta de atividade sobre a estratégia de leitura texto-mundo



Ao observarmos onde Manhã mora, percebemos que é em um bairro pobre com pouca ou quase nenhuma estrutura física. Podemos perceber que as casas eram chamadas de barracos, as ruas eram sem calçamento. Você conhece alguma parte de sua cidade que também retrata essa realidade? Descreva. O que você acha que seria necessário para haver uma mudança nesse pedacinho de cidade que você conhece?

Fonte: Imagem retirada do livro “Amanhecer Esmeralda”

Quando apresentamos à imagem acima, percebemos, a partir da conversa gestada, que os alunos não conheciam bairros pobres como uma favela, mesmo havendo alguns na cidade

onde eles moram²⁴. Percebemos ainda que eles/as não tinham vivências suficientes que pudessem permitir-lhes associar a ilustração contida na obra, de maneira que pudessem se valer da **conexão texto-mundo** para ampliar a leitura/interpretação da obra ou de determinadas cenas dela, como a que motivou a proposta de atividade em questão. Dos alunos que compunham a turma com que trabalhamos, apenas uma disse que conhecia um cenário semelhante ao descrito na obra, pois tinha visto algo semelhante em uma novela na televisão.

Por isto, mais uma vez tivemos que reformular o que havíamos planejado previamente e vimos que seria importante levarmos os alunos em uma aula de campo a fim de que eles pudessem entrar em contato com espaços semelhantes ao representado na narrativa de Ferréz. Por isso, organizamos uma visita à Vila Padre André, a qual é conhecida pelos próprios moradores antigos como favela. Algumas das casas da Vila Padre André foram construídas em cima de um volume de barro, e o bairro não possui infraestrutura adequada. Mesmo assim, o poder público não toma providências para amenizar a situação e garantir uma vida digna aos/às moradores/as.

Expusemos à professora titular da turma a necessidade de realizarmos a aula de campo (Ver Figura 19). Antes de realizarmos-la, porém, orientamos os alunos para que, quando estivessem visitando a Vila Padre André, analisassem as características físicas e geográficas do bairro, anotassem as condições de infraestrutura; observassem como se caracterizavam as casas e se as ruas eram, ou não, calçadas. A partir desse momento, os alunos foram levados a descobrirem um bairro perto do qual moravam, mas que era, para muitos deles, praticamente invisível.

²⁴ É considerado um bairro pobre do município, está localizado na parte alta da cidade, o qual já sofreu algumas modificações em sua estrutura por parte do governo municipal, mas mesmo assim no período chuvoso sofre com problemas ambientais, em especial uma rua que fica localizada na parte central do bairro, que não é pavimentada e com as chuvas os moradores temem despençar a terra e ocorrerem acidentes.

Figura 19: Aula de Campo a Vila Padre André

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Quando em campo, constatamos as contradições existentes na Vila Padre André. De um lado do bairro, notamos a existência de ruas calçadas. De outro, ruas sem calçamento e sem infraestrutura com esgoto a céu aberto. Nesse cenário, os alunos pararam várias vezes para analisar e registrar o que estavam vendo, mas também para interpelarem alguns dos moradores do bairro visitado, que estavam conversando na calçada ou realizando algum tipo de trabalho. A título de exemplificação, lembremos que eles/as encontraram um homem que fabricava, manualmente, balaios (última imagem da Figura 19). Então, os alunos pararam para conversar com ele e fizeram perguntas acerca do ofício desse trabalhador, a fim de saber algumas especificidades do ofício, dos consumidores do produto por ele produzido. Esse contato com uma realidade concreta entusiasmou os/as alunos/as e os/as motivou a prosseguir animados/as

com a aula de campo. Na Figura 20, encontra-se a estrutura da Vila Padre André.

Figura 20: Estrutura física e geográfica da Vila Padre André



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Ao retornarmos da aula de campo, os alunos começaram a falar sobre a experiência. A professora titular da turma aproveitou e disse que não sabia que na cidade havia uma localidade denominada favela, realidade conhecida por ela porque na cidade onde mora a existência de favelas é muito comum. A professora fez uma ilustração no quadro para que os alunos tivessem a dimensão da extrema pobreza por que passam os moradores da localidade a que ela se referia.

Na volta do intervalo, a professora titular da turma prosseguiu falando acerca de bairros

pobres e citou como exemplo a favela da Cachoeira²⁵, situada na cidade de Campina Grande-PB. Segundo a professora, as casas foram construídas em terrenos impróprios para habitação, pois quando chovia alguns barracos eram alagados ou destruídos. Atualmente, a favela não mais existe, porque seus moradores foram remanejados para outro bairro, que foi construído para alojar todos os moradores da antiga favela da Cachoeira que agora vivem no bairro da Glória, localizado na zona leste, no início do município de Campina Grande-PB (BR – 095), saída para Massaranduba.

Aproveitando a aula de campo e as explicações da professora regente, reunimos a turma para escreverem um ofício ao setor público com vistas a reivindicar melhorias para a população que vive na Vila Padre André. Nesse momento, o aluno C.E. (10 anos) pontuou que os problemas vistos na Vila Padre André não existiam apenas lá, mas em outros bairros da cidade. O aluno exemplificou um caso de falta de segurança de trabalho que ocorreu com um gari. Quando coletava o lixo, próximo às mediações da residência do aluno, esse começou a observar que as condições de trabalho do gari eram inadequadas e degradantes para a função que exercia. C.E. relatou que certo dia sua mãe socorreu um gari que sofreu um acidente com cacos de vidros. Nesse instante, o aluno M. (10anos) falou que eles já têm roupas apropriadas. Ao ouvir a fala do colega, C. E. (10 anos) rebateu a informação e disse que deveriam ser disponibilizadas calças com tecidos mais grossos para que fossem impedidos, por exemplo, acidentes com objetos cortantes.

Após o intervalo, retomamos a discussão sobre as diferenças entre os bairros periféricos das grandes cidades e o das cidades interioranas, a exemplo, de Massaranduba-PB. A professora regente retomou novamente ao desenho e foi fazendo comparações, até chegarmos ao ponto de traçarmos ações que o poder público deveria realizar para amenizar os casos de infraestrutura observados na nossa visita de campo. Os alunos pediram que inseríssemos no ofício as seguintes reivindicações (Ver Figura 21):

- a) Pavimentação da rua do meio, a qual as casas são construídas sobre o despenhadeiro;

²⁵ A Cachoeira era uma favela da cidade Campina Grande – PB, localizada na zona leste da cidade de Campina Grande, nos bairros de José Pinheiro e Monte Castelo. Era considerada a maior favela do estado da Paraíba. Era formada essencialmente por moradores com várias necessidades básicas, e que no final do ano de 2006 foram transferidos para o bairro da Glória, na divisa das zonas leste e Norte de Campina Grande, na saída para Massaranduba. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeira_\(Campina_Grande\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeira_(Campina_Grande))>. Acesso em: 23 fev. 2017.

- b) Ampliação da rede de esgoto para outras ruas;
- c) Renovação de equipamentos de segurança para os servidores públicos de limpeza (gari);
- d) Solicitação a secretária de vigilância sanitária para desenvolver um trabalho de conscientização junto à população em relação à conservação do meio ambiente;
- e) Carpinagem das ruas por parte do governo municipal.

Figura 21: Elaboração das reivindicações



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Quando terminamos de listar as reivindicações, desenvolvemos um embate para sabermos a quem encaminháramos o ofício: se para a prefeita em exercício ou ao candidato eleito no pleito de 2016. A turma ficou dividida e não chegamos a nenhum denominador comum. Nesse momento da pesquisa, consideramos um ponto negativo da pesquisadora por não ter encaminhado essas reivindicações para os órgãos competentes, pois tínhamos como alternativas elaborar um ofício e entregar às autoridades competentes: a prefeita em exercício, ou ao candidato eleito, e podendo inclusive acionar o Ministério Público, pois estávamos trabalhando com eles a **conexão texto-mundo**²⁶. Ainda dentro da temática que permeou as aulas anteriores, solicitamos que os alunos fizessem ilustrações (Figura 22) que representassem o que eles tinham visto na aula de campo:

²⁶ Essa conexão ativa o conhecimento prévio do/a aluno/a com o propósito de partilhar conexões para construir o entendimento na narrativa. (SOUZA, 2010, p. 73)

Figura 22: Ilustrações da Vila Padre André

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Nas três ilustrações apresentadas, percebe-se que os alunos tentam representar o bairro que haviam visitado. Na primeira imagem, podemos perceber que o aluno coloca o rapaz que estava tecendo o cipó para fazer o balaio; assim como ele, os demais tentam abordar a infraestrutura mostrando como as casas são dispostas, trazendo realismo para imagens e registros para as questões sociais do bairro.

A execução da propositura da atividade fez surgir algumas divergências. Por exemplo, no momento de realizar as ilustrações, os alunos C. (12 anos), F. (12 anos), M. (10 anos) e E. (10 anos) resistiram o tempo todo, fizeram questionamentos, reclamando que não iriam fazer, por isso tivemos que ultrapassar do horário previsto da aula. A pesquisadora esperou a aula terminar e convidou-os/as a uma conversa na sala dos professores/as para saber o que tinha ocasionado tanta insatisfação. As respostas foram variadas. Eles/as disseram que era porque não estavam a fim de fazer as ilustrações, que não sabia fazer direito, outros não tinham justificativas, demos a oportunidade de refazerem e pensarem sobre suas ações, pois percebemos muita dificuldade para fazerem os desenhos.

Os alunos precisaram ser encorajados e em um momento posterior trouxeram a atividade realizada. Enquanto professores do ciclo de alfabetização, percebemos que a atividade artística quando os alunos ingressam no ensino fundamental não é valorizada, fato esse que pode ser observado no decorrer da observação de campo, quando eles/as ao terem contato com as narrativas por imagens as desprezavam, por não conseguir ler o contexto. Ao refletirmos sobre o porquê de tanta resistência, ainda podemos acrescentar o pouco contato com atividades que envolvam a competência de expressão plástica, uma vez que os alunos não são estimulados a aprofundar esse tipo de linguagem, não podemos dizer que perdem o interesse, mas não são encorajados ao aperfeiçoamento, quebrando significativamente o trabalho iniciado pela

educação infantil.

3.3.3 O leitor em formação: nas entrelinhas da história

O 6º encontro ocorreu no dia 13 de outubro, cujo objetivo foi trabalhar com a análise das inferências construídas ao longo das releituras da obra. Iniciamos com a dinâmica “Equipe Unida”, que consistiu em entregar uma bala para cada participante e eles tentarem desembulhar sem a ajuda das mãos. No desenrolar da atividade, os alunos se envolveram buscando estratégias para abrir a bala. Uns pediam auxílio aos outros, outros tentaram desembulhar com a boca, e todos/as criaram alternativas para vencer o obstáculo.

Quando terminamos a dinâmica²⁷, retomamos à narrativa em estudo, especificamente, a parte em que o autor dá ênfase à palavra “sonhar”, retratando que Manhã era consciente das suas condições financeiras, mas sonhava em ter uma profissão, tinha a convicção de que não queria ser diarista como a mãe e sabia as dificuldades que ela enfrentava. Partindo dessa perspectiva, pedimos que, assim como Manhã tinha sonhos, os alunos retratassem os seus (Tabela 11).

Tabela 11: Sonhos dos alunos

Identificação dos alunos	Sonhos
R.V (9 anos)	Criar um aplicativo de um jogo
M.A. (9anos)	Boleiro
F. (9anos)	Cabelereira
L (9 anos)	Cantora
G. (9 anos)	Professora
M.E. 1	Professora
L. (9anos)	Dentista
M. (9 anos)	Jogador de futebol
M.E. 2	Professora
R. (9anos)	Lutador de box

²⁷ Uma prática que desenvolvíamos em todos os encontros, pois nos ajudava na aproximação com a turma, aumentar a atenção, a participação, a integração da turma e principalmente a motivação para a leitura, fazendo com que os alunos externalizassem comportamentos e sentimentos que contribuíam para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das práticas leitoras.

C. E. (9anos)	Jogador de futebol
Mat. (9anos)	Ciclista
E. (11anos)	Jogador de Futebol
J.M. (10 anos)	Bombeiro
E. (9anos)	Fazendeira
V. (9 anos)	Médica e professora

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Quando estávamos elaborando essa atividade, buscamos fazer o paralelo com o que dissemos a pouco em relação à personagem, levando-os a pensar na perspectiva que os sonhos podem se tornar realidade. Nesse caso, associamos que os sonhos profissionais dos alunos podiam se realizar a partir de sua escolarização, que eles/as tinham condições de alcançar. Para os que almejam seguir a carreira esportiva além da escolarização precisariam de treino, cuidar da saúde, evitar bebidas alcoólicas. No caso de E. (9 anos), por exemplo, como ela pensa em ser fazendeira, conversamos que para que ela pudesse tocar sua fazenda com sucesso poderia fazer um curso de administração, ciências contábeis. Fomos explicando o que cada curso desses representa, mas ela foi enfática em dizer que queria ter uma fazenda para cuidar e tratar os animais; nessa direção falamos sobre o curso de veterinária e abrimos uma discussão sobre como conduzir esse sonho para futuro.

Em seguida, desenvolvemos outras atividades buscando analisar se as inferências, construídas durante a parte inicial da leitura da obra “Amanhecer Esmeralda”, foram confirmadas ou não.

Para que os alunos tivessem condições de construir o quadro das inferências, desenvolvemos questões-guias que ao longo da discussão puderam ser modificadas. Essas questões-guias foram norteadas pelas ideias que eles/as tiveram no momento em que a pesquisadora leu a narrativa para eles/as. Dentre essas questões-guias, constavam as seguintes:

- a) Na capa do livro, concretizou-se o que havíamos pensado acerca da obra a partir do que dissemos do título dela?
- b) Esmeralda era o que pensávamos?
- c) O que seria um amanhecer Esmeralda? O que significa o amanhecer verde? A cor verde geralmente nos faz lembrar o quê?
- d) Na página 07, o autor fala que a sexta-feira é o dia preferido para todas

as crianças, por que será que ele afirma isso?

- e) Se fizermos um comparativo com a página 44 que diz: “Manhã levantou às seis horas naquela segunda-feira, o pior dia para as crianças que estudam” (FERRÉZ, 2014), por que nos referimos à segunda-feira como sendo o pior dia? Será que nós já ficamos como Manhã, indispostos a ir à escola na segunda-feira?
- f) Voltando para a página 44, por que será que mesmo sendo uma segunda-feira Manhã parece disposta para voltar à escola?
- g) Se observarmos as páginas: 08, 13, 21,25 e 47, as quais apresentam as palavras NADA/SONHAR/DOLOROSO/ESMERALDA/AMANHECER, por que será que o autor utilizou letras bem grandes para escrever essas palavras? O que será que ele quis destacar?
- h) Nós pensávamos que essa mudança de autoestima que o professor promoveu em Manhã, desde o presente, a valorização de sua raça, traria tantas mudanças para a sua vida? Por que será que aconteceu tudo isso?
- i) As mudanças foram só em sua aparência, ou tiveram presentes em outras esferas da vida de Manhã?

No momento de organizarmos a atividade proposta, entregamos aos alunos exemplares da obra e os posicionamos em duplas para que pudessem apreciar a obra e atingir os objetivos propostos.

Iniciamos envolvendo os alunos a conjecturar suas impressões no momento da leitura da obra, começando pelo título, perpassando as páginas do livro e demarcando as páginas que eles tiveram impressões iguais ou variadas das falas centradas no texto, conforme a Tabela 12:

Tabela 12: As estratégias de Inferência

Minhas inferências	Concretizaram-se	Não se Concretizaram
Esmeralda não era o nome da menina		X
Amanhecer Esmeralda se refere à forma como essa menina se comporta ao amanhecer o dia, as atividades que realiza nesse período.		X
A palavra Esmeralda pode se referir a uma pedra preciosa que aparecia ao longo da história		X
Página 07 – Que a sexta-feira era o melhor dia da semana, porque no outro dia é sábado e nós não estudamos.	X	
A palavra em destaque trazida pelo narrador imite	X	

as ideias importantes que o narrador quer passar para o leitor.		
As mudanças provocadas pelo presente do professor só modificaria sua aparência.		
Página 44 – animação de Manhã em plena segunda-feira para estudar, após as suas transformações.	X	

Fonte: Fala dos alunos durante a intervenção

Diante dos dados apontados no quadro acima, percebemos que, no que tange ao trabalho com as inferências, os alunos, ao serem estimulados a partir dos questionamentos, foram relembando o que havia pensado ao longo da leitura da narrativa. Para Solé (1998), a leitura é um processo contínuo que abre espaço não só no início, mas durante e depois da leitura para o uso de verificação de hipóteses e previsões sobre o que poderá acontecer e o que se sucede no texto, permitindo que os alunos analisem se suas ideias ao longo do processo de leitura de um texto se confirmaram ou não. Ao apresentarmos a obra, ao serem indagados a partir das questões A e B disseram que, ao ouvirem a leitura do título, pensaram que a palavra “esmeralda” remetia ao nome da personagem principal e não, como se veio saber após a leitura da obra, à cor do vestido que ela recebeu de presente do professor Marcão e que se tornou elemento mágico do enredo. Eles também pensaram, ao ler o título, que este remetia ao nome da menina que aparece na capa do livro e que o autor havia dado esse nome porque contaria fatos que ocorrerá com ela pela manhã ao acordar. Ao serem questionados quanto a essa primeira ideia, observaram os objetos que haviam sido apresentados na “caixa mágica” e associaram que também poderia, durante a trama, essa menina ou outra pessoa encontrar uma pedra de esmeralda e ficar rico.

Com relação à pergunta da letra C que indagava sobre o que seria um amanhecer esmeralda, um aluno respondeu que era o nome da personagem. A essa resposta inadequada, o aluno J.V. (9 anos) atribuiu à falta de atenção do colega. Nesse instante, levamos eles/as a pensarem por que o narrador usou essa frase, observamos as páginas do livro, as cores empregadas para fazerem sentido ao texto, o porquê do predomínio da cor verde, o aluno W.(9 anos) disse que a recorrência do verde na obra representava esperança.

Aproveitamos essa resposta e pegamos então a imagem de um inseto conhecido pelo nome de esperança da família *Tettigoniidae* (Ver Figura 23) e perguntamos se eles/as já tinham visto algum daqueles em suas casas e como a família reagiu ao encontrá-lo em algum cômodo

da casa. As respostas a essa indagação foram variadas.

Figura 23: A imagem do inseto chamado “esperança”



Fonte: Disponível em: <<http://diaadiacomciencias.blogspot.com.br/2016/01/qual-diferenca-entre-grilo-gafanhoto-e.html>>

Alguns diziam que a mãe ao encontrar matava o inseto, outros relatavam que as mães não deixam matar por dizer que dava sorte, e assim fomos construindo condições para que eles/as fizessem a relação com a obra, a qual retrata que mesmo crianças, adolescentes ou adultos em situação de vulnerabilidade social apresentam esperança ou perspectivas de dias melhores. Para ampliar ainda mais o universo de interpretação recorreremos ao livro para analisarmos as ilustrações e fizemos comparações com momentos nos quais é mostrado o bairro onde Manhã morava. Perguntamos se eles notavam alguma mudança. Nesse sentido, falaram que as mudanças eram perceptíveis, sendo necessário irmos para o estudo do que seria uma esmeralda, falamos que seria uma pedra preciosa rara de ser encontrada pelos garimpeiros (análise feita por eles/as em diversos momentos durante as aulas). Eles disseram que o bairro de Manhã se transformou de tal forma que passou a ser igual a uma esmeralda. O aluno J.V. (9 anos) disse: “Já sei, professora! Até o amanhecer ficou Esmeralda, porque o bairro foi transformado, a menina e principalmente a família de Manhã”. Pelo que percebemos se não houvéssimos insistido a partir dos questionamentos e tivéssemos deixando de lado as dúvidas dos alunos não teríamos lhes dado condições de chegar a essa conclusão.

Ao discutirmos a questão D, referente ser a sexta-feira o dia preferido para quem estuda, o aluno C.E. (9 anos) disse que todas as vezes em que abria a página 07, na qual Manhã dar ênfase à sexta-feira como o melhor dia da semana, ele chegava a concordar, pois é um momento de brincar: “Tia, brincar é o que eu mais gosto de fazer! Minha mãe diz que é bom ser criança e tem que aproveitar essa fase porque quando cresce não vamos mais brincar”. Outros diálogos

puderam ser ouvidos nessa perspectiva, pois outro aluno disse: “É porque professora, depois da sexta vem logo o final de semana, e é muito bom para brincar sem escola”. A pesquisadora indagou: “Então quer dizer que vocês não gostam de vir à escola?”. Ao que eles responderam: “Não é que não gostamos, mas sim o dia de brincarmos sem hora para parar”. Diante de tantos posicionamentos numa mesma perspectiva, percebemos que eles/as não tiveram dificuldade em reconhecer por que a sexta-feira era o dia melhor para quem estuda. Por isso, estimulamo-los a se posicionarem para que fossem exercendo seus posicionamentos e opiniões em sala de aula.

Quando nos referirmos ao questionamento da letra E, o porquê de ser a segunda-feira o pior dia da semana, eles conseguiram entender e associar a mensagem do narrador, pois compararam essa ideia à forma como eles/as chegam à escola para estudar no início da semana, geralmente com sono, com vontade de ficar em casa, com muita indisposição para os estudos, principalmente, por estudarem no turno da tarde, e ser um período em que o calor é intenso e a sala de aula ter pouca ventilação. Os alunos disseram: “Professora, principalmente quando vamos à festa, ou assistirmos televisão até tarde, nos dá indisposição”. Eles/as foram percebendo que o que acontece na narrativa não difere da realidade deles/as.

Para responder à questão da letra F, fizemos várias leituras da página como de outras que pudessem ser esclarecedoras para a questão, uma vez que os/as alunos tiveram certa dificuldade a princípio de compreender o olhar diferenciado que Manhã passara a ter sobre a segunda-feira, dia da semana que geralmente é enfadonho para as pessoas que estudam, mas que para ela se tornara diferente porque sua vida e da sua família havia mudado. O amanhecer não era mais sem vida, opaco, sem perspectivas de mudança, tudo passara a ser diferente. Começamos a questionar por que o narrador chamou o leitor a atentar sobre esse fato. Perguntamos aos alunos: será que a mudança de percepção de Manhã mudara devido às transformações que ocorreram com ela? Nessa perspectiva, fomos levando os alunos a pensar. Chegamos à conclusão de que ela havia mudado de visão pelas transformações positivas que aquela atenção, aquele olhar diferenciado do professor Marcão havia provocado na vida dela. Essa compreensão para o leitor iniciante não é tão fácil, alguns acontecimentos na narrativa ficam subentendidos, justamente para desafiar o leitor. Este, para chegar à percepção acerca do que motivara a mudança em como Manhã passara a ver a segunda-feira, precisa estar atento às pistas deixadas ao longo da narrativa. Após muita intervenção, os alunos foram compreendendo e conectando as ideias centrais do texto literário em estudo, entendendo o porquê de que “Até o amanhecer era esmeralda”.

Quanto à resposta à pergunta da letra G, depois que relemos as páginas 08, 13, 21, 25 e 47, nas quais aparecem as palavras em caixa alta (NADA, SONHAR, DOLOROSO, ESMERALDA, AMANHECER), os alunos disseram que o autor usara essas palavras para chamar a atenção do leitor para a compreensão da trama, já que essas palavras reuniam em si ideias importantes para a narrativa.

Com relação às perguntas apresentadas nas letras H e I, os alunos tiveram dificuldade de entender que Manhã, após suas transformações, teve outra percepção da segunda-feira. Para ela, esse dia deixou de ser enfadonho e passou a ser era um dia muito feliz, pois passou a gostar de ir para a escola. Pudemos compreender nas colocações dos alunos que eles, como nos diz Solé (1998, p. 109):

[...] se tornaram protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque 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.

Percebemos, durante a apreciação da obra, a análise das páginas do livro, que alguns alunos ficaram contemplando os seus aspectos gráficos, a textura da pintura da capa, as imagens entre outros detalhes que lhes fixaram a atenção. Aproveitamos para solicitar que eles procurassem sentir o cheiro das páginas e fossem adentrando para um momento de contemplativo, percebendo, como nos diz Cosson (2012, p. 17), que a literatura tem a “função de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Entretanto, para que, de fato, o leitor tenha condições de vivenciar essas sensações na escola, é preciso que a leitura literária se torne o centro das atividades escolares, principalmente nos anos iniciais de escolarização, como tentamos fazer em nossa intervenção.

Entretanto, após o trabalho com a obra e o uso das estratégias de leitura, eles foram percebendo de maneira gradativa as alterações na vida e na forma como Manhã via e passou a ver o mundo, ou seja, os alunos puderam tornar cognoscível que o presente dado pelo professor Marcão alterou de forma significativa a vida da personagem e das pessoas que a cercava.

3.3.4 O olhar atento às imagens e suas contribuições no processo de formação leitora

O nosso oitavo encontro ocorreu no dia 14 de outubro, iniciamos como de costume, cumprimentando a turma, solicitando que eles/as ficassem em círculo (Ver Figura 24), e na roda de conversa explicamos para eles/as que a proposta incidiria em desvirar umas imagens que estavam sobrepostas no círculo, as quais eram fotografias de algumas páginas do livro, para que os/as alunos/as pudessem trabalhar com a estratégia de visualização.

Figura 24: Alunos e análise da estratégia de visualização



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Apresentamos aos alunos algumas fotografias e procuramos analisar certas

especificidades que não puderam ser percebidas no início da leitura. Princípios provocando-os/as com relação às possibilidades que podemos ter em analisar as imagens, pois, no processo de observação na sala, alguns alunos, ao escolherem os livros por imagem no cantinho de leitura, não davam credibilidade a tais obras e afirmavam ser um livro sem nada para ler. Por isso, achamos necessário o trabalho com a estratégia de visualização, a qual, de acordo com Souza (2010), permite ao leitor elaborar significados ao criar imagens mentais, uma vez que, por meio de tal estratégia, o leitor tem a possibilidade de criar figuras e cenários enquanto lê. Por isso, orientamos aos alunos que fossem pegando as imagens que trouxemos e tentassem relacioná-las com as cenas já lidas. Eles/elas conseguiram fazer a relação e o apontamento direto com a obra estudada. Solicitamos que observassem a obra apresentada, as nuances entre uma cena e outra, como, por exemplo, nas páginas 15 e 35 (Figura 25):

Figura 25: Reações que o ilustrador Rafael Antón apresenta a partir de recursos gráficos



Fonte: Imagens retiradas do livro “Amanhecer Esmeralda”

Se nós analisarmos as imagens retratadas pelo ilustrador, percebemos que ele se utilizou de cores para dar vida às cenas. Apreendemos também que as cores utilizadas conferem certo realismo às cenas e personagens retratadas. Quando olhamos para os quadros afixados na parede, visualizamos que o semblante dos animais dispostos na parede muda de posição ao ver a beleza de Manhã. Solicitamos que os alunos observassem essas cenas com atenção e

tentassem perceber as mudanças implementadas nas imagens. Eles ficaram surpresos em perceber que as os animais mudaram de posição e que essas alterações tinham a ver com os acontecimentos da história. Esse exercício do olhar é fundamental em sala de aula. Enquanto mediadores de leitura, devemos atentar para cada nuance que aparece na obra literária a ser lida. É importante mostrar ao leitor em formação que a leitura deve ser realizada de forma global e que as imagens também fazem parte do contexto da obra, pois a narrativa com que trabalhamos traz a linguagem verbal e por imagem, requisitando do leitor a leitura de ambas.

Por isso, elaboramos algumas indagações que nos serviram como guia de orientação para o trabalho com essa estratégia de visualização:

- a) Será que as imagens inseridas na obra “Amanhecer Esmeralda” nos ajudam a compreender melhor a narrativa? É possível identificar nas cores empregadas pelo ilustrador, como também nos recursos gráficos disponibilizados nas imagens como movimento e gestos dos personagens, a mudanças no enredo?
- b) Na cena da página 21, Manhã está preparando o almoço. Imaginem como será que ela, sendo tão pequena, consegue realizar atividades domésticas e qual será o sentimento dela ao realizar tarefas de adultos. Como ela se sente, após um longo dia de aula, talvez a escola seja distante ou próximo a sua casa, em ter de fazer tais atividades em casa?
- c) Ainda com relação à cena da página 21, o que será que Manhã está colocando no fogo? Vamos imaginar o cheiro, o calor do fogo, o peso da panela para retirar do fogo. O tamanho de Manhã se adequa à altura do fogão?
- d) Ao observarmos as atividades que Manhã desempenha em sua casa, nosso cotidiano é parecido com o dela?
- e) No nosso dia-a-dia quais as atividades que fazemos em casa?
- f) Ao observarmos a cena na qual dona Ermelinda está fazendo tranças em Manhã (pág. 33) e contando uma história, percebemos que toda a cena se reveste com tons amarronzados lembrando características de tecidos africanos, por que será que o ilustrador recorreu a esses detalhes?

Como a estratégia de visualização tem uma relação estreita com a de inferência, percebemos que, em algumas etapas, os alunos acabaram elaborando também algumas inferências. Por exemplo, quando fizemos os questionamentos centrados na letra B, eles foram imaginando o que tinha para o almoço e foram dizendo: “Professora, acho que ela estava fazendo feijão, pois é uma panela de pressão que está no fogo”. Outros disseram que achavam

que ela devia estar preparando alguma “mistura”, ou seja, colocando no fogo algum tipo de carne.

No questionamento sobre as atividades que os alunos realizam em casa, comparando com as que Manhã executava, eles disseram ajudar a mãe nos serviços domésticos. Fomos questionando se essa ajuda deles era parecida com a que Manhã exercia em casa, pois, pelo enredo da história, pressupúnhamos que a personagem devia fazer todos os serviços quando chegava da escola. Eles disseram ajudar os pais, mas, na maioria das vezes, ao chegarem em casa, já encontravam prontos o lanche e a janta, sem a necessidade de assumir a responsabilidade da feitura dos serviços domésticos.

Outro ponto que mereceu destaque nesse momento de leitura de imagens foi quando estávamos observando a cena da página 15, em que o pai de Manhã aparece olhando o caderno da filha. Nesse momento, a aluna L. (9 anos) disse que sua mãe nunca observara seu caderno. Ao dizer isso, a aparência dela demonstrava certa tristeza, principalmente porque foi enfática em dizer que a mãe só tinha tempo para o outro filho que tem problema de surdez.

A segunda parte da proposta nesse mesmo dia consistiu na entrega de uma gravura da última cena do livro (Figura 26):

Figura 26: Cena de Manhã indo para a escola



Fonte: Imagem retirada do livro “Amanhecer Esmeralda”

Solicitamos que os alunos imaginassem como os/as colegas de sala recepcionaram Manhã após as transformações que ela sofrera. Ou seja, pedimos que eles assumissem o lugar de autor e dessem continuidade à história a partir da criação de finais para a narrativa. Foi, pois, um momento para que eles/as pudessem dar vazão à imaginação e à criatividade.

Os alunos receberam a proposta e, à medida que iam tendo dificuldade, fomos tirando as dúvidas, elaborando questionamentos que ampliassem o horizonte de ideias e, conjuntamente com a professora titular da sala, em alguns momentos, nos tornamos escribas. Nosso intuito com a atividade proposta não era analisar a escrita dos alunos, mas seu poder de criatividade e imaginação. Apesar de algumas dificuldades, próprias da série e da idade dos/as alunos/as ou decorrentes de um processo de alfabetização deficitário (vide capítulo metodológico), em que apenas 33,3% estavam alfabetizados, apresentando diversos níveis de escrita e leitura em sala, o que dificulta sobremaneira o desenvolvimento das competências e habilidades próprias da série, foi possível perceber possibilidades de finais (Ver Tabela 13) para a história.

Tabela 13:²⁸ Construção de finais para a obra “Amanhecer Esmeralda”

Alunos	Finais para a história após a transformação de Manhã
E. (9 anos)	Os alunos receberam de forma carinhosa, impressionados e sorridentes.
M. (9 anos)	As crianças a receberam alegres, felizes e brincaram de bola e Manhã contou aos amigos/as que a vida dela tinha mudado.
L. (9 anos)	Os amigos ficaram impressionados com o vestido da cor diferente.
M.A. (9 anos)	A acharam bonita e moderna.
C. (11 anos)	Ela chegou na escola arrumada.
M. E. 2. (9anos)	Os alunos a acharam linda, todos ficaram impressionados porque ela estava diferente.
R. (9 anos)	As crianças queriam uma amizade e a convidaram para brincar.
K. (9 anos)	As crianças ficaram impressionadas, a acharam bonita e a convidaram para brincar.
J.M. (9 anos)	As crianças a acharam bonita.
L. (9anos)	Elas acharam bonita porque mudou de estilo e foram brincar.
G. (9anos)	Ficou impressionada como ela estava bonita, os colegas a chamaram para brincar.
F. (9anos)	Os meninos se surpreenderam acharam o vestido lindo.
Marcone (9 anos)	As crianças a acharam bonita e arrumada com tranças no cabelo.
M. E. (9 anos)	Os alunos a acharam bonita e renovada.
V. (9 anos)	Os colegas ficaram boquiabertos, surpresos com a beleza de Manhã.
J. (9 anos)	Todos ficaram impressionados com tanta beleza e foram tomar um sorvete.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

²⁸ Esse quadro foi construído a partir da oralidade das crianças, após a vivência com a obra eles tiveram subsídios para criarem outras possibilidades no que diz respeito ao retorno de Manhã a escola. E assim construir suas inferências demonstrando que o não domínio do código escrito não seria um empecilho para a feitura da atividade proposta.

Percebemos, no conjunto das falas acima, que os alunos trazem para o final que criaram para a história de Manhã muita afetividade. É como se a personagem não tivesse a aceitação dos seus colegas e agora houvesse um olhar diferenciado. Quando estavam construindo esse final, eles acabaram trazendo para a sala um discurso preconceituoso com a aluna M.E.2 (9 anos), rejeitando-a. Percebemos que essa aluna sempre se sentava na cadeira da frente, do lado direito da sala, no cantinho da parede. Parecia muito solitária e tinha semblante tristonho. Aproveitamos essa situação e procuramos relacioná-la com o que se passava com a personagem Manhã, levando os alunos a refletirem se o que estavam fazendo era o certo e colocando-os a analisar se estivessem em uma situação inversa como será que gostariam de ser tratados. Nessa direção, pedimos que pensassem o que a menina tinha que causava estranheza e apatia neles/as. Nesse instante, o aluno M. (9 anos) disse: “Professora, não somos nós, os meninos, que rejeitamos M.E.2 (9 anos) não, são as meninas que não querem brincar com ela”. Conversamos também com as meninas da sala e perguntamos se era verdade o que o aluno tinha dito, pois tal comportamento era inadmissível. Como vez por outra tocávamos nesse assunto, as meninas E. (9 anos) e G (9 anos) a convidaram para brincar na hora do recreio.

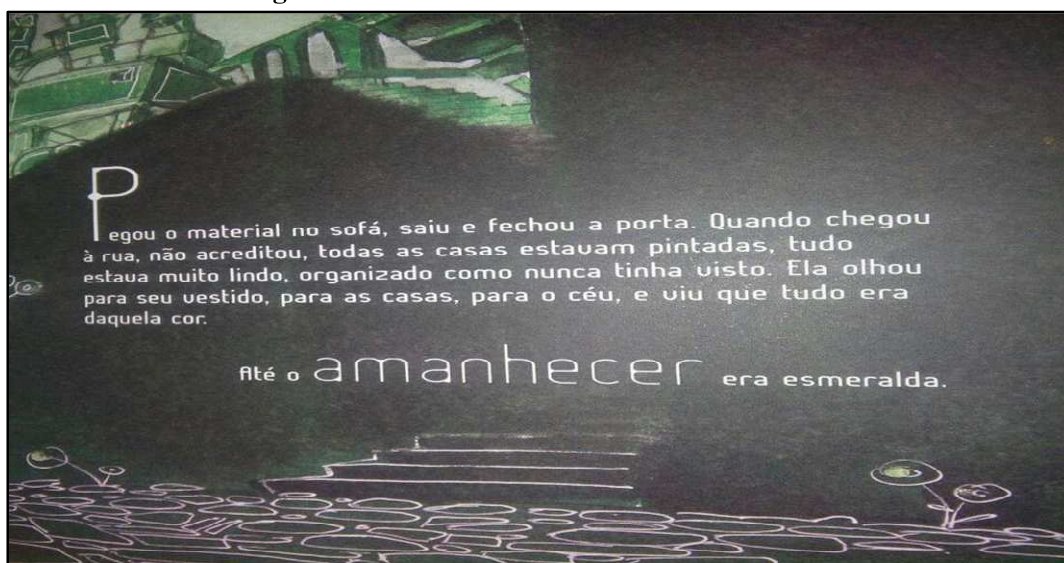
Destacamos essa situação porque enquanto educadores nos sentimos no compromisso de combater determinadas práticas em sala de aula. Esse acontecimento acaba tendo uma relação direta com a obra retratada, pois muitas vezes os alunos achavam que Manhã era uma pessoa que na escola sofria *bullying*, por ser pobre e andar mal vestida. A obra “Amanhecer Esmeralda” acabou, muitas vezes em sala de aula, sendo espaço para debatermos sobre situações de preconceito e discriminação.

3.3.5 De leitores a jovens pintores: trocando as letras por paletas

O nosso penúltimo encontro trabalhando com a obra “Amanhecer Esmeralda” se deu no dia 17 de outubro, momento no qual inserimos atividades de criação artística que consistiram em transpor para a pintura em tela as propostas de finais que os alunos escreveram acima (Tabela 13). Nesse momento, explicamos aos alunos que eles fariam as vezes de ilustrador. Como o Rafael Antón, que ilustrou toda a obra lida, criariam em tela ilustrações para os finais que eles propuseram como resposta à atividade que lhes havia sido solicitada anteriormente. O que motivou essa proposta de atividade foi a cena (Ver Figura 27) que aparece na página 46 do

livro de Ferréz.

Figura 27: Final da obra “Amanhecer Esmeralda”



Fonte: Imagem retirada do livro “Amanhecer Esmeralda”

Antes de eles colocarem as mãos nas tintas, voltamos para os finais que haviam sido escritos por eles e lemo-los com cuidado para que eles pudessem compreender o que os colegas tinham proposto. Depois, dividimos a turma em grupos e passamos algumas orientações para que eles pudessem realizar um trabalho de expressão artística a partir da pintura em tela (Ver Figura 28). Para tanto, organizamos na lousa os finais que se assemelhavam e esse foi o critério para agrupar os alunos nos quatro grupos em que a turma foi dividida.

Figura 28: Momento de preparação para a oficina de pintura em tela



Fonte: Acervo Pessoal da pesquisadora

Antes de iniciarem os trabalhos, mostramos aos alunos uma tela já produzida por alunos da escola em que eles mesmos estudavam e que participavam do Programa Mais Educação. Pedimos que observassem a construção, a forma como os colegas haviam feito e pintado os desenhos. Sabíamos que, para que fizessem um bom trabalho, os alunos teriam que ter variadas oportunidades para criar, mas, como nosso tempo estava escasso, solicitamos que, no lugar de pintarem diretamente na tela, eles fizessem um esboço em uma folha de papel e, depois, a partir da discussão em grupo, escolhessem qual desenho deveria ser pintado, coletivamente, na tela.

Sendo assim, o primeiro grupo (Figura 29) pintou a tela com o seguinte tema: “Manhã na sala de aula”.

Figura 29: O primeiro grupo confeccionando a tela “Manhã na sala de aula”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os alunos retrataram na tela o momento em que Manhã chegou à sala de aula. Podemos

ver na imagem que eles/a retratam a turma em sala de aula, todos enfileirados e a porta se abrindo para a chegada de Manhã. Eles resolvem deixar a personagem principal em destaque, dando ênfase à imagem dela para que fosse realçada toda a beleza que a personagem passou a demonstrar após a intervenção do professor Marcão na vida dela.

O grupo 2, por sua vez, pintou o tema “Manhã brincando de bola”, conforme se verifica na Figura 30.

Figura 30: O segundo grupo pintando a tela “Manhã brincando de bola”:



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Na feitura dessa tela, o grupo se manteve engajado, quase não se viu descontentamento, pudemos perceber que eles retratam Manhã em um jogo de futebol. A pesquisadora, ao indagar os alunos, sobre onde estava localizada a personagem, uma vez que não se percebia claramente,

pois uma das características da personagem era o vestido verde, e não tinha ninguém com essa vestimenta, ouviu do aluno M (9 anos) a seguinte resposta: “Professora, Manhã não está de vestido verde porque os jogadores estavam de uniforme”. Então, no exercício de criação artística, eles trocaram o vestido por um uniforme de futebol, mas mantiveram a cor verde da roupa que a personagem vestia na obra lida. Nesse cenário, os alunos representam Manhã com seus colegas na tela em perfeita harmonia, brincando e se entrosando como amigos.

Na sequência, o grupo 3 retrata “Manhã brincando no Parque”. Vejamos na Figura 31:

Figura 31: O terceiro grupo retratando “Manhã brincando no parque”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As alunas, ao pensarem na construção da tela, relataram que Manhã, ao chegar à escola, foi convidada a ir ao parque, brincar um pouco com os brinquedos dispostos lá. Podemos nessa versão ver Manhã do lado esquerdo indo brincar no escorrego, vestida com seu vestido da cor

verde Esmeralda. Algumas meninas também estão lá com ela. As alunas disseram que Manhã havia sido convidada para ir ao parque porque ninguém nunca a chamava para nada, pois ela era sempre rejeitada por ser vista como diferente. Foi interessante esse discurso, pois nesse grupo estavam inseridas duas alunas que sofriam *bullying* na escola, principalmente, uma delas, que era a aluna novata, nunca era chamada para participar das brincadeiras durante o intervalo. Os demais alunos iam brincar e ela sempre ficava de fora, encostada próxima à porta. Ao ouvir as justificativas das alunas para fazer a tela, a mediadora comparou essa forma de não aceitação de Manhã com algumas vivências da sala de aula. Elas mesmas relacionaram a V (9 anos) e M.E.2 (9 anos) que sempre ficam escanteadas como a protagonista da obra de Ferréz.

Por fim, o último grupo pintou a tela “Manhã tomando sorvete” (Figura 32):

Figura 32: O quarto grupo pintando a tela “Manhã tomando sorvete”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O grupo retratou um convite que a turma de Manhã fez para ela ir com todos à sorveteria tomar um sorvete e espalçar um pouco. Como podemos ver do lado esquerdo da tela (última imagem da Figura 33), a personagem está com o vestido verde e se dirige ao balcão para solicitar o sorvete de seu sabor preferido. Esse grupo, em toda a sua feitura, precisou de muita mediação, pois divergia quanto ao traço do desenho, à cor que iriam priorizar. O traçado do

desenho foi outro ponto de conflito no grupo, pois o aluno J.V. (9 anos) iniciou o desenho na tela, o traçado de seu desenho lembrava muito a forma dos personagens do *Dragon Ball Z*²⁹. Como era uma tela coletiva, outros tiveram que participar e, ao se misturarem os desenhos, eram perceptíveis as diferenças, o que trouxe animosidade no grupo. Assim, tivemos que mostrar a eles que o trabalho era coletivo e, por isso, tinha que haver a participação de todos. Cada um tinha sua individualidade, e essa característica iria trazendo beleza à obra, pois cada contribuição enriquecia a obra de arte produzida por eles. Aos poucos, conseguimos que eles percebessem que o trabalho que estavam fazendo estava bem produzido e repassava as ideias do grupo.

Apenas um aluno fez essa atividade sozinho. Diante da dinâmica colaborativa da turma, essa foi nossa alternativa, pois o aluno tem deficiência intelectual e outras comorbidades e não estava conseguindo em uma tela em grupo exteriorizar seu entendimento sobre a obra, pois inicialmente, J.M. (10 anos) fazia parte do primeiro grupo, mas os demais sempre acabavam ocupando seu espaço e não deixava que ele expusesse suas ideias. Para que ele participasse e pudesse expressar-se, entregamos-lhe uma tela na qual ele procurou retratar “O mundo de Manhã” (Figura 33) após toda a transformação por qual a personagem passou depois que recebeu o presente “mágico”:

Figura 33: Aluno pintando a tela “O mundo de Manhã”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Portanto, percebemos com a pintura da tela, as atividades e a conversa que

²⁹ É um mangá, história em quadrinho de origem japonesa, criado e produzida pela Toei Animation. Baseada na série de mangá *Dragon Ball* escrita por Akira Toriyama.

desenvolvemos que o aluno J.M. (10 anos), mesmo apresentando limitações cognitivas, deixa claro ter compreendido a obra “Amanhecer Esmeralda”, representando na tela o final para a história, como também no desenho que construiu no papel algumas cenas que certamente o marcaram durante a leitura da obra. Ao conversamos com ele sobre suas impressões de leitura, falou com ênfase sobre o vestido que a personagem ganhou, se referindo ao elemento mágico, demonstrando que embora não participe com a mesma desenvoltura dos demais compreende o que está sendo trabalhado.

Durante todo esse momento de expressão artística, os alunos mostraram entusiasmo, mas foi necessária a mediação a todo o tempo da pesquisadora e da professora titular da turma, que procuraram buscar soluções para as dúvidas que iam surgindo, tais como: desenhar uma porta e parecer que ela está aberta, delinear uma criança sentada na carteira entusiasmada com a chegada de Manhã. Outros questionamentos foram surgindo antes, durante e ao final da atividade. Pudemos, todavia, perceber o empenho e a dedicação dos alunos durante a realização dessa atividade que se revelou um momento muito profícuo de aprendizagem e interação entre eles. Essa atividade permitiu perceber que:

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27)

3.3.6 Leitores antes adormecidos agora acordados pelo poder imagético da obra “Amanhecer Esmeralda”

No dia 19 de outubro, desenvolvemos nossa última atividade voltada para a obra “Amanhecer Esmeralda”. Nosso objetivo foi identificar as partes constituintes da narrativa, ou seja, a situação inicial, a complicação, a ação, a resolução e estado final. Para tal intento, utilizamos as estratégias de leitura de sumarização e síntese, propostas por Solé (1998) e Souza (2010).

Essas estratégias nos auxiliaram a fazer com que os alunos pudessem finalizar a compreensão da obra que estávamos trabalhando, pois precisávamos ensiná-los como fixar as ideias principais da obra. Para tanto, recorremos aos estudos de Souza (2010) que nos ajudou de forma teórica e didática a compreender e desenvolver em sala as estratégias de síntese e sumarização. Para a autora, a estratégia de sumarização consiste em ensinar os alunos a

aprender a encontrar as ideias principais do texto, selecionar as informações importantes dos detalhes menos importantes, “aprender a determinar a importância, buscar a essência do texto” (SOUZA, 2010, p. 93), finalizando essa compreensão com a síntese que permite ao leitor “atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não podemos nos lembrar de todas, em todos os momentos” (SOUZA, 2010, p. 103). Portanto, essas duas estratégias ajudavam aos alunos a compreender as partes constituintes da história e sintetizar de forma coesa o que passaram esses dias de encontro aprendendo.

Iniciamos o estudo dessas estratégias com a contação da história “Amanhecer Esmeralda”. A pesquisadora utilizou-se de algumas indumentárias para motivar os alunos, uma vez que já tínhamos recorrido várias vezes à narrativa de Ferréz e houve momentos em que alguns alunos sinalizavam estarem cansados de ouvir a mesma história tantas vezes.

Após a contação da história, aplicamos as atividades com as estratégias de leitura, adaptando-as de acordo com o nível de aprendizagem e maturidade intelectual da turma. Guiados pelos estudos de Souza (2010), elaboramos quadros guias para subsidiar nossos leitores iniciantes a sumarizar e sintetizar a obra “Amanhecer Esmeralda”.

Esses quadros são técnicas que nos orientam à realização da estratégia de sumarização e, assim, auxiliam o leitor no entendimento das ideias principais de um texto, independentemente de sua natureza literária ou não. Ou seja, por meio desses quadros vinculados às estratégias de síntese e sumarização, o leitor é levado a “[...] Refletir sobre o importante e o interessante/detalhe, e sintetizar a informação constantemente, ajuda o leitor a elaborar o significado do texto” (SOUZA, 2010, p. 96).

Por isso, diante da importância da reflexão sobre o lido, em cada releitura da obra por parte dos alunos, tínhamos o objetivo de levá-los a pensarem sobre o que estavam lendo. Para tanto, como esse momento exigia uma leitura mais vertical e detida do texto, o que nem sempre acontece em sala de aula, foi preciso que preparássemos alguns instrumentos que, do ponto de vista pedagógico, pudessem nos auxiliar. Sendo assim, elaboramos um formulário de conhecimento prévio que foi aplicado antes da contação de história, momento em que os/as alunos deveriam trazer para a roda de conversa os detalhes principais da obra “Amanhecer Esmeralda”, como por exemplo: como se inicia a história, como se dá o desenrolar da trama, quais as dificuldades socioeconômicas vividas pela personagem Manhã e sua família, as contribuições que o professor Marcão trouxe inicialmente para a família de Manhã e, conseqüentemente, para toda a comunidade. Após esse momento inicial a pesquisadora iniciou

com a contação verbal (Ver Figura 34).

Figura 34: Momento da contação da obra “Amanhecer Esmeralda”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao finalizarmos a contação de história, fomos nos organizando para irmos de forma coletiva respondendo às perguntas abaixo, que compuseram um quadro de formulação de perguntas que foi entregue aos/às alunos/as:

- a) Quem era Manhã?
- b) Ela tinha irmãos?
- c) Como se chamavam seus pais?
- d) Em que eles trabalhavam?
- e) Manhã estudava? Que série ela fazia?
- f) Como se chamava o professor dela?
- g) Como era a turma em que ela estudava?
- h) Quantos alunos havia na sala de aula de Manhã?
- i) Manhã costumava sonhar? O que ela sonhava?
- j) O que ela costumava fazer quando chegava da escola?
- k) Qual eram suas raízes étnicas?
- l) Quem contou a ela um pouco de sua descendência?
- m) Quando a vida de Manhã começou a mudar?

Os alunos foram respondendo e, ao longo das dúvidas que surgiam, recorríamos ao livro para dirimi-las e oportunizar condições para assimilar informações, observar e se apropriar das características visuais do livro, como também dedicar atenção ao texto e às características visuais. Em seguida, com todas as informações detalhadas, apresentamos o quadro síntese para que os alunos tivessem condições de sumarizar a história. Para tanto, organizamos esse quadro em três blocos: 1 – o que é importante lembrar-se da obra “Amanhecer Esmeralda”; 2 – Quais as informações que merecem destaque e 3 – O que achamos que o autor da obra queria que

apreendêssemos. Todos esses questionamentos foram realizados de forma oral, pois se fizêssemos escrito demandaria muito tempo, uma vez que a maioria dos alunos não dominava o código escrito.

Nesse instante, tentamos sintetizar as partes constituintes da narrativa. Ao identificarmos a situação inicial da narrativa, os alunos disseram que o autor mostra como era a vida de Manhã, sua rotina diária. Após essa apresentação inicial, os alunos visualizam o desenvolvimento da narrativa como sendo o conjunto de ações realizadas pelos personagens, em especial Manhã, em sua luta para sobreviver em meio às dificuldades, visto que ela tomava conta de casa, porque a mãe era diarista e o pai alcoólatra. O clímax, considerado o ponto elevado da narrativa, dá-se quando a menina recebe um vestido verde como presente do professor. Esse presente, espécie de elemento mágico dentro da narrativa, traz mudanças físicas e psicológicas para Manhã, para a família dela e para todos com quem ela convivia. No desfecho, os/as alunos/as pontuaram as modificações de infraestrutura que sofreu o bairro onde Manhã morava e que ficou totalmente modificado, bem como a perspectiva de um futuro diferente do presente, um futuro de esperanças para todos os personagens da história.

Com aprofundamento sobre a leitura, os alunos tiveram subsídios para partirem para a estratégia de leitura síntese. Nesse momento, abrimos espaço para falarem se gostaram da obra, quais os pontos mais importantes e como eles podiam sintetizar para alguém essa história se fosse preciso contar para outra pessoa que quisesse conhecê-la. Na fala dos alunos, percebemos que eles/as apreenderam a mensagem principal, e um aluno ia completando a fala do outro, evidenciando que tinham sido tocados pela obra.

Depois de sabermos a opinião dos alunos acerca da obra de Ferréz, conversamos com eles sobre a importância de se fazer um resumo do que lemos. Para tanto, trouxemos como exemplificação situações cotidianas nas quais precisamos ser sintéticos e passar para o outro a ideia principal da mensagem que queremos transmitir. Essas situações que nos serviram de exemplificação foram os resumos que fazemos cotidianamente ao conversarmos com nossos colegas sobre um capítulo de uma novela, um episódio de um desenho animado, um filme ou mesmo quando chegamos da aula em nossos lares e os pais procuram saber o que fizemos na escola. A nossa fala se fez importante para que eles percebessem que para cada situação é preciso ser coesos e aprendermos a sintetizar nosso pensamento, se não se torna inviável darmos conta de tantos detalhes no momento de expressarmos situações para outrem.

Sabedores da nossa proposta e aceitando a condução do trabalho, fizemos o resumo,

processo esse em que atuamos como escriba, e os alunos foram autores e participantes de todo o processo, pois eles ditavam como deveria iniciar a síntese do livro, diziam quais as ideias centrais que deveriam ser priorizadas. Depois disso, montamos as sugestões em parágrafos, fizemos a revisão e chegamos ao seguinte texto final (Tabela 14):

Tabela 14: Síntese do livro “Amanhecer Esmeralda”

Título da História: Amanhecer Esmeralda
Resumo
<p>O livro conta a história de Manhã, foi escrito por Ferréz, e ilustrado por Rafael Antón. Manhã era uma menina pobre, humilde e trabalhadora, não tinha roupas novas para usar, as que tinham eram desbotadas e velhas, seus cabelos eram embaraçados e soltos, para desembaraçar-lós colocava creme de pentear. Era magra, e tinha olhos negros.</p> <p>Ela morava no Jardim das Rosas, com seus pais e seus animais de estimação, um cachorro e um gato. O seu pai costumava beber, mas não trabalhava, enquanto a sua mãe trabalhava de diarista e sustentava a família. O nome do seu pai era Zé.</p> <p>A menina tinha 9 anos, estudava o 4º ano, na sala de aula tinha 38 alunos. O seu professor se chamava Marcão, era um professor que se preocupava com os/as alunos/as. O aluno que ele mais se preocupava era com Manhã, porque ela era muito humilde, trabalhava muito, mas mesmo assim sonhava em ser professora.</p> <p>A vida de Manhã começou a mudar quando ela ganhou o vestido, a partir do vestido o professor a mandou conversar com Dona Ermelinda, merendeira da escola, para que ela soubesse um pouco da história das raízes africanas. Quando ela saiu da escola e chegou em casa, seu pai ao vê-la transformada resolveu mudar seu comportamento, modificando a casa por dentro e por fora, causando inveja na vizinhança que o imitou, modificando toda a aparência do bairro.</p>

Ao término de nossa proposta, percebemos que os alunos conseguiram abstrair as informações principais, tendo condições de compreender o que de fato era mais importante ser pensado após o trabalho com a narrativa que fez com que eles despertassem o leitor adormecido que existia em cada um deles.

3.4 AMPLIANDO AS EXPERIÊNCIAS COM O LITERÁRIO: DIÁLOGO COM OUTROS TEXTOS

Uma vez findado o trabalho com “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, demos início a uma segunda etapa em nossa intervenção, a qual consistia em ampliar o horizonte de leitura dos alunos mediante o contato com outros textos que dialogassem com a obra recentemente estudada. Embora os textos fossem outros, os procedimentos de abordagem foram semelhantes

aos empregados anteriormente e, quando necessário, pensamos em outros procedimentos adequados aos textos a serem lidos. Mas, no geral, nosso trabalho centrou-se na leitura integral dos textos, nunca em fragmentos, e na realização de atividades que visaram à participação ativa dos alunos, o que envolveu momentos lúdicos no processo de aprendizagem.

Nossa intenção foi aplicar estratégias de leitura a partir de diferentes textos literários, para que pudemos aguçar o gosto pela leitura e perceber as amplitudes que a literatura oferece. Sabemos que a literatura e as experiências com a leitura, quando bem sucedidas, trazem prazer ao leitor, mas nosso propósito foi transcender esse estágio e mostrar que para lermos bem e nos tornamos leitores proficientes precisamos refletir sobre o que lemos. A esse respeito, Azevedo (2004, p. 38) adverte 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”. Nessa perspectiva, desenvolvemos mais sete encontros com atividades diversificadas, tendo como ponto de partida a música “Menina Pretinha”, da cantora de Rap Mc Soffia; as obras “Cinderela”, na versão dos Irmãos Grimm; e “Tanto, tanto”, escrito por Trish Cooke.

Os encontros dessa nova etapa foram iniciados no dia 20 de outubro. Trouxemos como primeiro texto para os alunos o *rap* Menina Pretinha, de MC Soffia. A escolha em trabalhar com esse rap em específico se deu, não só porque a música é cantada por uma menina com idade na faixa etária dos/as alunos/as, mas também porque a letra do rap traz algumas características que, intertextualmente, lembram a narrativa de “Amanhecer Esmeralda”.

Antes do contato com a letra da música, realizamos uma atividade lúdica que chamamos de dinâmica do espelho (Ver Figura 35), a qual consistiu em fazer com que os alunos olhassem para uma caixa em cujo interior estava um espelho mas, depois de olharem a caixa, eles não podiam dizer o que haviam visto. Para isto, aproximamo-nos de cada aluno e solicitamos que eles respondessem o que estavam vendo na caixa, tendo o cuidado de não revelar para os demais que, ao olharem para dentro da caixa, estavam vendo a própria imagem. Após todos mirarem-se na caixa, deveriam responder ao questionamento: QUEM SOU EU? COMO EU ME VEJO?

Figura 35: Realização da Dinâmica do Espelho

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Logo após, apresentamos aos alunos uma caixa surpresa, a mesma que sempre apresentávamos nos encontros anteriores. Convidamos cinco alunos/as para retirarem os objetos de seu interior (Ver Figura 36). Tais objetos estavam relacionados com as atividades que iríamos desenvolver. O primeiro aluno F. (12 anos) retirou um microfone. O segundo, a aluna F. (9 anos), retirou um boné. O terceiro, a aluna V. (9 anos), retirou um boneco negro de tecido, ao qual demos o nome de Makena. O quarto, a aluna G. (9 anos), retirou outro boneco negro que chamamos de Makeno e, por fim, o último aluno, R (9 anos), retirou um boneco de E.V.A., o qual nomeamos de José. Todos esses bonecos eram fantoches e dois deles receberam o nome de Makeno e Makena, porque a letra de música que iríamos estudar fazia menção a bonecas maquenhas, isto é, bonecas negras de origem africana.

Figura 36: Alunos retirando os objetos da caixa surpresa

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Criamos uma situação na qual o boneco Makeno e a boneca Makena eram um casal negro, muito amistoso que gostava de fazer amigos, e recebiam em sua casa seu Zé, que tinha preconceito e fingia o tempo todo gostar do casal. Foi uma história criada com humor da qual as crianças participaram ativamente. Ao término desse momento de aproximação, perguntamos por que aqueles objetos haviam sido colocados na caixa. Muitas foram as respostas, uns diziam que eram uma história que envolvia bonecos, outros que eram um livro diferente, mas nenhum cogitou que se tratava de uma música. Como na discussão não foi apontado nenhuma afirmativa que falasse em música, criamos alguns questionamentos para anteceder a apresentação da canção que ia ser o centro da aula do dia:

- a) Vocês gostam de música?
- b) Qual o estilo de que mais gostam?
- c) Existe alguma preferida?
- d) Na história “Amanhecer Esmeralda”, não fica explícito se a personagem Manhã gostava de ouvir música. Será que ela gostava?

Para a nossa surpresa, quando nos reportamos ao estilo de música de que os alunos gostavam, o aluno F. (12 anos) disse gostar de *funk*, outros disseram que gostavam de forró, outros de música internacional e o aluno J.V. (9 anos) disse que gostava de MPB. Percebemos que já estávamos encontrando uma aproximação para o estilo musical que iríamos apresentar. Dando sequência à conversa, a pesquisadora perguntou se eles/as achavam que o que ia ser trabalhado tinha a ver com o livro “Amanhecer Esmeralda”. Eles/as disseram: “Acho que sim, professora. Por que a senhora disse que nos nossos encontros sempre íamos falar do livro”. Percebemos que eles estavam conectados com a nossa proposta e falamos que tinham razão. Essa música mantinha um elo com a obra “Amanhecer Esmeralda” em vários aspectos, como a valorização das raízes étnico-raciais, a personagem protagonista era uma menina negra na mesma faixa etária de idade de Manhã, a protagonista da narrativa de Ferréz.

Dando prosseguimento a nossa proposta, apresentamos a letra da música impressa (em anexo) e exibimos o clip retirado do YouTube. Os/as alunos/as, ao ouvirem o *rap*, ficaram entusiasmados, começaram a se remexer nas cadeiras, observando o vídeo e a letra da música. Depois desse primeiro contato, a pesquisadora pediu que eles acompanhassem com ela a leitura da música e observassem que esse texto diferenciava do livro “Amanhecer Esmeralda”, que acabáramos de estudar, pois o texto anterior era escrito em prosa. O texto daquele momento estava escrito em verso, com estrofes, as quais eles precisavam acompanhar para que pudessem

perceber a mensagem. Fizemos uma identificação do título da música, das estrofes que foram enumeradas, observamos o refrão com o intuito de depois recorreremos a ele quando fôssemos fazer a interpretação da música.

Em seguida, iniciamos a leitura e, posteriormente, colocamos a música para que eles acompanhassem-na. Todos entoaram um só coro. Os que não sabiam ler de forma linear eram orientados pela pesquisadora a acompanhar a estrofe que estava sendo lida/cantada.

Posteriormente, apresentamos uma breve biografia³⁰ da cantora do rap, como um momento de aproximação dos alunos com Mc Soffia. No documentário apresentado, a cantora fala sobre o preconceito que sofreu e sofre ainda, diz como iniciou seu processo de aceitação e reconhecimento de ser negra e o que faz em seu cotidiano. A linguagem é clara e aproxima as crianças da cantora.

Após isso, voltamos à letra da música e fizemos os seguintes questionamentos:

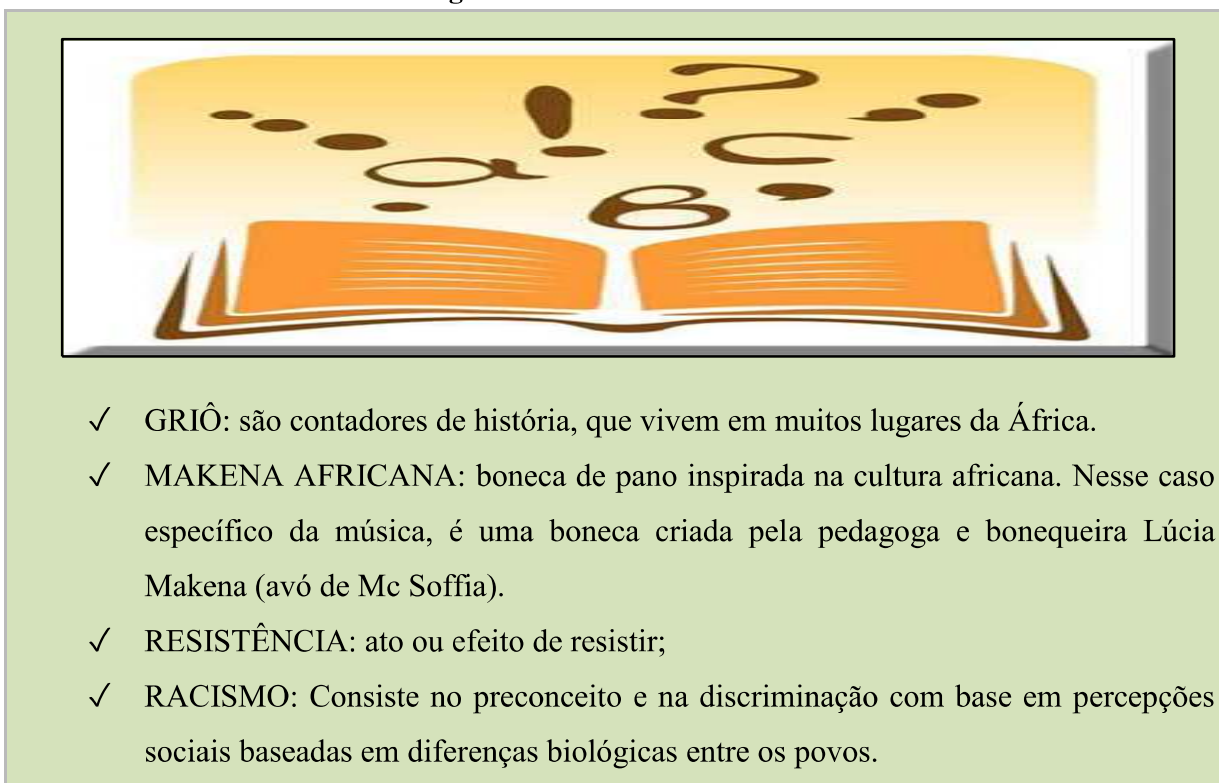
- a) Na primeira e segunda estrofes, o que a cantora quer dizer quando enfatiza: Menina pretinha, exótica não é linda/Você não é bonitinha/Você é uma rainha...
- b) O que terá acontecido com as bonecas da Menina Pretinha?
- c) Se compararmos a vida da Menina Pretinha com a vida de Manhã da obra “Amanhecer Esmeralda”, quais as semelhança e diferenças? Como está sendo a infância de ambas?
- d) Qual o brinquedo predileto da Menina Pretinha?
- e) Os brinquedos da Menina Pretinha se assemelham com os nossos?
- f) Já aconteceu algum episódio de alguém possuir um brinquedo e ser tomado ou guardado por alguém? Como vocês reagiram com tal ação?
- g) Como essa menina se reconhece ao dizer: Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho de minha cor... Nós assim como ela nos reconhecemos a partir de nossa cor?
- h) Existem pessoas negras em nossa família? Quem são elas?
- i) Por que a menina diz também ser resistência?
- j) O que Mc Soffia quer dizer ao falar: “Racismo aqui não, se não gostou, paciência?”
- k) Em nossa sala de aula, existe preconceito? Conhecem pessoas racistas?
- l) Ao compararmos a música “Menina Pretinha” e a obra “Amanhecer Esmeralda”, observamos que em ambas aparecem uma contadora de histórias. Quem são elas? Que tipos de histórias elas contam? Vocês conhecem alguém que costuma contar histórias?
- m) De qual a parte da música vocês mais gostaram? E por que gostaram?

Durante esse momento de análise da leitura, solicitamos que os alunos fizessem um círculo nas palavras desconhecidas por eles. Apontaram as seguintes palavras: exótica, makena, griô, racismo e resistência. Ao perceber que todos/as já tinham sinalizado as palavras que

³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yEk2-lolkaA>>.

causavam estranhamento, entregamos um material que havíamos preparado (Ver Figura 37).

Figura 37: Modelo do Glossário



Fonte: Pesquisas realizadas pela pesquisadora

No momento em que falamos na palavra Makena, os alunos fizeram menção ao boneco que havíamos trazido na preparação para a leitura. Aproveitamos e falamos sobre a conexão que procuraríamos fazer entre a nova obra a ser trabalhada com a que já havíamos apresentando para a turma. Foi perceptível o elo que eles/as conseguiram fazer com a obra “Amanhecer Esmeralda”, relacionando *griô* com dona Ermelinda, a merendeira que repassava para Manhã histórias sobre a cultura negra, apontando as semelhanças da música com o conto. Além disso, fizeram uma analogia entre Mc Soffia com Manhã, enfatizando que ambas são crianças negras, têm cabelos crespos e podem ser vistas como contadoras de história. Na Figura 38, verifica-se o momento de apreciação da música “Menina Pretinha”.

Figura 38: Apreciação da música Menina Pretinha – Mc Soffia

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Conversamos também sobre a nossa descendência, quem eram nossos pais, nossos avós, nossos parentes, qual era a cor de pele de cada um deles. Acabamos servindo de parâmetro para iniciar a discussão e, posteriormente, proporcionamos a oportunidade para eles rememorarem os parentes de sua família. Quando solicitamos que eles falassem sobre os parentes que eram negros, oportunizamos um momento para eles analisarem sua cor, muitos ficaram falando que eram morenos, outros disseram que eram moreninhos, moreno claro, cor de canela, mas poucos se assumiam como negros. Nessa parte, pegamos a estrofe 4, precisamente os versos: “Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor”, para juntos pensarmos como estava ocorrendo o pertencimento com relação à raça. Instamos os alunos a pensar se, assim como a menina do *rap*, eles tinham orgulho da própria cor. Muitos alunos disseram que não. Atendendo a pedidos dos alunos, encerramos nosso encontro colocando novamente a música para que eles

cantassem. Fixamos no caderno a letra da música para que, posteriormente, pudéssemos recorrer a ela nas atividades que ainda iriam ser realizadas.

3.4.1 Um reencontro com Cinderela: renovando os encantos com a literatura

No dia 21 de outubro, tivemos que fazer uma modificação no nosso planejamento, pois estava esboçado em nossas atividades realizarmos a oficina de bonecos que finalizaria o trabalho com a música “Menina Pretinha”. Entretanto, não foi possível devido a alguns contratempos. Por isso, optamos por iniciar o trabalho com o conto de fadas Cinderela.

Abrimos o encontro utilizando mais uma vez a caixa mágica, onde havia imagens referentes a um baile real, a festa de padroeira, festejo popular que acontece no mês de maio, aniversário da cidade de Massaranduba. Fizemos isso para inferirmos se eles conheciam ou tinham ouvido falar em baile, já que esse é um elemento importante dentro da narrativa que iríamos começar a trabalhar com eles. Os alunos disseram que conheciam baile *funk*, não por terem frequentado, mas por terem assistido na televisão e curtido o estilo de música. Um dos alunos tinha várias músicas gravadas em seu celular. A pesquisadora começou a falar sobre outros tipos de baile que existiam no clube da cidade antigamente, onde está instalada a fábrica de sapatos e onde os jovens da época se encontravam para dançar e se divertir. Dentro desse assunto, apresentamos à turma algumas imagens de festas populares que na atualidade estão em voga no município, a exemplo da festa religiosa da padroeira Santa Teresinha e a festa de rua intitulada como “Forró Massa” e também “Forró Mais”, que sempre acontecia na cidade anos atrás.

Quando apresentamos as imagens, alguns alunos afirmaram que já haviam participado de ambas as festas. Aproveitando o ensejo, a pesquisadora pegou um papel em que estava escrito um convite para os alunos participarem de uma festa real, conforme o modelo da Figura 39.

Figura 39: Imagem do convite para a festa real



Fonte: Disponível em: < <http://elisvoga.blogspot.com.br/2012/06/convites-princesa-para-imprimir.html> >.

Foi interessante a surpresa deles/as. Alguns disseram não poder ir, porque não tinham roupas apropriadas, outros disseram: “Professora, é festa de aniversário?!, pois não existe atualmente festas desse tipo, só se for a fantasia”.

A pesquisadora criou uma situação dizendo que poderíamos viajar no mundo da imaginação e fazer de conta que essa festa era real e que tínhamos roupas apropriadas para aceitar o convite. O aluno C.E. (9 anos) disse: “Professora, a minha roupa é bem bonita, vai ser uma de príncipe”. Assim alguns foram falando de suas vestimentas. Percebemos que o imaginário dos alunos estava permeado de criatividade. As meninas começaram a escolher a cor do vestido, a maquiagem com que iriam para a festa. Os meninos foram mais reservados, falaram que não iam ter roupa, mas depois foram criando alternativas e assim foram várias possibilidades de vestimentas e transportes para não perderem o evento para o qual haviam sido convidados.

Em seguida, solicitamos que eles abrissem a caixa surpresa. Ficaram encantados ao ver um balão metalizado com várias fadas que acompanhavam a personagem Sininho do filme Peter Pan e disseram logo: “Professora, a gente vai ganhar é?” Outros diziam: “Eu quero!”. Prosseguimos questionando o que eles achavam que ainda haveria na caixa, por que será que

aquele balão estava lá. Alguns alunos foram convidados a retirar os elementos que dariam sentido à narrativa que ia ser lida: uma varinha de condão, um sapatinho de cristal, um vestido de festa na cor azul e um livro que contava a história de Cinderela.

Para dar ênfase a esse momento, escolhemos duas alunas para provar o vestido da Cinderela. As alunas a E. (9 anos) e F. (9 anos) provaram o vestido, mas apenas a aluna F. (9 anos) ficou com o vestido porque ele se ajustou ao corpo dela. Organizamos uma cadeira no centro da roda de conversa, demos a ela a varinha de condão e o sapatinho de cristal e iniciamos a leitura da história.

Quando começamos a leitura, pensamos que o texto não encantaria alguns alunos, principalmente os que estão fora de faixa etária (três alunos), que tinham os gostos bem distintos dos demais. O que aconteceu foi o inverso, pois todos eles se envolveram, ficaram atentos, na hora da leitura, a cada detalhe (Figura 40). Nos momentos de suspense, eles vibravam como se nunca tivessem ouvido a história.

Figura 40: Leitura do conto de fadas “Cinderela”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

De acordo com Bettelheim (2006, p. 14), os contos de fadas satisfazem e enriquecem a existência de crianças e adultos porque ensinam sobre algumas condições específicas da vida na sociedade, tratam de problemas interiores dos seres humanos e se diferenciam das demais histórias infantis por propiciarem uma melhor compreensão acerca da vida, refinando-se experiências humanas as mais diversas possíveis:

[...] contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.

Entretanto, percebemos que o aluno J.V (9 anos) estava ausente da roda de conversa, ficara bem afastado em sua carteira, olhando um livro de literatura do cantinho da leitura, sem querer se aproximar. Por isso, demos pausa na leitura e perguntamos por que o aluno não quisera participar daquele momento. Ele olhou e respondeu: “Bem, professora, não curto muito essas história não, gosto do conto de fadas moderno, aquele de Manhã, porque fala da realidade, da pobreza, da vida das pessoas”. Retrucamos: “E esse, J.V. (9 anos), não fala não? Ele respondeu: “Esse é diferente, fala de castelo, rei, é muita fantasia, prefiro ficar aqui no meu canto”. Ao ouvirmos os argumentos do aluno, percebemos que ele demonstrou um posicionamento crítico com relação à situação de aprendizagem na qual estava inserido. Essa atitude do aluno nos fez lembrar de um fala de Aguiar (2001, p. 77) quando traz considerações sobre a literatura infantil enfatizando que essa auxilia:

[...] na compreensão do real e favorecer ao seu leitor o desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais, desde que bem–adaptada às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, o texto infantil transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito.

Mesmo cientes dos elementos mágicos que os contos de fadas clássicos trazem para o universo infantil, percebemos que o conto de fadas moderno trouxe a esse aluno a possibilidade de ver o real de uma forma mais aproximada com a realidade com a qual convive, o que permitiu fazer uma transposição para a situação social dos sujeitos. A esse respeito, Saraiva (2006, p. 27) enfatiza que a função formadora da literatura dá condições ao leitor de se apropriar da obra literária para preencher os espaços vazios com significados, colocando o aluno/leitor em

situações de autoconhecimento de si e do mundo que o circunda, ou seja, [...] “pelos artifícios da linguagem literária, o leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando, portanto, sua capacidade linguística”.

Em seguida, após ouvirmos a justificativa do aluno com relação à sua visão sobre o conto de fadas que estávamos lendo, voltamos à leitura e observamos que os demais alunos encontravam-se encantados com o enredo da história, principalmente com a relação entre as imagens e o texto verbal. Nesse encontro, havíamos trazido também uma versão em pano do conto lido, com o propósito de possibilitar aos alunos o contato com outras formas de materialização do objeto livro. Ao perguntarmos com o que parecia aquele livro, muitos alunos disseram que se assemelhava a um travesseiro, que era macio e que dava vontade de pôr a cabeça sobre ele. Abrimos o livro de pano e o colocamos sobre o tapete mágico³¹ e fizemos comparações entre as duas narrativas, a impressa em papel e a em pano, visto que a primeira apresenta a narrativa com maior riqueza de detalhes, enquanto a segunda traz a história de forma concisa (Ver Figura 41).

Figura 41: Livros de Cinderela



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois que os alunos ouviram a leitura da história, abrimos uma discussão sobre o que

³¹ O tapete mágico é um recurso pedagógico feito com quadrados coloridos de TNT, nas cores: azul, rosa, preto, vermelho, laranja, verde e amarelo é utilizado geralmente nos momentos de leitura para que os alunos possam sentar para ouvir a leitura ou individualmente realizar as suas.

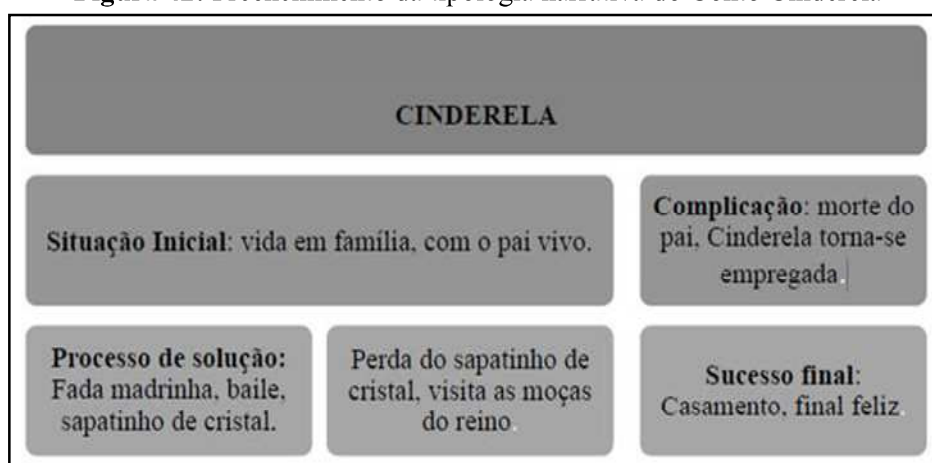
eles acharam dela, quais haviam sido as partes de que eles/as mais gostaram e assim fomos estabelecendo um diálogo sobre a obra. Nesse momento, o interessante foi o fato de eles pedirem para que o livro fosse aberto o tempo todo.

Fizemos uma análise dos personagens da obra, uma separação das partes constituintes da narrativa, como já havíamos realizado com a obra “Amanhecer Esmeralda”. Os alunos não tiveram dificuldades em perceber essas características com o conto de fadas “Cinderela”. Demarcaram a situação inicial quando disseram que a jovem vivia uma situação confortável quando seu pai era vivo. Com a sua morte, instaurou o processo de complicação para Cinderela, que passou de filha a empregada e era humilhada pela madrasta e irmãs. O clímax foi a parte mais fácil. Eles ressaltaram que o elemento mágico da obra era o sapatinho de cristal que retirou Cinderela das mãos da madrasta malvada e de suas filhas e ocasionou, a partir do casamento da princesa com o tão sonhado príncipe encantado, o desfecho da narrativa que se encerrou ao gosto do viverem felizes para sempre.

A nossa proposta também se pautou na análise de aspectos congruentes entre as obras “Amanhecer Esmeralda”, a música “Menina pretinha” e “Cinderela”. Focamos a discussão, sobretudo nas personagens principais: Manhã e Cinderela, observando suas características físicas, a vida familiar, a personalidade, as condições socioeconômicos entre outros aspectos.

Para sistematizar as informações apontadas pelos alunos, recorremos à lousa e tentamos montar um esquema (Figura 42) para que pudéssemos comparar as três obras trabalhadas: “Amanhecer Esmeralda”, a música “Menina Pretinha” e “Cinderela”. Ei-lo:

Figura 42: Preenchimento da tipologia narrativa do Conto Cinderela



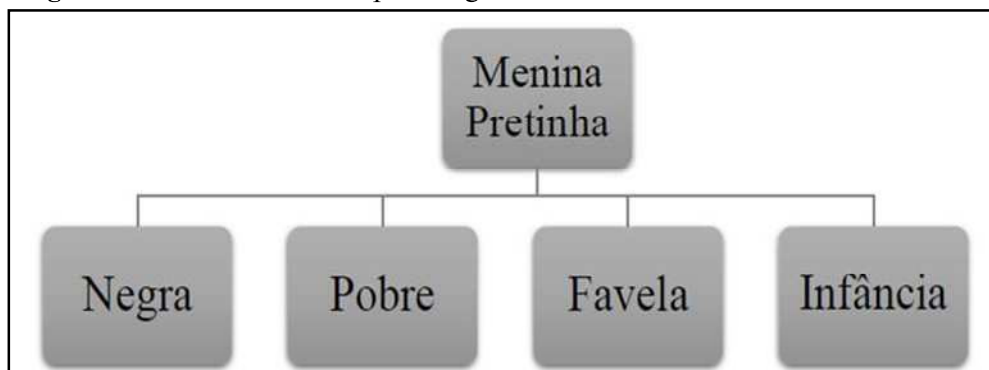
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para montar a identificação das partes da narrativa, os alunos enumeraram os elementos

que apareciam na obra como o castelo, princesas, príncipes, reis, festa, empregados, carruagem; e disseram que Cinderela, diferentemente de Manhã, dispunha de uma casa arrumada. Segundo os alunos, Cinderela era uma moça branca e, enquanto o pai dela estava vivo, vivia numa situação confortável. Essa foi a situação inicial detectada pelos alunos que afirmaram que o conflito se instaura justamente no momento em que o pai dela morre e Cinderela se torna empregada da casa e é humilhada pela madrasta e pelas meias irmãs. Ao falarem sobre essa parte, os alunos disseram que Cinderela, sendo uma empregada, lavava, passava a roupa, cozinhava, limpava a casa e cuidava dos animais. Ela não parava de trabalhar. Já sobre o processo de solução do conflito, eles identificam a presença da fada madrinha e o sapatinho de cristal que, na visão deles, eram os elementos mágicos que fomentaram a transformação na narrativa. O processo de solução se iniciou quando o servo do príncipe começou no reino a buscar a donzela em cujo pé coubesse o sapatinho de cristal. Encontrada a dona do sapatinho, que era Cinderela, ela se casou com o príncipe e viveram felizes para sempre.

Já na música “Menina Pretinha”, os alunos visualizaram situações que se assemelhavam à narrativa de “Amanhecer Esmeralda”, como mostramos no gráfico da Figura 43:

Figura 43: Características da personagem da música Menina Pretinha – Mc Soffia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

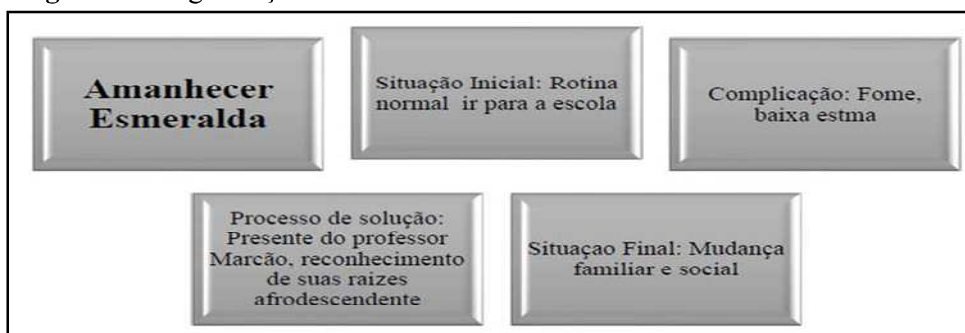
Os alunos tiveram dificuldades para fazer essa divisão quanto à estrutura da narrativa, pois eles diziam: “professora não tem como dividirmos e identificar na música como percebemos nas obras, mas dá para distinguir que essa música é bem mais parecida com a personagem Manhã, pois é negra, mora na favela, é pobre, e quando criança brincava”. Para eles/as, foi difícil delimitar a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho da música “Menina Pretinha”. A esse respeito explicamos aos alunos/as que nem sempre é possível identificar as partes constituintes de uma narrativa, principalmente ao analisarmos uma música,

por não termos tão nítida a presença de personagens e de situações de conflitos.

A partir daí, começamos a nomear as peculiaridades e particularidades da obra “Amanhecer Esmeralda”. Fomos organizando e os alunos já foram elencando como elementos da narrativa o local que Manhã vivia – a favela –, ressaltando as condições de extrema pobreza, as casas em formato de barracos, as ruas sem pavimentação, as pessoas invejosas. Abrimos um parêntese para explicar que essa inveja a princípio era compreendida como um sentimento ruim, depois se transformou em algo bom quando dona Tonha viu o pai de Manhã reformando a casa e assim também o fez com a sua própria casa, o que levou os demais moradores a reformarem as suas moradias.

Os alunos falaram que na obra o autor já começa mostrando os conflitos, pois Manhã passa fome, não tem o que comer no café da manhã, seu pai bebe, embora não seja violento. A mãe trabalha e não tem como dar assistência em casa, pois é diarista/faxineira, trabalho que garante o sustento da família. Perceberam que o final feliz na narrativa de Ferréz é construído a partir das ações decorrentes do presente dado pelo professor Marcão a Manhã. O vestido da cor de esmeralda tem, segundo eles/as, o mesmo valor narrativo que tiveram a varinha de condão e o sapatinho de cristal na história de Cinderela. Tudo isso, associado às ações de alguns personagens, como dona Ermelinda, que põem Manhã em contato com suas raízes negras, fazendo com que a menina se descubra como uma princesa africana. Cria uma atmosfera que leva o leitor a imaginar que a narrativa se encerra com gosto de *happy end*. Na Figura 44, mostramos, em um gráfico, com os alunos organizaram a narrativa de “Amanhecer Esmeralda”.

Figura 44: Organização da estrutura narrativa do conto “Amanhecer Esmeralda”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Após analisarmos os aspectos congruentes nas obras estudadas, finalizamos a propositura do encontro e percebemos que, ao terminar de realizar a atividade, os/as alunos ficaram rodeando os objetos que havíamos trazido para motivá-los à leitura do conto de Cinderela. Ficaram ainda encantados, observando os objetos da caixa surpresa, o sapatinho de

crystal. A menina que se vestiu de princesa, avaliou o momento como positivo. (Ver Figura 45).

Figura 45: Momento de Entretenimento com elementos da obra literária



Fonte: Acervo Pessoal Pesquisadora

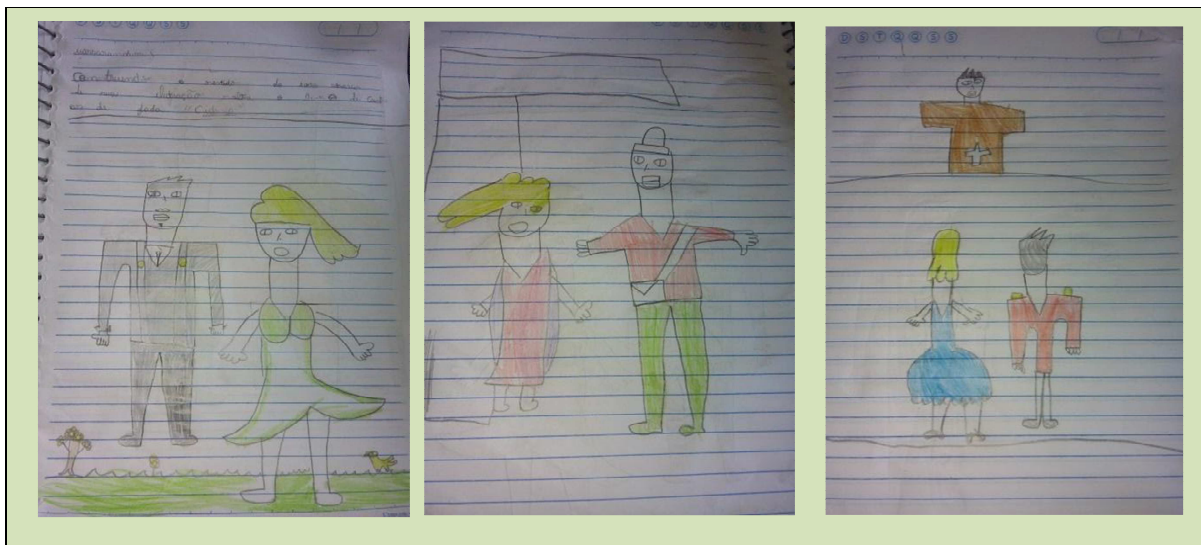
No encontro do dia 24 de outubro, prosseguimos com o trabalho com o conto Cinderela. Dessa vez, a proposta era trabalhar com a estrutura da narrativa, visto que tínhamos como propósito observar como os alunos organizavam mentalmente o conto de fadas trabalhado, bem como se conseguiriam representar suas ideias a partir da ilustração por imagem. Tivemos que iniciar relendo “Cinderela”, pois três alunos haviam faltado e não conseguiam compreender a proposta sem que fosse realizada mais uma vez a leitura do texto em questão. A princípio, pensaríamos que seria enfadonho fazer a releitura, mas para a nossa surpresa os alunos novamente se mostraram dispostos a participar e solicitaram que fosse apresentada a história utilizando os dois livros: o impresso e o de pano. Mesmo a leitura tendo ocorrido no encontro anterior, pensávamos que seria cansativo para aqueles que já haviam participado ouvir novamente, mas foi o inverso. Todos ficaram entusiasmados e começaram a perceber os detalhes de cada livro, visto que trabalhamos com duas versões do conto: uma impressa e outra em pano. Em ambas, a estrutura profunda era a mesma, mas na estrutura de superfície havia detalhes que não apareciam nas duas histórias e isso foi apontado pelos alunos.

Pudemos perceber, como nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 27), que a leitura produzida na escola deve propiciar aos alunos várias leituras do mesmo texto, na qual os significados vão sendo construídos de acordo com o esforço interpretativo do leitor que, se orientado, aprende desde cedo a fazer relações do escrito com suas próprias interpretações. Por isso, propomos aos alunos que fizessem uma ilustração de

Cinderela. Houve resistência à proposta apresentada e as desculpas foram várias: “Professora, eu não sei desenhar!”, “Meu desenho é feio”, “Eu não vou fazer!”, “Se eu fizer, não pinto!”; mas boa parte da turma realizou a atividade, conforme corroboram as ilustrações da Figura 46:

Figura 46: Construção das partes constituintes da narrativa do conto “Cinderela”





Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Pudemos perceber nas atividades apresentadas que os alunos conseguiram compreender a narrativa e, a partir da linguagem por imagem, sintetizaram o contexto da história, demonstrando, como nos assevera Solé (1998, p. 28), que os fatos que se apresentam em uma obra, a exemplo dos elementos que a compõem, como cenário, personagens, problema, ação e resolução, ajudam os alunos a prever o que vai acontecer configurando-se “um processo que deve ser ensinado e aprendido”, uma vez que, enquanto educadores, devemos oportunizar problematizações que os ajudem a pensar sobre suas produções textuais e contribuir para a construção de situações reais de leitura.

3.4.2 Semeando afetos em sala de aula: leitura de Tanto, tanto!

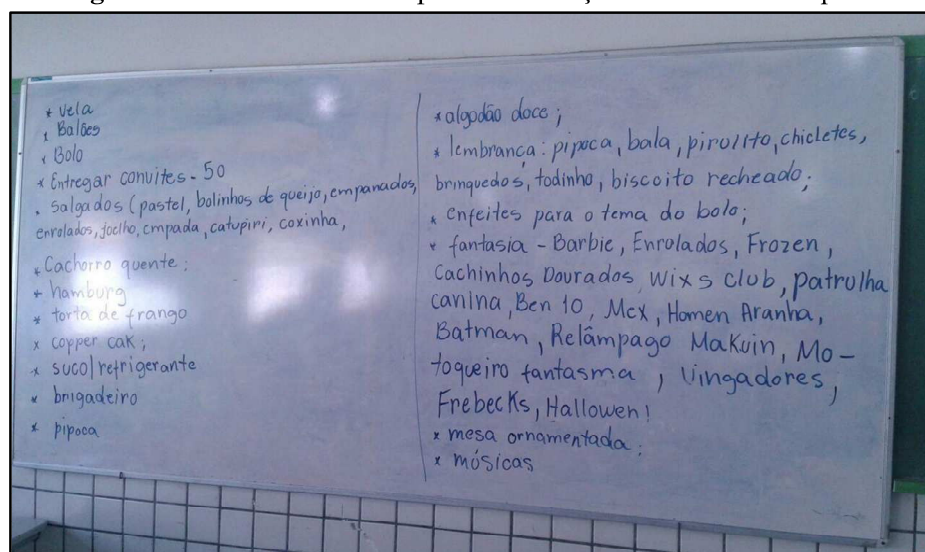
Com o intuito de prosseguirmos com a proposta de letramento literário na turma investigada e contribuir significativamente com os colaboradores da pesquisa, no sentido de ampliar o repertório de leitura deles/as, retornamos para a sala de aula com a obra “Tanto, Tanto!”, em um encontro que ocorreu no dia 31 de outubro.

“Tanto, Tanto!” é uma narrativa escrita por Trish Cooke e traduzida por Ruth Salles. As ilustrações dessa obra são de Helen Oxenburg. A escolha por esse texto deveu-se ao fato dele manter uma relação temática com o conto inicialmente trabalhado “Amanhecer Esmeralda”, ambas as narrativas trazem em seu bojo uma família negra e personagens infantis, com os quais acreditávamos os alunos se identificariam.

Nosso convite aos alunos para a leitura dessa narrativa começou com os

questionamentos: Vocês gostam de festa surpresa? Geralmente fazemos festas surpresas para quem? Costumamos chamar que pessoas para essas festas? Cada aluno começou a falar de suas experiências em família no que tange ao quesito festas surpresas. A aluna E. (9 anos) disse que a mãe se juntou com a sua madrinha e fizeram uma festa surpresa para ela. Além dessa aluna, outros alunos foram se posicionando falando sobre convites que já receberam para participar de festas, sobre preparações de festas surpresas. Ao longo da discussão, direcionamos os alunos para listarem os itens que precisaríamos para organizar uma festa surpresa (Ver Figura 47):

Figura 47: Lista de materiais para a construção de uma festa surpresa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ouvimos todas as respostas e, em seguida, fizemos uma lista na lousa sobre as coisas apontadas pelos alunos, os quais tiveram que listar os elementos necessários para uma festa para 50 pessoas. Nesse momento, nossa sequência migrou para um trabalho interdisciplinar, pois nos deparamos com situações nas quais os conhecimentos matemáticos se fariam necessários. Como podemos observar na lousa, os alunos iniciaram descrevendo os objetos que poderiam servir para a ornamentação da festa, posteriormente o que poderíamos comprar para os comes e bebes. Começaram, então, a falar em vários salgados. Nesse momento, a pesquisadora conversou com eles que precisariam de um orçamento financeiro para a compra, pois um cento de salgados estava custando R\$ 35,00 e deveríamos pensar que um convidado comeria no mínimo 8 salgados. Como pensávamos em convidar 50 pessoas, deveríamos fazer a média de quantos salgados que deveríamos comprar e quanto seria necessário para pagar. O aluno J.V. (9 anos) e o aluno K (9 anos) sugeriram que comprássemos apenas 50 salgados de

cada tipo, pois assim poderíamos ter uma variedade e cada pessoa poderia provar um tipo. Essa proposta foi uma saída importante para a problemática que se instaurou, pois acabamos juntos encontrando uma solução. Só para os salgados computamos gastar uns R\$ 300, 00; de guloseimas, que seriam inseridas nas sacolas para lembrancinha, gastaríamos mais uns R\$ 200,00. Ainda teríamos gastos com a ornamentação para a qual alguns alunos queriam que houvesse personagens de que gostavam. Chegamos à conclusão de que gastaríamos aproximadamente pela lista que elencamos mais de R\$ 2.000.000 para essa festa. Eles disseram ser muito dinheiro, confirmamos ser um dinheiro considerável, principalmente se a nossa renda fosse de um salário mínimo. Por esse motivo é que deveríamos diminuir o número de pessoas, pois quanto maior for o número de convidados, maior seria maior a festa e mais cara ela sairia. Esses momentos da aula foram reflexivos e ocorreu o uso da leitura e da escrita a partir de práticas sociais reais.

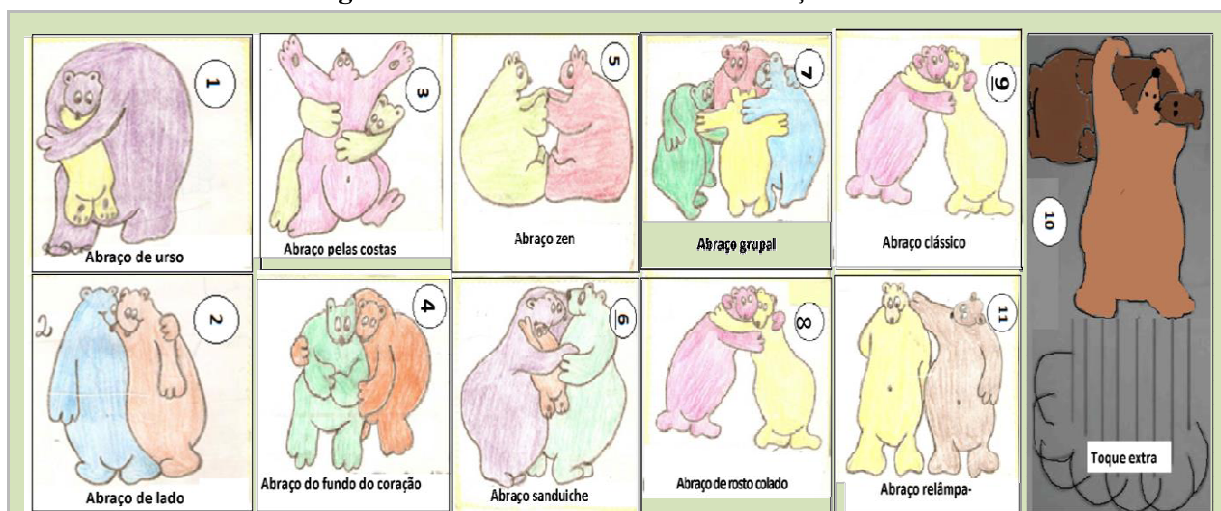
Além disso, o trabalho com leitura e com escrita se relacionou com outros eixos de ensino e com outros componentes curriculares. Nesse caso em específico, trouxemos para o diálogo a disciplina de Matemática, mas poderíamos ampliar o diálogo com outras disciplinas, como Ciências, por exemplo, e refletirmos até que ponto os alimentos escolhidos para uma festa de aniversário são saudáveis, quais os riscos que eles trazem para a saúde e assim por diante. Percebemos que a sequência didática nos favorece esse percurso, por permitir a aproximação com contextos variados em suas esferas sociais. A esse respeito Albuquerque, Leal & Pessoa (2014, p. 34) dizem que:

[...] dependendo das atividades propostas e da mediação do professor, a criança pode, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades cognitivas de leitura, refletir sobre as práticas sociais de uso dos textos, apropriar-se de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares e refletir criticamente sobre eles.

Após essa parte, convidamos os alunos a participar da dinâmica dos abraços de urso. Como a história a ser lida envolvia laços afetivos e a sala já tinha avançado na questão da importância das relações afetivas saudáveis entre eles/as, mesmo assim, criamos que eles/as precisavam aprender a manter um clima favorável de amizade e formarmos vínculos afetivos mais sólidos. Por isso, pensamos na dinâmica do abraço de urso, já que o abraço é uma das formas mais simples para externarmos nossos afetos. Preparamos uns cartões que direcionavam o tipo de abraço que deveriam dar um no outro. Convidamos os alunos para um grande círculo,

explicando a todos que a dinâmica consistia em passar uma caixa de mão em mão, enquanto a música estivesse tocando. Quando a música parasse, a pessoa que se encontrasse de posse da caixa pegaria uma ficha numerada e o número que saísse determinava o cartão com o tipo de abraço a ser dado pelo participante e/ou participantes. A dinâmica terminava quando todos os cartões (Figura 48) fossem sorteados.

Figura 48: Modelo dos cartões do “Abraço de Urso”



Fonte: Disponível em: <<http://alfabetizacaoocia.blogspot.com.br/2015/01/dinamica-abracos-de-urso.html>>.

Os tipos de abraços eram os seguintes:

1. **Abraço de urso** – bem apertado, ergue o amigo do chão;
2. **Abraço de lado** – ficam os amigos lado a lado e se abraçam;
3. **Abraço pelas costas** – o amigo abraça o outro pelas costas;
4. **Abraço do fundo do coração** – é aquele com carinho;
5. **Abraço zen** – encostar as palmas das mãos um no outro;
6. **Abraço sanduíche** – escolher dois amigos e um fica no meio para o abraço;
7. **Abraço grupal** – todos os participantes se abraçam uns aos outros formando um grande círculo;
8. **Abraço de rosto colado** – encostar o rosto no amigo e abraçar;
9. **Abraço clássico** – abraçam-se normalmente;
10. **Abraço relâmpago** – um abraço rápido;
11. **Toque extra** – tapinhas nas costas.

Durante o desenvolvimento da dinâmica, percebemos interação e entusiasmo na participação dos alunos, conforme mostra a Figura 49. A partir da comandas que fazíamos indicando o momento de pegar o cartão que indicaria o tipo de abraço ao parar o som da música, eles ficavam na expectativa do tipo de abraço que seria. Em clima de descontração, acabavam

participando. Observamos que em certos momentos a timidez os atrapalhava, mas ao serem abraçados pelos colegas ficavam alegres.

Figura 49: Alunos em interação com a dinâmica “Abraço de urso”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao término da dinâmica, demos início à leitura da obra “Tanto, tanto!”, que os alunos conheciam, visto que ela fazia parte das obras que compõem o acervo do cantinho da leitura que existe na sala de aula dos alunos. Sabendo que a obra já era conhecida, procuramos desenvolver uma leitura participativa, que consistiu em a mediadora ir concomitantemente fazendo inferências em partes-chave da história, a exemplo de quando os convidados batem à porta e a mãe se levanta do sofá para abrir a porta, a mediadora perguntava: “Quem será que chegou agora?”, e todos participavam. Quando erravam, ficavam decepcionados, pois já haviam lido a história, demonstrando ter feito uma leitura superficial, o que levávamos a refletir sobre a importância de recorrermos ao livro diversas vezes. Usamos também o recurso da mudança de entonação, ao darmos ênfase à fala dos parentes que se dirigiam para abraçar o bebê e repetia o termo “Tanto, tanto!”. A leitura nesses moldes teve boa participação dos alunos. Ao término, eles perceberam que o enredo levava-os a duas situações distintas: a capa mostra a figura do

bebê, quando adentramos na história percebemos que aquelas pessoas na verdade são convidadas para uma festa de aniversário do pai do bebê e não estavam ali única e exclusivamente para ver o bebê, mas, em contrapartida, a atenção se voltava para ele, o bebê. O protagonista nessa narrativa não era o pai, mas, sim, o bebê, e a festa foi uma oportunidade de a família se reencontrar. Mesmo tendo lido, em outra ocasião, a obra em estudo, os/as alunos/as não haviam percebido esse detalhe, o que demonstrou ser oportuno o trabalho realizado com a turma. Vejamos na Figura 50:

Figura 50: Leitura do conto “Tanto, tanto!”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ulteriormente, ao término da leitura, apresentamos a autora da obra, mostrando uma fotografia e um pouco de sua biografia no sentido de aproximar o leitor e o autor. Eles/as ficavam interessados, principalmente com a fotografia, demonstraram interesse para ver a foto da autora e da ilustradora. Usamos essa estratégia para que fossem percebendo que os livros que nós lemos, e os que fazem parte do cantinho de leitura, são escritos por pessoas que se utilizam da escrita literária para entreter o leitor e ajudar a despertar o gosto para outras leituras a partir de um processo de encantamento e descoberta de si mesmo

Após a leitura, procuramos levar os alunos a responderem às seguintes questões:

Quais os personagens que se apresentam na obra? Qual o grau de parentesco destes com o bebê? Porque todos estavam reunidos? Como foi a reação de todos ao ver o pai chegando? Como o pai reagiu ao ver a festa surpresa que tinham preparado para ele? Se fosse vocês reagiram da mesma forma?

A partir da leitura de “Tanto, tanto!” e de “Amanhecer Esmeralda”, existem semelhanças e diferenças entre as famílias representadas em tais obras? Como a figura paterna e materna se apresenta no conto “Tanto, tanto!”?

Ao ser apresentados os questionamentos, os alunos conseguiram localizar as informações descrevendo os familiares que aparecem na narrativa, elencando os personagens da história por ordem temporal de chegada à residência do bebê: a tia, o tio, a vovó e uma amiga chamada Nina, os primos Quico e Tonho, o pai, a mãe e o bebê. Perceberam que todos tinham grau de parentesco com o bebê e que esta festa tinha sido restrita para alguns convidados, que nesse caso eram todos familiares. A reação do pai foi de surpresa e alegria pela família ter realizado a festa surpresa.

Ao responderem como reagiram se essa festa fosse feita para eles, começaram a relatar as festas surpresas que já foram feitas para eles pelos pais, avós, e como ficaram felizes. Nesse momento, a mediadora perguntou se eles percebiam a diferença entre uma festa surpresa e uma organizada com antecedência, tendo o aniversariante a ciência do que irá acontecer. Eles disseram que as diferenças são o número de pessoas, geralmente são os familiares mais próximos, já quando se organiza com antecedência tem-se a oportunidade de convidar mais pessoas e os gastos são maiores.

Em relação às diferenças entre as famílias das narrativas em estudo “Amanhecer Esmeralda” e “Tanto, Tanto!”, falaram que a condição econômica é discrepante, pois a mãe de Manhã trabalhava fora, detinha a responsabilidade com o sustento da família, já na segunda história, a mãe se apresenta em uma casa de classe média, está bem vestida à espera do esposo que irá chegar do trabalho. A narrativa não traz sinais de que essa mulher trabalhe, parece ser a única responsabilidade sua cuidar do filho. Em relação à figura paterna, o pai de Manhã (“Amanhecer Esmeralda”) não trabalha, vive em casa direto, é descuidado. O pai do bebê é o oposto do pai de Manhã: trabalha, aparece em traje social, é bem vestido e afeiçoado. Pela caracterização das personagens, eles/as pontuaram que há um grande distanciamento entre as duas famílias. Parece ser apenas a etnia o que une os personagens das duas narrativas, pois todos são negros/as.

Percebemos, ao finalizarmos a leitura, que os alunos usaram as estratégias de leitura que viemos trabalhando. Quanto à estrutura da narrativa, perceberam que ela não segue um padrão regular como vimos na obra de Cinderela, ela se aproxima um pouco da obra “Amanhecer Esmeralda”, mas que essa característica não impede de durante a leitura o leitor conseguir compreender a obra. Mesmo os alunos que tinham lido a narrativa outras vezes conseguiram participar sem achar cansativo, precisando, em algumas vezes, conter a vontade de falar o que ia acontecer na cena, sendo perceptível para eles a necessidade de ler uma obra

mais de uma vez para compreender as nuances que uma primeira leitura não é capaz de elucidar e para ser compreendida precisa fazer sentido para o leitor.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 65) afirma que a leitura assim como outros procedimentos e conceitos

[...] exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

O papel do mediador/professor nesse processo é fundamental, uma vez que pode operar transformações no leitor, dando-lhe condições para usar suas estratégias de compreensão e participar ativamente da leitura.

O segundo momento da nossa proposta para o encontro foi analisarmos como a nossa família apresenta diferenciações, em termos econômicos, sociais e culturais, assim como as que pudemos perceber nas famílias dos contos “Amanhecer Esmeralda” e Tanto, tanto!”, formamos uma heterogeneidade. Pensando nisso, foi proposto que eles/as construíssem uma atividade que pudessem apresentar a suas famílias e aos colegas de sala, para que eles/as pudessem conhecer como as mesmas se constituíam.

Havíamos solicitado que eles/as trouxessem fotos, mas apenas alguns trouxeram, fazendo com que tivéssemos que redirecionar nosso trabalho. A pesquisadora recortou junto com a professora titular papéis na dimensão da foto 15x21 para que os/as alunas pudessem retratar sua família, rememorassem uma ação que tinham realizado ou tinham vontade de realizar com seus parentes.

O objetivo era montarmos uma árvore genealógica que pudesse mostrar as diferenças existentes entre as famílias, como elas se constituíam, e posteriormente analisarmos as diferenças entre as famílias dos alunos da sala. Acertamos com eles que esse material comporia arquivos para nossa culminância, pois, dependendo do que decidíssemos fazer para finalizarmos nossos estudos, mostraríamos nossas produções a outros alunos da escola, proporcionando conhecer os nossos familiares e assim conhecer um pouco de nossa realidade familiar, dando ênfase às produções que partiram do contato com a obra literária Tanto, tanto! Vejamos na Figura 51:

Figura 51: Alunos construindo o autorretrato da família



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os alunos conseguiram completar a atividade. Alguns disseram que a sua família não seria completa pelos pais terem se separado, outros por morarem com seus avós, abrindo o leque para decidirmos se faríamos as ilustrações mostrando com quem morávamos ou quem constituía nossa família. Após essa discussão, decidimos apresentar nas ilustrações os pais e irmãos, independente se moravam com eles ou não. Essa parte foi conflitante, pois eles mostravam tristeza em lembrar esses fatos, mas depois de conversa e encorajamento realizaram a atividade com êxito, bem diferente das que havíamos iniciado na aplicação da sequência didática, nos primeiros encontros da sala, especificamente, nas situações didáticas em que solicitávamos suas ilustrações.

3.4.3 Panos, nós, linhas e agulhas: o surgimento de novos/as amigos/as na sala de aula

As atividades realizadas nesse momento deveriam ter acontecido logo após o trabalho com a música “Menina Pretinha”, de Mc Soffia, no encontro do dia 20 de outubro. Entretanto, devido a alguns contratempos oriundos da visita de campo que realizamos ao bairro Vila Padre André, tivemos que redimensionar o nosso planejamento. Por isso, apenas no encontro do dia 01 de novembro é que tivemos a oportunidade de desenvolvermos a oficina de bonecos.

A nossa ideia foi de confeccionarmos uma boneca Makena referenciada na música “Menina Pretinha”, especificamente na estrofe: “Vou me divertir enquanto sou pequena/Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana”. Tínhamos pensado em confeccionar a boneca de forma coletiva. Os alunos cortariam, colariam e costurariam os seus próprios bonecos e bonecas, mas, como utilizaríamos objetos cortantes, tivemos receio de confeccionar os bonecos conforme pensando inicialmente.

Mudamos o planejamento e trouxemos dois bonecos já prontos. Para a inserção desses

bonecos em sala de aula, criamos a seguinte situação: dissemos à turma que um casal conhecido queria conhecê-la. Os alunos ficaram surpresos, a curiosidade saltava seus olhos para saber quem estava ali. Quando mostramos que os visitantes eram o boneco Makena e a sua companheira Makena (Ver Figura 52), ao verem os bonecos, os alunos começaram a aplaudir. Cada um que quisesse pegar, tocar e abraçá-los. Alguns meninos ficaram tímidos e pegaram, receosos, os bonecos que foram muito bem recebidos, em geral, pela turma.

Figura 52: Chegada dos bonecos na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Aproveitamos que a recepção aos bonecos foi positiva e dissemos que eles tinham vindo fazer uma visita à sala de aula, mas desejavam mesmo era visitar a casa de cada um dos alunos. Para tanto, iriam passar um dia e meio na casa dos alunos, pois desejariam, não só conhecer os pais deles, mas, em conjunto, ler uns livros e contar umas histórias, como as que estavam sendo trabalhadas em sala de aula. Cada boneco ia em uma sacola (Ver Figura 53) levando dois livros em cada uma delas, os quais deveriam ser lidos pelos alunos/as com a participação dos pais deles. A escolha das obras para essa leitura em família deu-se por narrativas curtas que pudessem ser lidas em família e servissem como base de entretenimento para eles e seus familiares.

Figura 53: Sacolas de leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Antes de os alunos levarem para casa as sacolas, apresentamos, ainda que sumariamente, os livros que iriam ser levados para suas casas. Para saber quem iria iniciar primeiro a dinâmica das sacolas de leitura, recorremos ao sorteio de dois alunos por dia para levar a sacola para casa.

3.4.3.1 Entre letras e nós: a criação de bonecos em sala de aula

Após o encantamento com o casal de bonecos, começamos a transferir nossos planos do papel para a prática. Os alunos assumiram a função de bonequeiros e fizeram da estrofe da música, “Vou me divertir enquanto sou pequena/ Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana”, o mote para as ações que realizamos nas aulas seguintes e que consistiram na confecção de pequenos bonecos/as a partir de tiras de pano.

Após esse momento, solicitamos aos alunos que recorressem à música que havíamos afixado nos cadernos, para que eles pudessem analisar as estrofes e rememorar a melodia. Afirmaram ter gostado muito dessa música, que cantavam em casa e que as mães não aguentavam mais vê-los cantando.

Os alunos cantaram novamente as estrofes da música, e juntos refletimos sobre a Makena como uma boneca africana, a que a Mc Soffia se refere na música. Ao término dessa reflexão, a turma foi dividida em grupos para que pudéssemos confeccionar os bonecos, intitulamos esse momento de oficina dos bonequeiros (Ver Figura 54). Confeccionamos as bonecas do tipo Abayomi que são de origem africana e se caracterizam por serem pequenas

bonecas pretas, feitas de pano e sem costura, apenas a partir de nós ou tranças. Para a confecção dessas bonecas, em específico, optamos pelos nós. Explicamos aos alunos que nossa intenção inicial era confeccionar as bonecas Makenas, mas, como não foi possível, optamos por fazermos as bonecas abayomi.

Figura 54: Oficina dos bonequeiros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Foi gratificante ver os alunos se destacando na confecção dos bonecos, a exemplo de M. (9 anos), que costumava ficar apático às atividades propostas e estava a todo tempo auxiliando a pesquisadora, demonstrando interesse e satisfação em colaborar com todos.

Ao construirmos a boneca, os alunos disseram que tinha algo nelas que precisava ser mudado. Sugeriram criarmos olhos, nariz e boca, pois daquele jeito elas estavam muito sem vida. Alguns também foram colocando outros detalhes para diferenciar sua boneca/o dos que foram confeccionados pelos demais colegas da turma. A ação dos alunos demonstra que “a imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem” (BRASIL, 2001, p. 41). Na Figura 55, podemos verificar os alunos finalizando a oficina.

Figura 55: Finalização da oficina

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Essa foi uma fase em que percebemos que eles participaram com empenho, uma vez que, a partir de sua imaginação, puderam colocar algo particular no produto final, os bonecos, da atividade que lhes havia sido solicitada e isso se tornou um diferencial entre o que os alunos apresentaram como produto final.

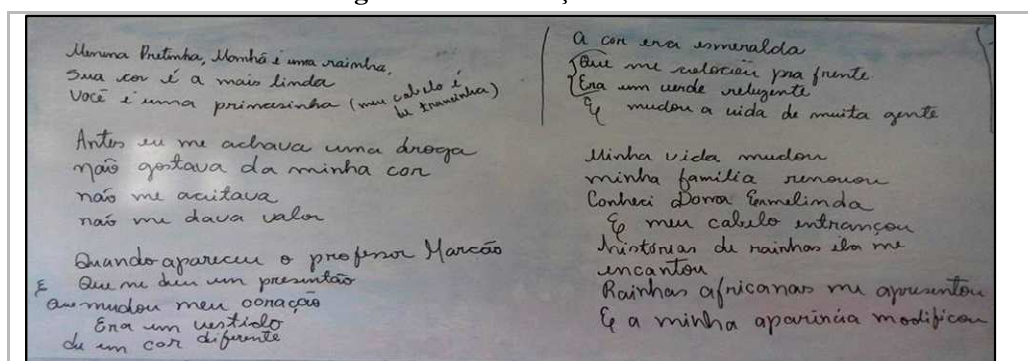
3.5 FINALIZANDO NOSSOS CONTATOS LITERÁRIOS

Ao longo dos nossos encontros, combinamos com os/as alunas que iríamos fazer um encontro final que serviria de culminância de tudo o que vínhamos realizando. Sendo assim, no dia 08 de novembro, reunimo-nos, dessa vez, para combinarmos como seria essa culminância que encerraria os nossos contatos literários. Tínhamos pensado em propor para a turma um evento que pudesse congrega todas as atividades que havíamos realizada durante o semestre de intervenção, mas queríamos que nascesse deles/as o tipo de atividade final a ser realizada. À medida que as ideias foram surgindo, íamos fazendo algumas sugestões. Uma delas foi a

proposta.

Como os alunos se envolveram sobremaneira com o *rap* de Mc Soffia, propomos a eles montarmos uma paródia usando a letra da música, pois estávamos pensando como poderíamos falar de nossa experiência de forma poética e prazerosa para que os visitantes pudessem compreender todo o trabalho que vínhamos realizando. Para nossa surpresa, os alunos aceitaram o desafio. Então, explicamos como era feito uma paródia e elegemos como mote a obra “Amanhecer Esmeralda”. Essa decisão partiu dos próprios alunos, uma vez que sempre fazíamos relação com as outras narrativas, sendo, portanto, nossa porta de entrada para outras vivências literárias. Para construirmos nossa paródia, os alunos tiveram de voltar à obra e apontar as partes principais da narrativa que seriam utilizadas na composição da música (Ver Figura 57), construída a partir de uma releitura que fizeram da obra “Amanhecer Esmeralda”.

Figura 57: Construção da música



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esse texto foi analisado várias vezes pelos alunos. Realizamos a leitura das estrofes para ver se as palavras trocadas traziam sonoridade à música e as rimas concatenavam-se entre si. A composição dessa música foi uma forma dos/as alunos/as mostrarem seu entendimento sobre a obra. Na letra que elaboraram, pudemos perceber o crescimento maturacional e cognitivo da turma, se comparado ao período inicial de nossos contatos. Percebemos que eles/as trouxeram para a composição que elaboraram um poder de síntese, de sumarização. Em inúmeras vezes, usaram as estratégias de leitura estudadas. A história “Amanhecer Esmeralda” é contada de forma simples e clara descrevendo sucintamente o enredo da história. Com a realização desse produto, a composição dos/as alunos/as, percebemos que a leitura

[...] implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço. [...] a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON,

2012, p. 27)

Após todas as revisões a música ficou da seguinte forma (Tabela 15):

Tabela 15: Música criada pelos alunos

Manhã é uma rainha	Menina pretinha, manhã é uma princesinha.
Menina pretinha, Manhã é uma princesinha. Sua cor é a mais linda Seu cabelo é de trancinha	Sua cor é a mais linda Seu cabelo é de trancinha
Antes eu me achava uma droga Não gostava da minha cor Não me aceitava Não me dava valor	A mudança foi tanta Que até meu pai ela pegou Pintou a casa inteira Cuscuz na mesa, pão e frango. Ele botou. Minha mãe chegou, olhou, e nos abraçou.
Quando apareceu o professor Marcão Que me deu um presentão E mudou meu coração Era um vestido de uma cor diferente E mudou a vida de muita gente E me colocou pra frente	Menina pretinha, manhã é uma princesinha. Sua cor é a mais linda Seu cabelo é de trancinha
Menina pretinha, Manhã é uma princesinha. Sua cor é a mais linda Seu cabelo é de trancinha	De manhã, logo cedo Dona Tonha acordou Ao ver a mudança logo invejou E toda a vizinhança imitou E até nosso amanhecer Esmeralda ficou.
Minha vida mudou Minha família renovou Conheci dona Ermelinda Com histórias de rainha ela me encantou Rainhas africanas Me apresentou E a minha aparência, modificou.	Menina pretinha, manhã é uma princesinha. Sua cor é a mais linda Seu cabelo é de trancinha
	Autores: alunos do 3º ano, B, turno: tarde.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisa

A produção dessa música foi muito significativa, os alunos desenvolveram uma prática de letramento que repercutiu sobremaneira para suas vivências com a literatura. As vozes deles foram determinantes. A partir de seus posicionamentos, pudemos modificar e retirar palavras ou frases que não faziam sentido. A princípio, eles haviam pedido para colocarmos como título

da música “Menina Pretinha”, mas logo vieram os questionamentos mostrando que dessa forma seria o mesmo nome da música de Mc Soffia. Seria mais criativo que pensassem em outro título. Após os diálogos ocorridos, decidiram que o nome seria “Manhã é uma rainha”. Pensávamos que eles iriam colocar que Manhã era uma princesinha, por ter recorrência essa frase no refrão da música, mas disseram que era melhor que fosse “Manhã é uma rainha”, pois depois que ela se transformou e ouviu várias histórias sobre as rainhas africanas se transformou em uma rainha e não em uma princesa, ainda que eles a vissem como uma princesinha. O termo “princesinha” eles/as utilizaram como uma forma carinhosa de se referirem a Manhã. Portanto, observamos uma produção criativa que só foi possível a partir de um trabalho sistemático e organizado promovido pelas práticas de letramento literário.

3.6 A FAMÍLIA E O CONTATO COM AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS: UM PARÊNTESE NECESSÁRIO

Inicialmente, a nossa intervenção deveria circunscrever-se ao espaço da sala de aula, visto que o nosso foco era promover atividades que pudessem contribuir para despertar o gosto pela leitura, em especial de literatura, para consolidar as competências leitoras dos alunos e mostrar que, mesmo em uma turma com características tão distintas e diante de alunos/as com defasagem entre idade e série, se houvesse um trabalho sistematizado a partir de textos literários, essas dificuldades de distorção entre idade e série não seriam obstáculos. Pelo contrário, seria um elemento impulsionador, uma vez que, como o texto literário mobiliza muitos saberes, os alunos não precisariam estar no mesmo “nível” de conhecimento. Claro que isso não nos eximiria de pensar em atividades específicas para alguns que não tinham ainda bem aprimoradas as competências de escrita e de leitura. O que queremos pontuar é que o que seria um empecilho para o trabalho em sala de aula, a nosso ver, poderia se transformar em um elemento impulsionador para a nossa hipótese: a de que o texto literário pode ser fonte de fruição e aprendizagem, independentemente da idade dos alunos, visto que, como dissemos, a literatura é um repositório de experiências humanas que podem se converter em ensinamentos e, portanto, fator indispensável para a aprendizagem. Nesse sentido, comungamos do seguinte pensamento:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico,

antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devesse ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. 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 (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Entretanto, à medida que nosso trabalho ia encaminhando-se para o fim, novos atores entraram em cena em virtude de algumas ações que realizamos em sala de aula. Estamos falando da criação dos bonecos Makena e Makeno e da invenção da dinâmica da “Sacola de Leitura”, que consistia em fazer com quem cada aluno levasse uma das sacolas para casa, a fim de que o boneco ou a boneca passasse um dia na família do aluno. Como junto com a sacola e o boneco/a iam também dois livros que deveriam ser lidos pelos alunos juntos com seus pais, esses passaram a fazer parte de nossa intervenção. Por isso, no dia 11 de novembro, marcamos uma reunião com os pais, com o objetivo de conhecermos com maior profundidade as famílias dos sujeitos envolvidos na proposta interventiva que estávamos executando, uma vez que percebemos a necessidade de tratarmos sobre assuntos pertinentes ao processo de aprendizagem dos alunos e que envolviam, sobretudo, a ausência de acompanhamento dos pais nas atividades escolares a serem realizadas por seus filhos.

Além disso, como o sucesso da dinâmica da “Sacola da Leitura” dependia da participação efetiva dos pais, essa reunião se fez necessária para que os pais entendessem a responsabilidade deles no processo de aprendizagem dos filhos. Conforme Vieira (2004), a leitura no âmbito familiar é um ato de lazer, constituindo-se em uma prática de letramento familiar que estreita os vínculos entre pais e filhos/as.

Feito o convite, grande parte dos pais se fez presente, apenas dois faltaram, vieram 16 pais e 18 alunos estiveram presentes na reunião. Depois de feitos os agradecimentos, passamos a conversar sobre a intervenção de que os filhos deles estavam participando. Na ocasião, os pais foram interpelados se os filhos haviam conversado sobre o trabalho que estava sendo realizado em sala de aula. Algumas mães afirmaram positivamente e relataram que os filhos chegavam em casa comentando sobre algumas atividades que tinham feito.

Aproveitamos o ensejo e, com a ajuda do aluno M.A. (9 anos), apresentamos aos pais a obra motivadora das ações até ali desenvolvidas e eles disseram que já a conheciam de ouvir dizer porque os filhos haviam comentado sobre o livro “Amanhecer Esmeralda” e narrado algumas cenas, como a em que o professor Marcão presentearia Manhã com um vestido verde da cor de esmeralda. Diante disso, utilizamos essa obra como objeto de reflexão para aquele momento, mais precisamente a cena em que o pai de Manhã pega o caderno da filha e observa as atividades dela. Mesmo sem saber ler e escrever, ele se mostra presente na vida escolar da filha, incentivando-a a aprender e prosseguir com os estudos. Então, aproveitamos o momento para, saindo da ficção, mostrar aos pais ali presentes a necessidade de eles acompanharem o rendimento dos/as filhos/as, observando suas atividades escolares, mas também equacionando seu tempo para ouvi-los a respeito de suas descobertas, angústias e ansiedades, uma vez que foi percebido que alguns alunos apresentavam a necessidade de serem ouvidos pelos pais, de se sentirem amados e terem reconhecido o seu potencial por eles.

Explicamos que aquela reunião tinha sido marcada, justamente, porque observamos que os alunos não realizavam as atividades de casa por falta de acompanhamento da família. Por esse motivo, a professora não enviava nenhuma atividade para casa. Tal fato se foi comprovado quando se solicitou aos alunos uma foto que os retratassem em família, mas a foto não veio porque os pais não a enviaram. Nesse momento, alguns pais presentes disseram que não enviaram a foto porque as crianças não souberam esclarecer com detalhes qual era o objetivo da atividade. Explicamos, então, que as fotos faziam parte de uma atividade com a obra “Amanhecer Esmeralda” em paralelo com a obra “Tanto, tanto” e tinha como objetivo relacionar as constituições familiares entre as narrativas com a família dos alunos.

Após esse momento inicial, passamos à segunda parte da reunião que consistia em prestar esclarecimentos sobre a dinâmica da leitura em família e a realização da culminância da nossa proposta de intervenção, atividades para as quais a presença dos pais era de suma importância. Fizemos a apresentação dos bonecos e dos livros que iriam ser companheiros dos alunos nos instantes de leitura em família. Orientamos aos pais que, se não soubessem ler, pedissem a alguém da família para fazer a leitura das obras indicadas. Em seguida, passamos a discutir como esses momentos de leitura em família poderiam ser registrados e combinamos que os pais poderiam tirar fotos e enviar-nos por meio do aplicativo *whatsApp*. Caso os pais não tivessem tal recurso, os filhos poderiam relatar em sala de aula a experiência de leitura vivida em família. O importante era que pais e filhos/as estivessem unidos e lessem juntos as

obras indicadas: “O Gato pra cá” (Sylvia Orthof) e o “Tatu balão” (Sônia Barros), para os meninos; “O gato xadrez” (Mabel Amorim) e “O dente ainda doía” (Ana Terra), para as meninas. Depois, poderia ser que os livros lidos pelos meninos fossem lidos pelas meninas e vice-versa.

Ao término dessa conversa, fizemos o sorteio dos alunos que iriam levar a sacola da leitura, dando início ali mesmo à nossa dinâmica. Depois do sorteio, falamos sobre a culminância que estava marcada para o dia 02 de dezembro no horário da aula, quando teríamos a oportunidade de mostrarmos todas as atividades feitas ao longo de nossa intervenção e de apresentarmos um *rap* que foi composto pelos alunos a partir da leitura da obra “Amanhecer Esmeralda” e da letra de música “Menina Pretinha”. Dissemos que a coreografia para tal música cujo título era “Manhã é uma rainha” tinha sido também pensada pelos próprios alunos. Os pais disseram já ter ouvido as crianças cantando em casa as músicas em casa.

Em seguida, como para o sucesso de nossa culminância era imprescindível a participação daqueles pais, voltamos mais uma vez a refletir acerca do papel deles na formação dos/as filhas. Para tanto, a partir de uma sugestão da professora regente, passamos a ouvir a música “Trem bala”, de Ana Vilela. Centramo-nos na discussão do refrão dessa música, o qual fala da importância do cuidado dos pais para com os/as filhos/as. A letra da música emocionou os participantes, principalmente o pai do aluno M (9 anos) que parabenizou em público a escolha da música. Emocionado, o pai perguntou quem a compôs, revelou que a letra era significativa, usando a expressão: “A letra dessa música diz muita coisa, é muito emocionante! Parabéns, professora, pela escolha”. Finalizamos a reunião reiterando o convite aos pais para se fazerem presentes na culminância que ia ser realizada e cujo sucesso dependia da participação deles.

3.7 ENCONTRO DE VOZES E AFETOS: ALARGANDO O ESPAÇO DAS AÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA.

A leitura em família foi realizada entre os dias 11 a 30 de novembro, todos os alunos foram contemplados com a visita da sacola da leitura. Durante esse período, foi estabelecido um elo de aproximação entre os alunos, a professora da sala e a pesquisadora. Como havíamos combinado, os pais foram enviando através de fotos e áudios as experiências vivenciadas em família com a leitura dos livros indicados. Percebemos que esses atos de leitura resultaram em

um processo de democratização, uma vez que o artefato livro saiu do universo escolar para a família, consolidando o entendimento de que “[...] A leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma ação dotada de profundo sentido social – participação, criação, construção” (MELO, 1999, p. 77). Na Figura 59, temos o registro da leitura das obras indicadas com a participação familiar.

Figura 58: Leitura em família



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

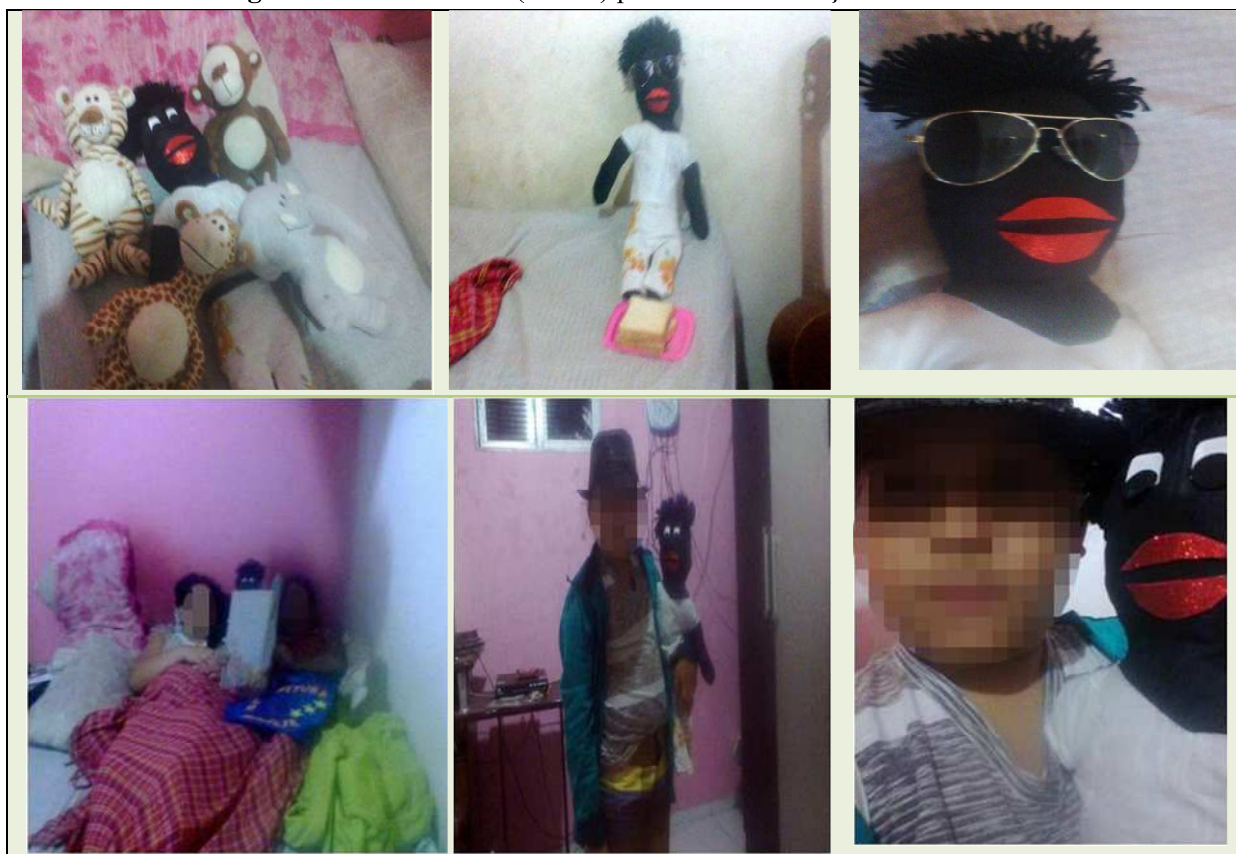
Ao analisarmos a repercussão desses momentos de leitura em família, observamos a

participação ativa das crianças. Por exemplo, no áudio que o aluno J.V (9 anos) nos enviou, ele disse:

Oh tia Aparecida foi assim... Primeiro a gente tomou banho de sol, levei ele para conhecer meu terreno, aí depois ele tomou um banho de lua de noite, depois eu peguei meus bichinhos de pelúcia e apresentei a ele tudinho, aí depois tirei um bocado de fotos, ensinei ele a tocar violão, tirei um bocado de foto botando o chapéu, óculos escuros, a gente colocou até meu óculos de grau para tirar foto, fizemos montagem em cima das coisas. Aí, eu passo aí, eu já avisei ao vigia, aí eu mostro a foto à senhora que tá no celular do meu irmão. Deixa ver o que eu fiz mais, li com minha mãe e com Makeno, eu tava doido para dizer a história logo, não deu tempo fazer quase nada com ele, ele só pensa em dormir e comer.

A partir da ida do boneco e da experiência com a obra literária, esse aluno não apenas viveu a experiência de leitura com seus pais, mas transcendeu, trazendo o boneco para suas vivências cotidianas. O objeto lúdico da história passou a exercer um significado demonstrando que esse aprendizado ultrapassou os conhecimentos escolares para as práticas familiares. Boa parte do que o aluno registrou no áudio pode ser visualizada nas fotos da Figura 59, as quais foram enviadas por ele.

Figura 59: O aluno J.V. (9 anos) processo de interação com a leitura





Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Outra aluna disse: “Eu brinquei com a Makena, passei com ela, dancei com ela, foi muito legal”. Quando perguntada se havia lido os livros, essa mesma aluna respondeu que tinha lido todos e junto com a família. As falas em áudios e os registros em foto retratam que a leitura em família trouxe repercussões positivas para os alunos, fazendo com que eles pudessem vivenciar emoções que só a literatura proporciona e uma das quais foi a aproximação entre eles e seus próprios pais. Nessa perspectiva, Leal & Albuquerque (2010, p. 94) ressaltam que:

[...] situações de leitura diversificadas podem ser promovidas por meio de envolvimento de diferentes pessoas da comunidade escolar, formando comunidades de leitores. [...] a escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além da escola contribuir para a leiturização da comunidade, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado.

Diante dos vários relatos que pudemos observar durante o trabalho com a literatura, observamos que a literatura exerce no cotidiano escolar uma função humanizadora. A partir do instante em que transcende a ficção para tratar carências humanas, nos faz viver diferentes realidades e situações. Como fator indispensável de humanização, a literatura desencadeia:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Sendo assim, percebemos a necessidade de colocarmos a literatura como um direito que deve ser garantido no espaço escolar, uma vez que, nesse espaço, lhe é favorável discussões, aprofundamentos e leitura sobre a realidade que nos cerca. Por isso, deve-se planejar bem as atividades que tomem como escopo o texto literário.

3.8 ANTES DA CULMINÂNCIA: REATANDO OS FIOS DA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

As atividades que antecederam a preparação da culminância seguiram três frentes de trabalho: a primeira foi destinada aos ensaios para a apresentação do rap “Manhã é uma rainha”; já a segunda foi dedicada à elaboração do convite aos discentes e docentes da escola; e a última constituiu-se na realização da própria culminância. Em todas elas, percebemos o envolvimento e a participação ativa dos/as alunos/as da turma.

Os ensaios (Ver Figura 60) iniciaram-se no dia 16 de novembro e prosseguiram até o dia 01 de dezembro de 2016. Foram momentos nos quais pudemos observar a desenvoltura dos alunos, sua autonomia na ocasião de decidir os passos que melhor se adequariam à coreografia e, principalmente, a colaboração da professora da sala para ampliar a discussão e contribuir com ideias valorosas para enriquecer a apresentação.

Figura 60: Ensaio dos alunos e apreensão da letra e melodia da música



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os ensaios também foram momentos de embates de ideias, de conflitos, mas também de brincadeiras e muita diversão.

No dia 29 de novembro, reunimo-nos com as professoras do turno da tarde (Ver Figura 61), horário em que estava sendo desenvolvida a proposta, e solicitamos à gestora escolar para marcar com as educadoras um momento para que pudéssemos apresentar a elas a nossa proposta de culminância e convidá-las para, conjuntamente com seus alunos, prestigiar o nosso evento. Inicialmente, apresentamos às professoras nossa proposta, relatamos como tudo vinha acontecendo e expusemos as contribuições de nossa intervenção para a escola e, principalmente, para os sujeitos envolvidos:

Figura 61: Convite aos professores para a culminância



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As professoras expuseram seu contentamento em participar da culminância da nossa proposta, trazendo apenas a ressalva de que era a supressão do ano letivo por parte da Secretaria Municipal de Educação, momento em que a maioria da turma já havia sido dispensada, principalmente os alunos que passaram por média, mas, mesmo assim, sentiram gratificadas em serem convidadas para a culminância da proposta.

A professora T. disse que os seus alunos sempre demonstravam interesse em saber o que estava acontecendo, principalmente quando via a pesquisadora adentrar na escola com algum objeto diferente, como os bonecos, ou mesmo vestida com alguma fantasia e perguntavam se ela não iria aparecer na sala deles. Posteriormente à fala dessa professora, a docente S. disse que foi uma pena não ter aberto espaço em outro momento para discutir essa proposta, uma vez que sempre via a presença da pesquisadora na escola, mas não tinha conhecimento sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola. Nesse instante,

pronunciamo-nos, dizendo que esse fato podia ter sido uma falha, mas que não foi propositalmente tendo em vista que nossa proposta tomou uma dimensão que não havia sido pensada. Finalizamos esse momento combinando a visita dos alunos/as a sala de aula junto com a pesquisadora para fazer um convite especial à turma e assim engajar todos para a participação da culminância da proposta de trabalho.

Uma vez feito o convite (Ver Figura 62) às professoras da escola, era preciso estendê-lo aos alunos das outras salas. Por isso, no dia 30 de dezembro, realizamos uma visita às salas de aula para convidar os demais alunos. Levamos alguns alunos/as da turma em que atuamos para que eles mesmos convidassem os colegas das outras turmas para se fazerem presentes à culminância que estava sendo organizada pela turma do 3º ano B:

Figura 62: convite aos alunos das salas de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Nos momentos em que passamos pelas salas de aulas (Figura 63), enquanto alguns de nossos alunos faziam o convite oralmente, outros/as entregavam a versão impressa e uns/umas falavam um pouco do que seria a culminância como também contavam um pouco da narrativa que os tinha unidos em torno de um conjunto de atividades.

Figura 63: Visita às salas de aula

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Após termos passado em todas as salas de aula e convidado a escola toda para a nossa mostra, voltamos à sala de aula e fomos combinar como se daria o evento e qual seria o papel e a função de cada um para que o evento acontecesse com sucesso. Após uma longa conversa, conseguimos montar o seguinte roteiro. No primeiro momento, uma parte dos alunos da turma iria às salas de aula para fazerem o convite aos demais colegas para a visita na sala do 3º ano B e conferirem os produtos do trabalho realizado. Em seguida, a turma iria fazer a apresentação da música e da coreografia do *rap* “Manhã é uma rainha” para os colegas das outras salas. Em um terceiro momento, a turma teria um bate-papo sobre leitura, literatura e formação de leitores com um professor vivia especialmente para aquele momento. Para tanto, esse professor iria responder às perguntas previamente elaboradas pelos alunos da turma. O último momento consistia em fazer a apresentação dos produtos e da música e coreografia para os pais dos alunos da turma do 3º ano B, além das professoras e demais funcionários da escola. Para finalizarmos, seria oferecido um lanche para os presentes.

3.9 UM POUCO DO AMANHECER ESMERALDA PARA TODOS: REALIZAÇÃO DA CULMINÂNCIA

No dia 02 de dezembro, realizamos a culminância do nosso projeto (Ver Figura 64). Para nós, foi muito significativa, pois percebemos como os alunos haviam se empenhado para que aquele momento estivesse acontecendo. Conforme havíamos planejado, a sala foi decorada para receber os visitantes que iriam conhecer os produtos criados ao longo de três meses de intervenção. Os alunos do 3º B seguiram à risca o roteiro que havíamos planejado para esse dia. Sendo assim, uma parte da turma foi às demais turmas para que elas pudessem vir à mostra no 3º B.

Figura 64: Organização da sala para a culminância do projeto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os alunos J.V. (9 anos), C.E. (9 anos) e V. (9 anos) fizeram as vezes de mestres de cerimônia, recepcionando os visitantes, apresentando de forma geral a proposta que deu origem àquela mostra na sala de aula deles (Ver Figura 65). Os demais alunos iam apresentando e descrevendo para os presentes alguns dos produtos elaborados por eles, como os bonecos que foram confeccionados e as telas que foram pintadas.

Figura 65: Visitação das turmas da escola a amostra pedagógica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Após os alunos apresentarem todos os trabalhos expostos, foi feita a apresentação da coreografia para o rap “Manhã é uma rainha”, conforme a Figura 66.

Figura 66: Apresentação do rap “Manhã é uma rainha”



Fonte: Acervo da pessoal da pesquisadora

Durante o bate-papo (Ver Figura 67) com o professor que tinha sido convidado para aquele momento, os alunos se mostraram interessados em saber um pouco da vida do professor, procuraram compreender como se deu a formação educacional e leitora dele. O professor respondeu a todas as indagações dos/as alunos/as em meio à descontração e muitas gargalhadas.

Figura 67: Momento de bate-papo com o professor convidado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Finalizamos a culminância com a visita dos pais (Ver Figura 68) com quem, antes de apreciarem os produtos criados pelos próprios filhos, tivemos uma breve conversa sobre o projeto que foi elaborado, a participação dos filhos deles ao longo da intervenção e da importância deles, os pais, estarem presentes naquele momento muito especial na vida escolar dos filhos.

Conforme combinado em nosso roteiro, a culminância foi finalizada com um lanche servido a todos os presentes.

Figura 68: A presença dos pais na amostra pedagógica





Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Podemos considerar que a culminância do nosso trabalho resultou em um processo de aprendizagem mútuo entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa. As atividades que compuseram esse momento mostraram a importância do trabalho com a literatura em sala de aula e da valorização do aluno como protagonista dessas atividades.

Constatamos no período de vivências em campo que a diversidade presente na sala de aula demonstrou a possibilidade de desenvolvermos práticas que levassem os alunos a pensar sobre a leitura, a refletir sobre o lido. Isso nos obrigou a articular estratégias que viessem garantir o direito de aprender e este só é garantido a partir do momento em que acreditamos na capacidade dos nossos alunos.

A condição de não estarem totalmente alfabetizados não foi determinante para que de acordo com suas limitações pudessem participar, opinar, refletir e se posicionar. Com isso, evidenciamos que a escola precisa aprender a valorizar as múltiplas práticas de letramento trazidas por seus alunos, as quais nem sempre correspondem às práticas do letramento escolar que a escola utiliza como único parâmetro de avaliação dos alunos. A realidade vivenciada nos fez perceber o que nos diz Cosson (2012, p. 26-27): “[...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém se explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. Foi, justamente, isso que intentamos realizar desde o primeiro momento em que entramos na sala da turma do 3º ano B do fundamental I.

3.10 ANTES DO FINAL: PALAVRAS DA PROFESSORA-REGENTE

Ao final da culminância, procuramos conversar com a professora-regente da turma para sabermos a avaliação dela sobre as ações que desenvolvemos em sua turma. Nossa conversa

com a professora foi norteada por três questões:

- 1) No geral como você avalia a experiência realizada em sua turma?
- 2) É possível que as ações desenvolvidas sejam realizadas por outros professores? Quais as vantagens? Quais as desvantagens?
- 3). Qual o impedimento para que os procedimentos utilizados na intervenção posta em ação guiem outras sequências, tendo em vista a escola e o modelo de professor que temos hoje em dia?

Ao responder à primeira questão, a professora relatou que foi uma experiência exitosa, visto que envolveu não apenas a sala de aula onde foi desenvolvido o projeto, mas toda a escola. Além disso, as ações conseguiram envolver a família dos alunos e aguçar a curiosidade de alunos de outras turmas. Ou seja, embora as ações tenham se realizado de forma localizada, a turma do 3º B, seus efeitos foram mais amplos e atingiram outros sujeitos. Podemos perceber essa realidade na fala da professora quando ela diz:

Pesquisadora: 1). No geral como você avalia essa experiência realizada em sua turma?

Professora: Tava pensando nisso hoje em casa, assim que para as crianças foi muito proveitoso, [...] para as crianças apesar de não ter tido conteúdo do 4º bimestre, assim desenvolvido porque foi atropelado pelas questões toda do município, não é não pelo seu trabalho pelas crianças podem não ter aprendido os conteúdos mas, a questão da leitura né, e você ter essa vivência com leitura assim, com a família em casa, eles terem a vontade de participar, depois vinha a contação que eles vão contar para os coleguinhas como foi o que eles gostaram da história, aí quando eu tava aí sentada, a semana passada esperando o portão abrir: Aí tia, deixa eu ficar com a boneca. Osmar lá da outra sala, veio e disse assim, Jahelina o que é que tem aí dentro? Há dois livros, deixa eu ler. Aí já pegou, outras crianças que já ficaram lendo o livro. Aí então, todo mundo interagiu, foi na sala. Mas aí todas as crianças ficam com vontade de pegar a boneca, porque tu sabe menino como é, fica curioso para saber porque essa boneca é preta, porque leva ela para casa, ficam me questionando, as mães perguntam é só na tua sala? Nas outras salas não vai ter não? Tenho que explicar tudinho, que é um projeto. Então para todo mundo da minha sala, para mim também, foi bom por ter participado de uma aplicação de pesquisa para mim é bom, interessante, visualizando o que as coisas acontecem, e para as crianças foi muito bom, porque todas adoraram, participaram. Quando a gente escreveu a carta para Marcelo por exemplo, eles foram relatar o que eles tinham gostado, eles foram contar que tinham gostado da pintura da tela, todas as atividades de brincadeira, as dinâmicas, de tudo eles gostaram, participaram. Em nenhum momento eles ficaram: Eu não quero fazer isso! Na construção da música, foi uma coisa que eles fizeram muito bom para eles, porque todo mundo deu pitaco, todo mundo se sentiu participando em fazer aquilo, ensaiar, todos os momentos foram muito valiosos, eles ensaiam, as meninas ensaiaram, das piruetas, de tudo, aí elas quiseram participar deram pulinho, não teve aquela coisa de não querer porque

o espaço é deles então vou ter que fazer com que eles aceitem a presença das meninas, nos lugares que eles acham que só os meninos podem padronizar tudo. Agente tira de lição, do aprendizado que foram deles, diferente do aprendizado de conteúdo, que foi uma coisa diferenciada que não só ficou em conteúdo, eu gostei demais, por mim, se tiver outro dia pra mim, pode vim que a gente vai tá aqui com nossa porta aberta.

Percebemos que na fala da professora existe uma preocupação com o currículo, há uma ênfase ao conteúdo, mas, ao mesmo tempo, um reconhecimento de que a leitura é algo de suma importância, central em sala de aula e que deve ser trabalhada de forma que emancipe o sujeito e lhe dê autonomia para participar ativamente do processo de escolarização. A professora analisa a sequência didática desenvolvida como uma oportunidade de envolvimento para a turma em estudo, como também para o envolvimento da comunidade escolar, possibilitando a inserção de práticas interdisciplinares.

Dando continuidade à sua fala, ressalta ainda que a experiência ajudou a desenvolver a habilidades artísticas, principalmente quando os alunos, a partir da narrativa “Amanhecer Esmeralda”, conseguiram, através de uma produção textual, construir uma música que consolidou o entendimento da narrativa, como também oportunizou outros alunos a terem a curiosidade de conhecer a narrativa em estudo, quando na culminância apresentam o *rap* para a comunidade escolar. Além de enfatizar a possibilidade que essa ação teve em trabalhar questões de gênero, no sentido das alunas poderem opinar e participar das coreografias da música, nas quais se fazia necessário fazer piruetas e acrobacias do universo masculino. Portanto, a experiência teve diversos pontos positivos e contribuiu significativamente com a aprendizagem da turma do 3º ano B.

Na execução de um trabalho como o que realizamos, tendo em vista a forma como ele foi planejado, a professora-regente não consegue ver tantas desvantagens, principalmente se forem atividades bem planejadas e articuladas com as demais disciplinas:

Pesquisadora: É possível que as ações desenvolvidas sejam realizadas por outros professores?

Professora: Sim com certeza, fácil demais, principalmente, se for a questão da leitura em nossa casa, as crianças levarem a leitura, para realizar essa leitura com os pais, e podia até ser mais aprofundada, e porque tem outras escolas como a da minha filha, que é assim, agente traz a leitura para casa, a criança ler, faz um resumo, e faz uma ilustração, então ainda de ter a atividade lúdica da criança e da família, ainda tem a escrita né, que já trabalha a escrita e a leitura da criança, não é só o adulto ler, se a criança já souber ler, ela já pode ler para o adulto, isso e outras coisas, o trabalho em tela pode ser feito, a questão da interatividade com as dinâmicas, a interdisciplinaridade da

literatura com outros conteúdos tudo isso pode ser aproveitado, por todas as salas e por todas as séries.

Pesquisadora: Quais as vantagens e desvantagens que você observa durante essa sequência didáticas?

Professora: Ah, acho que é assim... Duas coisas principais se a gente for trabalhar só com conteúdo a única parte negativa é essa, não dá para trabalhar todos, dá para encaixar alguns mais sempre vai ficar um ou outro de fora isso é só assim sem ver. Mas no mais, todos os pontos são positivos chama a atenção da turma, é dinâmico, não tem como ser chato, você pode trabalhar vários conteúdos, você pode trabalhar cultura afro, dentro dessa literatura que a gente tá trabalhando, aí você pode trabalhar a questão do respeito, da identidade, você pode trabalhar história, geografia, pode trabalhar a arte, o cinema, você podem trabalhar as linguagens, a dança, com música, revelar o talento das crianças que a gente não sabe que eles tem, para eles, é interessante, e a parte de trazer a família para a escola é um ponto bem positivo, porque os pais também ficam obrigados, a participar mesmo sem querer, tanto que a criança fala: Você vai, você vai? A senhora vai? A apresentação é dia tal, eu queria que fosse. Elas estão de certa forma construindo conhecimento, então a concretude desse conhecimento é o dia da apresentação e elas querem que eles vejam é como se eles tivessem, como se fosse uma prova, não é escrita que eles vão realizar a concretude. É outro tipo de aprendizagem, de revelar para o pai, que você aprendeu,, porque quando a gente construiu a letra da música, todo mundo junto, aí a gente percebeu que as crianças entenderam a história, a lição que a história tá trazendo elementos, personagens da narrativa, que estava por traz daquela história, aí então, eles já disseram para gente, que tinha atendido, tá ok, tiraram dez, aí eles só queria agora mostrar para os pais.

Pelo relato da professora, ela demonstrou que o trabalho desenvolvido com obras literárias, como foi o nosso, permite incluir diversas disciplinas curriculares, principalmente se compreendermos que o ensino deve ser concatenado e articulado, portanto interdisciplinar, como também possibilita envolver a família nas ações escolares. Em consonância com esse entendimento, Cosson (2010, p. 63) diz que “qualquer disciplina pode aproveitar o contexto da obra literária para destacar elementos importantes para sua área de conhecimento, não sendo exclusivamente do ensino de língua esse tipo de exploração do contexto literário”.

Seguimos para o último questionamento, a professora enfatiza que para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade com a leitura, é necessário que haja profissionais comprometidos com a educação, que valorizem a troca de experiências, que percebam maneiras/metodologias para desenvolver e, conseqüentemente, que sejam capazes de realizar práticas que envolvam o lúdico e inovem de maneira que venham a favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Pesquisadora: Qual o impedimento para que os procedimentos utilizados nela guiem outras sequências, tendo em vista a escola e o modelo de professor que temos hoje em dia?

Professora: Em relação a escola não há problema, eu acho que o maior

problema é o professor querer, porque toda a sala de aula, o que vai fazer a diferença de uma sala para outra é o professor querer, quando o professor gosta, porque o que eu não gosto é isso na educação, o professor tem que gostar de fazer uma coisa, eu gosto daquele assunto eu trabalho, se eu não gosto eu não trabalho, se eu não gosto eu não trabalho, se eu quero dar um tipo de aula eu dou, se eu não quero eu não dou não, era para existir alguma coisa, uma diretriz que dissesse assim: as aulas tem que ser assim, nessa sequência assim, com essa dinâmica, porque os alunos precisam disso. É muito bom agente chegar em sala de aula, ficar sentado em seu birô, abra o caderno, faça a tarefa. Aí você vai ver que os dias vão passando, e as crianças vão aprendendo, mas não é aquela história que eles vão aprender com tanto gosto, não traz uma sequência diferente, não precisa ser tanta atividades diferenciadas, mas se eu fizer duas vezes na semana a atividade diferente, a criança já sente, que pode aprender de outra forma, não só com o quadro e o papel, então eu acho assim, que o que mais dificulta, a aplicação das sequências ou de qualquer outra coisa, de uma metodologia que venha para a sala de aula é o professor, somente, a partir do momento que o professor diz eu quero ele faz, com todas as dificuldades que tem, falta de material, as vezes o espaço não é compatível, as vezes não tem som, não tem as mídias, não tem nada que dê certo, mais o professor quiser de um jeitinho brasileiro agente sempre faz certo acontecer, não sai do jeito que agente planejou, que as vezes agente planeja mais não acontece, mas faz.

Diante das falas finais da professora, percebemos que o/a professor/a se torna o articulador principal de um projeto de promoção à ressignificação das práticas de ensino, nesse sentido, ele/a precisa ser comprometido/a com a preparação de suas aulas, mas, sobretudo, deixar claro o para quê ensinar. Em outras palavras, o/a docente precisa não só compreender como se estabelece o sistema de ensino, mas também quem é o público que irá atender, para quem vai ensinar e como vai ensinar, além de ter nítido a quem esse ensino vai servir e, sobretudo, o tipo de cidadão que se quer formar. Se o professor souber a que deve servir o seu trabalho, ele certamente buscará realizar práticas que sejam significativas para si como profissional, mas, sobretudo para os alunos que, simbolicamente, se alimentam das práticas/serviço prestados pelo/a professor/a.

DIÁLOGOS FINAIS COM A PESQUISA

O nosso trabalho levou a uma reflexão acerca de como um trabalho sistemático com a literatura pode favorecer a formação de leitores do literário a partir do ensino fundamental. Para tanto, procuramos investigar a recepção de textos literários por parte de alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de município de Massaranduba – PB. Esses leitores em formação apresentavam diversas necessidades de aprendizagem, dentre elas o não domínio convencional da leitura e da escrita, distorção idade e série, falta de alta

estima. Diante desse cenário marcado por adversidades, a inserção do texto literário, tendo sido escolhido em vista do gosto dos alunos e respeitando o horizonte de expectativa deles, tornou-se uma aliada no processo de aprimoramento das competências de leitura e de escrita. As inúmeras situações de aproximação e contato das obras literárias com os alunos ultrapassaram a forma padronizada do currículo contemplando diversos eixos temáticos, como as questões de gênero, etnia, meio ambiente, violência, exploração sexual, trabalho infantil entre outras, indo além dos conteúdos tradicionais. A partir dessa perspectiva em que a literatura nos serviu como eixo mobilizador de saberes, a entrada do texto literário em tal turma não se deu apenas por deleite, mas, sobretudo, como um maneira lúdica de aprendizagem.

Nossa pesquisa mostrou que o trabalho sistematizado e orientado com obras literárias pôde motivar os alunos em situação de distorção idade/série como também outros que não dominavam as habilidades e competências da série, uma vez que, a partir da execução de uma sequência didática previamente elaborada, conseguimos, de certo modo, resgatar a autoestima das crianças e fazer com que, mesmo sem dominar certas convenções linguísticas e gramaticais, muitos pudessem participar de forma autônoma das mais variadas situações de aprendizagem proporcionadas pelos textos literários que circularam em sala de aula.

Creemos que tal resultado pode ser mensurado e apresentado pela capacidade que, em especial, a obra “Amanhecer Esmeralda”, de Férrez, juntamente com a inserção de outras obras, teve de mobilizar os saberes das crianças, uma vez que a forma com que as atividades foram desenvolvidas proporcionou a oportunidade de envolver e motivá-las a conhecer o novo, ressignificando-o com suas experiências ulteriores, pois o tempo todo houve uma relação proximal com a realidade dos alunos. A literatura não foi inserida como pretexto para o ensino dos conteúdos, mas como um fim em si mesmo, pois pôde tocar problemas existenciais, possibilitar o conhecimento de si e do outro como também o alargamento de perspectivas no processo de aprendizagem, a partir de suas plurissignificações.

De acordo com o que vivenciamos com a pesquisa, especificamente com a proposta de sequência didática orientada pelos postulados de Girotto e Souza (2010), pudemos perceber a figura do professor como um mediador de leitura, no sentido de ser um facilitador e encorajador do processo de desenvolvimento das competências leitoras, principalmente quando cria situações de aprendizagem planejadas com objetivos claros que levem em consideração o seu fim, que sejam possíveis de sua concretude, que contemplem as necessidades dos alunos e quando organiza seu fazer pedagógico para que lhe dê condições de monitorar os usos das

estratégias de compreensão para que o aluno entenda o que está lendo e perceba as interlocuções com o texto como também a construção de seu significado.

O processo de leitura nesses moldes é um percurso reflexivo que permite ao educando aplicar o conhecimento adquirido sobre diversos tipos de textos em diferentes situações de leitura, o que ocasionará nesse leitor iniciante a sua autonomia. Para que isso ocorra de forma adequada, o nosso estudo orienta ao professor mediador de leitura sobre a importância da mediação, por ela proporcionar o encontro entre a obra e o leitor. A nossa experiência nos autoriza orientar o professor ao invés de falar do texto e interpretá-lo para o aluno, deixar que o próprio aluno fale, sinta e tenha sua própria experiência no contato efetivo, frente a frente, com o texto.

Nesse sentido, a escola não apenas promove o contato com textos de literatura, mas auxilia no aprofundamento dessa apreciação inicial quando o docente se disponibiliza a propor situações diversificadas de leitura com o cuidado de observar os detalhes e nuances de uma narrativa, dando-lhes pistas que favoreça o entendimento do contexto da obra.

O nosso estudo demonstrou a presença de dois tipos de mediação: a mediação subjetiva quando colocamos os alunos em contato com a obra, e o professor orienta a compreender os labirintos deixados pelo texto, e seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados. No decorrer de exercícios de leitura de textos com qualidade literária o aluno-leitor vai se percebendo como um elemento ativo no processo de significação, tornando-se, dessa forma, um leitor crítico que, no dizer de Brandão e Micheletti (2002), não é apenas um decifrador de sinais, e da palavra, mas alguém que dialoga com o texto, recria sentidos implícitos, mobilizando saberes e conhecimentos coerentes, que tem condições de participar do texto ativamente, ou seja, um sujeito do processo de ler e não objeto que apenas recebe informações.

A mediação subjetiva, portanto, acontece com essa ampliação da forma de ler o texto. Quando o aluno-leitor aproxima-se concretamente de obras literárias, selecionando-as de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro, está desenvolvendo assim, a mediação concreta, portanto, nesse processo de aquisição do hábito de leitura faz-se necessário enquanto professores ter a consciência que a nossa prática requer um olhar diferenciado para os momentos de leitura.

Os contatos com os textos literários que foram disponibilizados aos alunos nos fez perceber que proporcionar situações que visem a uma mera formalidade de acesso à leitura não tem contribuído em nada para atenuar as dificuldades na formação de leitores, pois nessa

vertente nossa intervenção com os sujeitos da pesquisa mostrou que os alunos em situação desfavorável de aprendizagem têm condições de avançar no domínio da leitura e em posse dessa competência desenvolver o gosto pela leitura, e conseqüentemente, participar além da escola de outros espaços sociais de leitura do literário.

Ao analisarmos o percurso metodológico que delineamos, os contatos iniciais com os sujeitos da pesquisa na aplicação da entrevista semiestruturada com a docente e os discentes nos permitiram conhecer suas experiências com leitura e escrita, como também o contato com o texto literário nessa série em estudo, fazendo-nos refletir sobre os leitores que tínhamos e como a aplicação das estratégias de leitura poderia contribuir para ajudar os leitores iniciantes e os leitores em processo. Tínhamos, pois, em nossas mãos um grupo considerável de alunos desacreditados, nos quais não se viam possibilidades de se alfabetizarem.

Mediante essa realidade, a construção da sequência didática tornou-se valoroso instrumento de intervenção para a nossa práxis, uma vez que fora organizada a partir de obras literárias, oportunizou reavivar a leitura de nossos leitores adormecidos. Por que adormecidos? Porque o instrumento de coleta de dados nos revelou que essas crianças leem, que gostam de ler, que adentram no universo escolar com experiências de leitura, mas que estas não são consideradas pela escola. A inserção do texto literário com o contato com o livro “Amanhecer Esmeralda”, de Férrez, nos fez comprovar que as obras literárias podem envolver e motivar crianças a gostar de ler e concomitantemente aprender a ler, não apenas ler o texto escrito, mas a fazer relações com leituras ulteriores e sua realidade.

O fato do “não saber ler” nos revelou a concepção de leitura que a escola apresenta, pois se acredita que a criança só está apta a ler quando domina o código escrito, a decifração das letras, ou seja, aluno só sabe ler se souber escrever, e essa ausência de habilidade o impede de participar de eventos de letramento. Entretanto, a experiência desenvolvida por nós nos mostrou o inverso, pois, mesmo a criança sem saber ler convencionalmente, atribui sentido ao texto literário e pode, assim como deve, ser levada a participar ativamente das atividades de leitura no interior da escola. Como mostramos ao longo deste trabalho, a sequência de atividades que desenvolvemos com a obra “Amanhecer Esmeralda” nos possibilitou apreender que as crianças atribuíram sentido as narrativas apresentadas para leitura e o fizeram desde a leitura da capa do livro até à leitura mesmo do texto verbal que compunha as narrativas. As percepções que eles tiveram foram se mantendo e outras se refutando e, conseqüentemente, oportunizando que o processo de leitura literária acontecesse. Em momento algum, o aluno que não sabia ler

convencionalmente ficou à margem do processo, eles tiveram oportunidade de ousar e usar sua criatividade.

As atividades sistematizadas e organizadas da sequência didática demonstram a relevância da leitura literária e a importância de se ter uma organização metodológica que colabore com essa perspectiva, pois foi possível compreender a estreita relação entre literatura e ensino, dando-nos a oportunidade de, a partir do texto literário, abordar diversos eixos temáticos e, conseqüentemente, questões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem quebrando com o paradigma de que o texto literário deva ser colocado em último plano em detrimento a outros.

O processo de contato com a literatura em sala de aula nos revelou a necessidade de o professor procurar estratégias metodológicas para adequar suas propostas de ensino à realidade dos alunos. Nesse sentido, constatamos que a professora regente da turma onde ocorreu a nossa intervenção se via no conflito entre os benefícios que a experiência realizada por nós estava trazendo para seus alunos em contraponto à angústia com a interrupção dos conteúdos programáticos pela escola para a série. Ela demonstrou em vários pontos de sua fala a preocupação a respeito da interrupção dos conteúdos. Por ter cristalizado em suas ideias que o uso do texto literário impossibilitava o tratamento de assuntos relacionados ao conteúdo, por mais que estivesse acompanhando as nossas ações, ela não conseguiu perceber que estava sendo trabalhado o currículo.

Essa concepção utilitarista da professora traz para a nossa apreciação a concepção de leitura que subjaz à escola. Isto é, a leitura nos moldes tradicionais, que apenas valoriza o reconhecimento das letras e o empareamento de palavras sobre o texto, eximindo a visão crítica do aluno-leitor de perceber as múltiplas visões da interpretação, resumindo os momentos reservados para a leitura a práticas de leitura em voz alta com a finalidade de analisar a pronúncia e a pontuação. Todavia, sabemos que proporcionar situações nas quais se vise a uma mera formalidade não tem contribuído em nada para atenuar as dificuldades na formação de leitores, pois nessa vertente valoriza-se apenas a captação de ideias (BRASIL, 2011) e não uma construção coletiva de saberes. Por mais estranho que pareça [...], é na escola onde o aluno é habituado a ler um texto apenas para responder a questões de compreensão textual de forma mecânica, extraindo palavras ou frases do texto sem, no entanto, ser levado a fazer uso de estratégias adequadas para processar o sentido do texto e compreendê-lo (BRASIL, 2011, p.

19). Existe uma preocupação veemente de que só deve ser abordado em sala de aula conteúdos que tenham uma utilidade para o consumo do mercado, ensino produtivo, que tenha venha embutido sempre com um retorno. Nessa perspectiva a concepção da professora, reconhece ser importante o uso do texto literário, mas não consegue concebê-lo como um meio de trabalhar significativamente os conteúdos. Sabemos, pois, que essa é uma visão colonizada do currículo, visão esta que impede de se colocar assuntos que não estejam explícitos nas exigências curriculares.

Mas a experiência, aqui realizada, comprova o contrário, uma vez que acabamos abordando vários conteúdos, a exemplo de quando apresentamos o livro “Tanto, tanto!”, de Trish Cooke. Na ocasião, na etapa após a leitura, associamos a trama do conto a nossas vivências cotidianas e junto com os alunos criamos uma situação real que requeria elaborarmos uma lista de itens para a construção de uma festa surpresa. Elencamos os tópicos relacionados à ornamentação e comes e bebes para a festa e no decorrer da discussão tratamos sobre os valores dos salgados e doces, os materiais que iríamos utilizar na ornamentação e o valor em dinheiro que gastaríamos na compra de tais itens. Hipoteticamente, pensamos em um número “X” de convidados e fizemos o cálculo de quanto gastaríamos se convidássemos 50 pessoas ou apenas o número de alunos da sala de aula. Nesse instante, mobilizamos vários saberes e todos os alunos acabaram participando, colocando em voga suas ideias, o que possibilitou trabalharmos várias estratégias de leitura de forma coletiva, uma alternativa para atender às inúmeras demandas que tínhamos em sala, nos impossibilitando realizarmos um trabalho individual.

O contato com o letramento literário permitiu que trabalhássemos com as singularidades, demonstrando a necessidade de o professor ter a perspicácia de perceber as múltiplas possibilidades que o texto literário pode apresentar. Todo o conjunto de atividades desenvolvidas em campo demonstrou uma forma de sensibilizar, alunos e docentes, a trabalhar com o texto literário. Com isso, expusemos a viabilidade de se contemplar diversos conteúdos a partir do próprio texto literário.

A condução das atividades proporcionou compreendermos a plurissignificação contida nas obras literárias e o diálogo que elas podem estabelecer com outros textos, o que ficou visível quando os alunos conseguiram, a partir da obra “Amanhecer Esmeralda”, relacionar o texto de Ferréz com o rap, os contos de fadas tradicionais e contos de acumulação. Ainda pudemos

apreender a pluralidade contida nas obras literárias que mobilizou não apenas a instituição escolar, mas possibilitou inserir a instituição familiar, entendendo-a como um espaço legítimo e significativo de contato e ampliação da formação leitora. Iniciamos essa ligação família e escola com a ida dos bonecos Makeno e Makena para as residências dos alunos que levavam consigo obras literárias, o que proporcionou afetividade entre as crianças e seus pais a partir de momentos concretos de vivência de leitura de literatura.

Esse fato acontece de acordo com Raimundo (2007, p.111) porque dentro do seio familiar a leitura é mais leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos, num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias. Essa ação pode a *posteriore* trazer para os alunos envolvidos uma experiência íntima com a literatura e, por consequência, essa experiência pode acompanhá-los pelo resto da vida, principalmente se pensarmos nos dois tipos de leitores que nós acompanhamos, os leitores iniciantes e os leitores em processo. Sabemos que nosso estudo no momento não pode apontar os avanços futuros que poderão ocorrer com esses leitores, pois precisaríamos acompanhá-los para saber até que ponto esse contato com o literário contribuiu para sua formação. Mas pudemos constatar que, se a criança tiver contatos significativos com diversas leituras, ela ampliará seus horizontes de leitura e sua relação com o mundo e com quem os cerca.

A experiência estética em sala de aula nos possibilitou ir além da identificação e realização de etapas do método recepcional, mas observar e descrever como as expectativas do leitor ocorrem e, principalmente, como o letramento literário pode favorecer o desenvolvimento das mesmas no processo de leitura. O que não subjuga a leitura da obra a um mero objeto de identificação, mas trata-se, para fins de análise, pensar sobre a experiência estética como um fenômeno possível de ser realizado e percebido em sala de aula.

Dentre muitas concepções de leituras apresentadas, é relevante destacar a escolha da leitura interativa, o que lembra os postulados de Jouve (2002, p. 109), para quem a leitura é “uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.” Ou seja, pudemos verificar que os alunos mergulharam no universo ficcional e depois voltaram para a realidade. Essa volta traz também o

fictício, é o que podemos ver em inúmeras situações vivenciadas como no envolvimento com a leitura em casa, a entrega de convites para participarem dos eventos, o entusiasmo na realização da adivinha para convidar os leitores menores para participar, em suma eles entram no universo da ficção, voltam para o real nutrido de ficção.

Esse universo da ficção pode se constatar de forma efetiva com a culminância das atividades da sequência didática. O nosso produto final ocorreu em forma de processo, uma vez que não chegamos impondo à turma o que estávamos pensando em fazer, mas fomos abrindo o espaço para que os alunos se posicionassem e pudessem conjuntamente com a pesquisadora decidir como seria essa finalização. Durante a condução das atividades, pudemos ver a participação ativa dos alunos, permitindo que esses conhecimentos fossem partilhados, saindo das quatro paredes da sala de aula, mobilizando os alunos a visitar outras salas de aula, convidar os docentes e os seus pais para participarem dessa culminância, o que resultou na apresentação do rap, da amostragem dos trabalhos que resultaram durante nossa permanência em campo. Dessa forma, os alunos se preocuparam com todos os detalhes e puderam opinar ativamente no processo, pois percebíamos a constatação desse fato pela propriedade com a qual falavam sobre a obra, não sendo necessário escolher o aluno que representaria a turma, pois todos se disponibilizavam e aqueles que achavam necessário completar alguma informação aos visitantes assim fazia sem embaraço.

A propriedade que os alunos demonstram ter sobre o objeto em estudo, a obra literária, nos leva a refletir sobre a necessidade de tornar a leitura um ato a ser ensinado ou orientado, guiando o leitor a como conduzir a leitura e os critérios que podem ser utilizados para que uma obra seja efetivamente lida. Percebemos com o desenvolvimento de nossas ações que é possível desenvolver um trabalho sério, consistente de leitura com crianças advindas de distintos meios populares, tendo como escopo o uso da literatura, não a obra literária como pretexto de ensinar a gramática estéril e desvinculada dos textos reais, mas mostrar ao leitor as diversas possibilidades interpretativas que a leitura proporciona.

Sendo assim, consideramos o nosso estudo uma reflexão que pode favorecer a inúmeros docentes a desenvolver práticas exitosas com as obras literárias, compreendendo a leitura do literário como uma possibilidade de formar de forma prazerosa o leitor, entendendo como alguém que precisa ser orientado e lhe proporcionado inúmeras possibilidade de leitura. O resultado de nossa pesquisa deve ser compreendido não como um guia didático ou uma receita

pronta e acabada, mas um processo inacabado, que demonstra a possibilidade de promover o contato com as obras literárias e, por conseguinte, o letramento literário, percebendo as ações desenvolvidas não como um fim em si mesmo, mas um recomeço, principalmente para aqueles alunos em situação de distorção idade/série, como também para aqueles em idade escolar que não conseguem compreender o sistema da língua e, sendo assim, não veem sentido na escolarização tendo o seu insucesso a comprovação do fracasso do sistema de ensino.

O nosso estudo ainda conclama os docentes a perceber que a literatura é um recurso pedagógico que temos para não apenas ajudar o nosso aluno a ler o código da língua, mas viver o belo, o inusitado, permitir ler o que não está escrito, ver as entrelinhas do texto. É preciso, como nos diz Freire (1999, p. 22), em entrevista a Silva (1999), que seja valorizado o que a criança sabe, pois “[...] a partir da oralidade é possível chegar à escrita e, então você faz a leitura oral do mundo, depois você faz a escrita da palavra com que você leu o mundo e você lê a palavra que escreveu”. Nesse sentido, é preciso que enquanto docentes acreditemos na construção sócio-histórica do indivíduo fazendo-os perceber que tudo está interligado, pois se acreditamos na escola pública temos que quebrar o paradigma do fracasso e principalmente do descaso e para que isso aconteça é preciso formarmos leitores, leitores que transcenda a palavra para o estudo do mundo, da vida, das realidades sociais, e a literatura é uma porta aberta para levar o indivíduo a refletir sobre os problemas sociais e existências da essencialmente humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

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

_____, BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz. **Literatura e formação de**

leitores na escola. *In*: COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (et. al.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: JUNQUEIRA, R. de S. (org.). Caminhos para a formação do leitor. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula Inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. *IN*: OLIVEIRA, Maria Bernadete de. ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL. 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 20. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BONECO palito. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Boneco_palito&oldid=42596242>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

_____. Secretária de Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental**. SEC/MEC. – Brasília, 2012.

BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. *In*: *Coletânea de textos didáticos: componente curricular Leitura e elaboração de textos*. Campina Grande: UEPB, 2002.

CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CARVALHO, Gilda; YUNES, Eliana; VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: _____*. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades, 2002.

_____. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar -se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ELIAS, Vanda Maria. Koch, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. 11ª reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2015.

_____; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ROSING, Tânia M.K. ZILBERMAN, Regina (orgs)*. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____. MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SHNEUWLY, Bernard*. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim*. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. **De mãos dadas com a leitura: a literatura infantil nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação 2016.

FERRÉZ. **Amanhecer Esmeralda**. 2. ed. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. Coleção Interações. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

JOUVE, Vicente. **A leitura**. Trád. Brigitte Hercot. São Paulo, UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org) **Os significados do letramento**: novas perspectivas sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp 2005-2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

MATTOS, Carmém Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: CASTRO, Paula Almeida de Castro; MATTOS, Carmém Lúcia Guimarães. (org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARQUES, Maria Aparecida Tavares. **Os contos de fadas na formação inicial do leitor**: o papel da família e da escola. UFCG. 100f. (Monografia em educação) Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 51-66.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. 377f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. *In*: **CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários**, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.

RATIER, Rodrigo. **Estratégias de Leitura**. Nova Escola, 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>> Acesso em: 31 de maio de 2017.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura e literatura na prática docente: considerações acerca do letramento literário. In: JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (Orgs.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal: EDUFERN, 2013. p. 107-125.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-27.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, MEDEIROS, Marcelo da. **Pomba enamorada ou uma história de amor? - Uma proposta para a sala de aula**. Sociopoética (Online), v. 1, 2014, p. 96-134.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. Editora Cortez. 2012. São Paulo

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [online]. n. 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: BRANDÃO, Maria Brina. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs). **Escolarização da leitora literária**. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (et. al.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. SOUZA, Renata Junqueira (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PARA OS/AS ALUNOS/AS**



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS/AS ALUNOS/AS

Escola: E.M.E.F. Maria Zeca de Souza

Modalidade de Ensino: Fundamental I

Série: 3º Ano Turno: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino

() Feminino

I. PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Como você se considera?

() branco/a () negro/a () pardo/a () indígena () amarelo/a

2. Seus pais estudaram até que série? Especifique o grau de instrução de seu pai e de sua mãe em separado.

3. Onde e com quem você mora atualmente?

4. A casa onde você mora é própria ou alugada?

5. Quantas pessoas moram com você?

6. Dessas pessoas quais trabalham e em que trabalha?

7. Qual é a renda total de sua família?

8. Você recebe algum tipo de bolsa para incentivar a sua permanência na escola?

9. Em sua família, há incentivos para você estudar? Quem mais o/a incentiva a prosseguir os estudos?

11. Seus pais costumam ler? Explique.

12. Na sua casa quais os meios de comunicação que vocês mais utilizam?

13. Você tem computador e internet? Caso não tenha, como é o acesso a esse aparelho e à internet?

14. No caso de ter acesso à internet, você recorre a ela para fazer que tipo de atividades (pesquisas, ler, ver vídeo, jogar etc.)? Especifique.

II. FORA DA ESCOLA

1. Como é o seu dia-a-dia quando não está na escola? O que faz? Que atividades exerce?
2. Que atividades você realiza fora da escola? Elas são agradáveis? Por quê?
3. Você prefere passar boa parte de seu tempo fora ou dentro da escola? Por quê?
4. No bairro onde você mora, existe biblioteca? Se sim, você a frequenta? Por quê?
5. Você costuma ler fora da escola? O quê e onde?
6. O que você mais gosta de fazer nas horas em que está de lazer?

III. DENTRO DA ESCOLA

1. Existe motivação para você estar na escola? Qual ou quais? Explique.
2. O que é para você vir para a escola?
3. Você gosta das aulas? Explique.
4. Existe uma disciplina que lhe chama a atenção e, por isso, você gosta mais dela do que das outras?
3. Você gosta dos conteúdos das aulas? Sente falta de algum conteúdo? Qual?
4. A professora usa livro didático? Você gosta do livro utilizado por ela? Explique
5. Além do livro didático, que outros materiais a professora utiliza nas aulas dela com sua turma? Você gosta desses materiais?
6. Como são as aulas ministradas pela professora?
7. As aulas precisam melhorar? Que sugestões você poderia dar para que isso acontecesse?

IV - DO LEITOR EM FORMAÇÃO

1. Em sua casa, existem livros, revistas, gibis, jornais ou outros materiais de leitura? Quais?
1. Algum desses materiais é especial para você? Qual e por quê?
2. Seus pais costumam ler? Explique e, se possível, diga o que eles leem.
3. E você o que costuma ler?
4. Você escolhe o que quer ler ou alguém orienta as suas escolhas de leitura? Explique.
5. Na sua escola, você gosta dos materiais que lhe são dados para leitura? Por quê?
6. Existe algum assunto de que você goste e que poderia ser contemplado nas aulas de leitura? Qual ou quais?
7. O/a professor/a costuma ler em sala? Você gosta? Como ele/ela faz essa leitura?
8. Sua escola dispõe de biblioteca ou sala de leitura? Você costuma frequentar esse espaço? Em que

momentos? (Caso a resposta seja negativa, perguntar o porque não frequenta ou não gosta)

9. Você lembra-se de algum livro, história lida ou contada em sua escola que lhe chamou atenção? Qual? Por quê?
10. Que diferença há entre os textos que lhe são dados para serem lidos na escola e os que possivelmente você lê fora da escola? De quais mais gosta?

Caso você não goste de ler, acredita que poderia vir a gostar de ler? Como? Por quê?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
PARA A PROFESSORA REGENTE DA TURMA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

11. INFORMAÇÕES GERAIS:

- Nome da escola:

- Município:

- Rede:
() Estadual () Municipal () Privada

- Formação do(a) professor(a) pesquisado:
() Magistério
() Graduado em _____ (Letras, Pedagogia ou outro curso)

- Instituição de ensino em que o (a) professor (a) se formou:

- Ano em que o(a) professor(a) se formou:

- Segmento de ensino em que o(a) professor(a) atua na escola:

- () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio () EJA
() Outros: _____

8. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Você possui pós-graduação? Em que área? Há quanto tempo fez essa pós-graduação?
2. Caso tenha respondido negativamente à questão anterior, explique-nos a razão.
3. Independentemente das respostas às questões b e c, como você vê a necessidade de o docente ter formação e investir na formação continuada?
4. Há quanto tempo leciona? Em quantas escolas? Qual a sua carga horária?
5. As turmas em que leciona são escolhidas por você mesma? Como se dá essa escolha?
6. Você se identifica com algum ano ou turnos de trabalho específicos? Por quê?
7. Em média, quantos alunos/as você tem por turma? Esse número interfere na qualidade do serviço prestado por você?

9. EXERCÍCIO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

1. Como são planejadas as suas aulas?
2. Como são selecionados os conteúdos para as aulas que você ministra?
3. Que materiais didáticos você utiliza em sala de aula? Existe algum livro didático? Qual? Ele atende às suas necessidades como docente?
4. Esse material é o suficiente para a formação dos seus alunos? Caso não seja, a que alternativas você recorre?
5. Qual a idade dos alunos/as para os quais você leciona? Todos eles/as estão na série adequada para a idade deles/as?
6. Quantos alunos/as existem com essa distorção entre série e idade?
7. Todos/as os/as alunos/as são alfabetizados/as e letrados/as?
8. Quais os problemas de alfabetização/letramento que esses/as alunos apresentam?
9. Como se dá o atendimento a esses/as alunos/as que apresentam dificuldades de leitura e de escrita?
10. Considerando-se que leitura e escrita são competências importantes para a formação dos/as alunos/as, como tem sido o seu trabalho para o desenvolvimento dessas competências em seus/as alunos/as?
11. Dentre os materiais de leitura levados para a sala de aula, existem textos literários? Quais?
12. Como é trabalhado o texto literário?

13. Você acredita ser a literatura importante para a formação de seus alunos? Por quê?

10. DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA E DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EXERCIDAS PELA DOCENTE

1. Você poderia nos contar por que escolheu o magistério como carreira profissional?
2. Você se sente realizada como profissional? Por quê?
3. Quais os investimentos que você faz para um melhor desenvolvimento de sua profissão?
4. Considerando-se que em seu cotidiano como profissional, a você competente ensinar ler e escrever a vários/as alunos, perguntamos-lhe: você é uma pessoa que gosta de ler?
5. Que leituras costuma fazer para que a auxiliem no exercício de sua profissão?
6. E nas horas livres, você costuma ler? O que lê então nesses momentos de lazer? Quanto à escrita, qual a sua relação com essa competência? Em que situações você se vale da escrita como ferramenta?
7. Você tem problemas para escrever? Quais? Em que situações? Que gêneros?
8. Em demonstrando problemas com a leitura e/ou a escrita, que alternativas você procura para superar esses problemas?
9. Você poderia descrever como foi sua formação escolar (ensino fundamental, médio e superior) especificamente o contato com a leitura e com a escrita? Procure especificar os textos apresentados para leitura, quais as leituras eram vivenciadas e quais as situações em que era o exercício da escrita.
10. Como ocorreu o contato com o texto literário? Qual sua identificação com estes?
11. As experiências vivenciadas nesse período de formação teve alguma influência na sua docência, especificamente na promoção de contato com a literatura para seus alunos? Por quê?
12. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você na profissão?
13. O que você tem a dizer para aqueles/as graduandos/as que estão procurando fazer do magistério uma escolha profissional?

**APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUTO FINAL PARA O
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

ESCOLA: E.M.E.F. Maria Zeca de Souza – Massaranduba/PB

PROFESSORA: Maria Aparecida Tavares Marques

PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. Marcelo Medeiros da Silva

OBJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÃO: Letramento literário

GÊNERO: Conto de fadas (Moderno)

NARRATIVA: Amanhecer Esmeralda (Autor: Ferréz/ Ilustrador: Rafael Antón)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

ACORDANDO LEITORES ADORMECIDOS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DE “AMANHECER ESMERALDA”, DE FERRÉZ

1 PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1.1 OBJETIVO GERAL:

- ✓ Despertar o gosto pela leitura literária por parte de alunos da educação infantil a partir do trabalho com o texto “Amanhecer Esmeralda” de Ferréz.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Ler a obra de Ferréz, procurando interrelacionar os sentidos existentes entre texto verbal e não verbal ao longo da narrativa;
- ✓ Levar o aluno a uma apreciação mais acurada da obra, despertando a atenção dele para alguns elementos estéticos da narrativa (construção das personagens e dos espaços, ilustração, linguagem, temática);
- ✓ Identificar as relações intertextuais existentes na obra de Ferréz;
- ✓ Conduzir momentos de fruição a partir da leitura compartilhada em voz alta;
- ✓ Fomentar a prática do reconto da história;
- ✓ Desenvolver, a partir de oficinas, estratégias de compreensão (conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses) para que os alunos possam

ampliar sua formação leitora.

1.3 METODOLOGIA:

- ✓ Leitura integral do texto literário;
- ✓ Análise e discussão da obra;
- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Leitura compartilhada;
- ✓ Reconto da história;
- ✓ Produção de texto coletivo;
- ✓ Dramatização;
- ✓ Produção de desenhos.

1.4 RECURSOS DIDÁTICOS:

Será utilizado o livro com a narrativa; gravação de aulas para registro e condução das etapas de desenvolvimento da sequência didática; data-show; TV; pendrive; lápis de quadro e de cor; lousa; apagador; folhas de papel; imagens e materiais manipulativos.

1.5 AVALIAÇÃO:

A avaliação enviesará em três aspectos:

1. Avaliação inicial: serão analisadas as impressões dos alunos, a maneira pela qual eles receberão a obra, previsões e inferências realizadas;

2. Avaliação somativa: permitirá perceber o processo de aprendizagem dos alunos fazendo uma análise aprofundada de como eles recepcionaram a proposta apresentada de leitura e o que de fato eles compreenderam;

3. Avaliação formativa: dará auxílio ao mediador de leitura para realizar ajustes e reformas de forma progressiva (antes, durante e no final da condução da atividade), de maneira que ele tenha possibilidade de conduzir de forma adequada a proposta delineada.

2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2.1 ATIVIDADES ANTES DA LEITURA – MOMENTO DE MOTIVAÇÃO

Nesse momento será realizada uma atividade de motivação que visará preparar os/as alunos/as para o contato com a leitura do texto literário. Para tanto, pensamos na seguinte proposta:

2.1.1 Como estou me sentindo?

- Usar carinhas de sentimentos diversos (positivos e negativos), tais como: MEDO, CHATEADO, TRISTE, PREOCUPADO e FELIZ.
- Montar um mural com a figura dos sentimentos (Ver Tabela 01) e pedir que cada participante pegue dentro de uma caixa a carinha que expressa o sentimento de cada um. Depois, em outra caixa, pegam a palavra que condiz com o sentimento escolhido e fazem a associação da palavra com a imagem. Por último, dizem como estariam se sentindo, colocando seus nomes abaixo de cada coluna.

Tabela 01: Mural com a figura dos sentimentos

COMO ESTOU ME SENTINDO HOJE?									
PENSANDO	TRISTE	MEDO	ESPANTO	VERGONHA	CHORANDO	BRAVO	BERRANDO	ALEGRE	SONO
									

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

- O aluno, após escolher a carinha que retrata o sentimento que se adéqua à sua realidade, irá explicar à turma o porquê de estar se sentindo daquele jeito naquele momento.
- Após todos expuserem seus sentimentos, distribuir um bombom com uma mensagem de autoestima, dentre elas: SEJA BEM VINDO! VOCÊ É IMPORTANTE! VOCÊ É TOP! COMO É BOM TER VOCÊ AQUI! VOCÊ É UMA JÓIA RARA!

2.1.2 Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto

Mediador de leitura: Apresentar aos alunos uma caixa bem enfeitada com vários objetos em seu interior, dentre eles uma caixa de presente bem parecida com a caixa de presentes que Manhã recebeu do professor Marcão. Dentro da caixa, haverá um vestido e uma esmeralda bem como, em um fundo falso, estará o livro de Ferréz. Todos esses objetos servirão para aguçar a curiosidade deles e fazer com que iniciem o processo de inferência sobre o que irá acontecer durante a leitura da obra literária.

Antes de abriremos a caixa, iremos fazer as seguintes perguntas aos alunos:

- Vocês gostam de receber presentes?
- O que será que tem dentro dessa caixa?
- Outra caixa, agora uma caixa toda enfeitada de laço de fita e papel de presente?
- O que será que tem dentro dela? Vamos abrir?
- Um vestido, que vestido lindo? Que cor é essa?
- Alguém já viu algum vestido parecido com esse? Por que será que veio esse vestido dentro dessa caixa?
- Para quem será esse vestido?
- Gente, uma joia! Olhem como brilha! Vocês sabem como essa pedra se chama?³²
- Será que essa pedra preciosa é da dona do vestido?
- Pelo tamanho do vestido quantos anos será que a pessoa que o recebeu tem?

Mediador de leitura: Será entregue a caixa para que os alunos possam apreciar e tentar fazer algumas suposições do conteúdo da caixa.

Na abertura da caixa:

- Pessoal, olha essa caixa está balançando será que tem mais alguma coisa? Vejam, encontrei um bilhete aqui dentro da caixa. O que será que está escrito? Quem será que nos mandou esse bilhete?

Sugestão: No bilhete podia está escrito uma apresentação do orientador Marcelo

³² Esmeralda é uma pedra preciosa, epistemologicamente é de origem grega “smaragdos” e hindu antigo de significado “pedra verde”. Uma jóia rara encontrada em poucos lugares do mundo, inclusive em jazidas brasileiras na Serra da Carnaíba. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Esmeralda>>.

Medeiros dando boas vindas à turma e dizendo que junto com sua orientanda Maria Aparecida irá fazer um momento prazeroso com a turma da professora J., convidando-os para tentar responder a seguinte adivinhação:



2.2 ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

2.2.1 Apresentação do livro que será lido:

Mediador de leitura: Uma breve apresentação do autor e do ilustrador da obra literária. Para posteriormente iniciar alguns questionamentos.

APRESENTAÇÃO DO AUTOR³³: apresentação de slides com uma breve biografia do autor, com algumas obras escritas por ele e o bairro do Jardim das Rosas (Capão Redondo – São Paulo, visando aproximar os alunos do local que se assemelha à localidade geográfica onde a personagem principal da obra reside).

³³ Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=vN5IGv1zCiA&list=PLfxqTXmVII47IIc020mTrQhI2UKmESts0&index=60>>.

QUESTIONAMENTOS:

- O que vocês estão vendo na capa desse livro?
- O que a menina está fazendo? Tem alguém ao redor da menina? Quem? O que ambos estão realizando?
- Como você percebe isso?
- O que será que ela está lendo?
- Por que nos seus pés só tem uma sandália?
- O que terá acontecido com a outra?
- Será que essa menina está em casa ou na rua? O que leva vocês a chegar a essa conclusão?
- Como vocês acham que essa menina se chama?
- Qual será o nome dessa história?
- Por que será que o autor deu esse título, “Amanhecer Esmeralda”? O que esse título sugere?
- Por que será que a cor do título é verde?
- Vocês conhecem uma esmeralda?

2.2.2 Mergulhando na leitura: acompanhamento da leitura por parte do aluno e do professor

Mediador de leitura: Durante a leitura será realizada uma análise das gravuras, para que os alunos passem a pensar na ligação direta entre o ilustrador e o autor, fazendo uma reflexão acerca das ações, gestos, cores e ângulos apresentados, dos quais o autor se utiliza para dar sentido e efeitos ao texto. Para que os alunos percebam com ocorre esse processo, será realizada a leitura da obra conjuntamente com as imagens, para que assim possam fazer a relação entre ambas. Nesse processo de leitura, para que os alunos utilizem a estratégia de inferência e visualização, será dada pausa nos seguintes trechos:

- **Página 08:** O que será que tem dentro da panela que Manhã abriu?
- **Página 14:** Por que será que o pai de Manhã só via os cadernos dela aos sábados?
- **Página 21:** O professor Marcão viu uma loja de roupas femininas e entrou. O que será que ele vai comprar? Pra quem será que ele irá fazer essas compras?

- **Páginas 24 e 25:** O que será que tem nessa caixa de presente?
- **Página 27:** Por que o professor pediu que Manhã fosse falar com dona Ermelinda, merendeira da escola?
- **Página 35:** Como será que o pai de Manhã reagiu ao vê-la? O que levam vocês a analisarem assim? (levar os alunos a refletir sobre a reação facial do pai ao ver a menina)
- **Página 47:** Por que será que até o autor termina com essa frase: “Até o amanhecer é Esmeralda?” (FERRÉZ, 2014, p. 47).

2.2.3 Localizar informações no texto

Mediador de leitura: Nesse momento será realizado questionamento sobre pontos importantes do texto, sendo provocadas e mediadas discussões que vislumbrem oportunizar a todos manifestarem seu entendimento sobre a narrativa, como também verificar se as suposições iniciais que os alunos fizeram ao ouvir a leitura da obra literária apresentam coerência ou não.

- Do que fala o texto?
- Quais os personagens que se apresentam na narrativa?
- Como podemos descrever esses personagens? (o mediador instruirá os alunos a pensar em cada personagem, na perspectiva de apontar características físicas, socioeconômicas e de personalidade).

Orientação para construção das características dos personagens³⁴:

- O cartaz será construído com a foto de cada personagem, atentaremos para as seguintes características:
 - a) **PROFESSOR MARCÃO:** FÍSICA – camisa social de manga curta na cor verde, calça jeans desbotada, sapatos de camurça, cabelo penteado com gel; e

³⁴ Esses detalhes apresentados servirão de norte para o mediador, podendo essas informações ser enriquecidas com detalhes que partam da observação dos alunos. Os quais serão estimulados a fazer a descrição dos personagens focando aspectos sociais, psicológicos e físicos. Todas essas informações serão desenvolvidas ao longo do processo de descrição dos personagens, na busca de levar os alunos a perceber esses detalhes.

uma pasta marrom, estilo executivo, provavelmente de couro. PERSONALIDADE – pessoa extrovertida, bem humorado, observador (podemos constatar pela atitude que ele teve com Manhã ao ver as necessidades que os alunos tinham), atencioso (p. 18), caridoso.


- b) **MANHÃ: FÍSICA** – Menina, pele negra, traços africanos (p. 28) cabelos crespos, 09 anos, olhos negros (p. 25), aparência mal arrumada, reside no bairro Jardim das Rosas (Capão Redondo – São Paulo). Sua casa fica localizada em uma favela, onde mora em um barraco. Nas horas que não está na escola se dedica aos afazeres domésticos (p. 20): cozinhar, lavar. PERSONALIDADE – calada, sonhadora (p. 21), vaidosa (cabelo).
- c) **PAI** (chama-se José – p. 40): FÍSICA – alto, negro, gordo, barbudo, mal vestido (calças, blusa, sandálias). CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS – classe social baixa, não trabalha, vive sempre em casa (talvez seja analfabeto), mora em bairro pobre (favela). PERSONALIDADE – calado, baixa estima, não foi estimulado aos estudos na infância, aparentemente pacato (p. 15/35). MUDANÇA DO QUADRO – a partir do estímulo-resposta da mudança física da filha, o pai aumentou a autoestima, oferecendo condições melhor para sua filha;
- d) **MÃE**: negra, doméstica (p. 18). PERSONALIDADE – firme.
- e) **ERMELINDA**: Negra, contadora de história, merendeira da escola (p. 27). PERSONALIDADE – atenciosa, valoriza as raízes de seu povo.
- f) **TOINHA**: casada, baixa estatura, um pouco robusta, cabelo compridos, branca. PERSONALIDADE – impositiva, invejosa, intransigente, quando idealiza algo vai até o fim. (p. 40)
- g) **MARIDO DE TOINHA** (personagem coadjuvante): apresenta uma personalidade de submissão (p. 40), acata as decisões da esposa sem retrucar.

2.3 CONFIRMAR, REJEITAR OU RETIFICAR ANTECIPAÇÕES OU EXPECTATIVAS CRIADAS ANTES DA LEITURA

Mediador de Leitura: Nesse momento, iremos realizar um jogo a partir das perguntas presentes no quadro síntese (Ver Figura 01). Nosso objetivo é procurar verificar o que os alunos sabem sobre o texto lido, rememorando os conhecimentos prévios e as inferências

apresentadas durante a leitura.

Figura 01: Quadro síntese - Ficha com o direcionamento das questões de análise

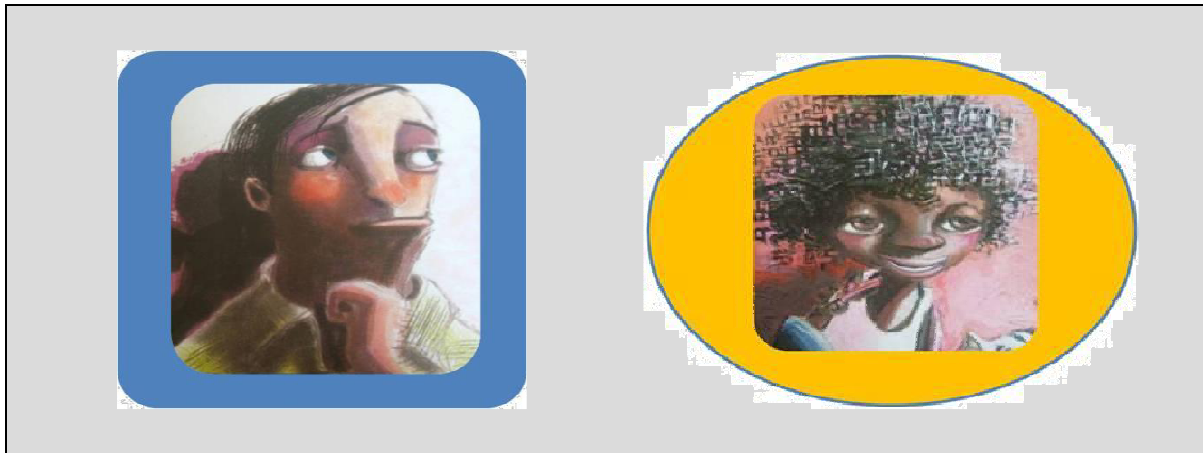
<ol style="list-style-type: none">1. Como se chama a obra literária que estamos trabalhando?2. Como era o nome da personagem principal?3. Quem eram os personagens da história?4. Como se chama o pai de Manhã?5. A mãe de Manhã trabalhava em quê?6. Qual era a profissão que Manhã não desejava ser quando estivesse em idade adulta?7. Qual o presente que o professor Marção deu à Manhã?8. O que dona Ermelinda fez com Manhã?9. Qual era a cor do vestido de Manhã?10. Quais foram as mudanças que ocorreram na vida de Manhã quando ela ganhou o presente?	
--	---

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Nesse momento, será apresentada a proposta de desenvolvermos o jogo da velha³⁵, o qual será adaptado à narrativa em estudo. Serão entregues aos alunos cartelas traçadas com linhas na horizontal e vertical, e duas peças (um círculo e um retângulo, com os personagens “Manhã” e “Marção” – Ver Figura 02 –, da obra “Amanhecer Esmeralda”) que substituirão o X e a bolinha, peças tradicionais nos jogos da velha.

Figura 02: Modelos das peças do jogo (com os personagens “Manhã” e “Marção”)

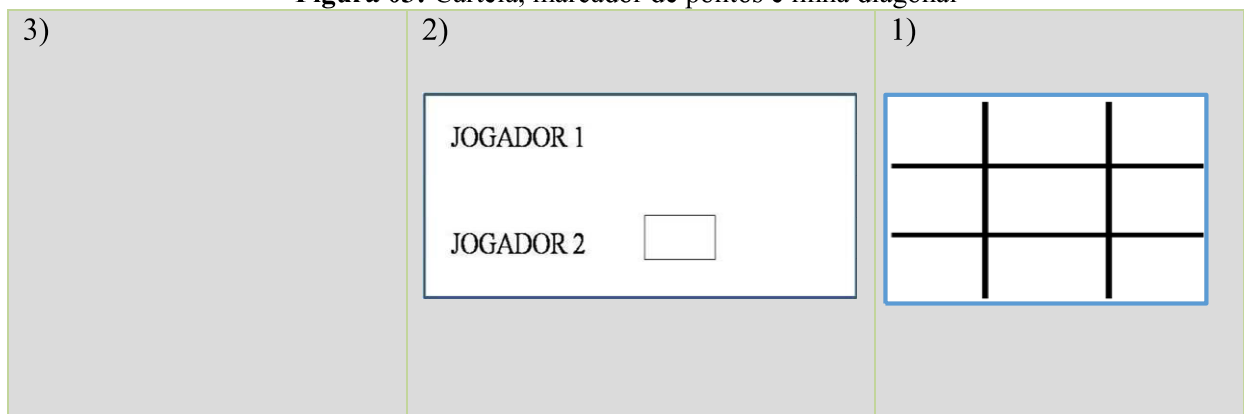
³⁵ A proposta de aplicar o jogo da velha parte da observação em sala de aula que os alunos apreciam esse jogo durante a aula, no momento da leitura deleite, da análise de conteúdo e atividades desenvolvidas.



Fonte: Imagens extraídas da obra “Amanhecer Esmeralda”

Para iniciar o jogo os alunos terão que tirar o par ou ímpar. O ganhador escolherá a ficha e iniciará o jogo que seguirá as regras e a lógica do jogo da velha tradicional. Sendo assim, será vencedor o aluno que conseguir realizar o processo de triangulação que ocorre quando o jogador consegue fechar com a mesma peça a diagonal, vertical ou horizontal da cartela. Quando não consegue preencher um desses ângulos não ganha a partida, ficando empate, sendo falado de forma coloquial “Deu velha”, ou seja, nenhum dos jogadores ganha a partida. Na Figura 03, temos os modelos: da cartela (1), do marcador de pontos (2) e da linha diagonal (3), a qual servirá de marcação para quando os/as alunos/as ganharem.

Figura 03: Cartela, marcador de pontos e linha diagonal



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

As mudanças que serão ocasionadas seguirão as seguintes regras:

- a) O aluno que ganhar no jogo fará perguntas ao aluno que perder (as perguntas

estão inseridas no quadro síntese – Figura 01);

- b) No caso de empate, quando o jogo “der velha”, ambos responderão às questões referentes à compreensão textual;
- c) Para cada grupo, haverá um aluno “guia” que conduzirá o jogo e fará as perguntas e marcará a pontuação.

2.4 USO DAS ESTRATÉGIAS DE CONEXÃO³⁶

Mediador de leitura: O desenvolvimento dessa estratégia ocorrerá tanto de forma escrita como também de forma oral. Em ambas, os alunos terão a oportunidade de relatar fatos que ocorreram durante suas experiências em sala de aula, como também suas vivências de mundo.

Os alunos receberão uma comanda de orientação para que eles possam desenvolver a estratégia de conexão.

CONEXÕES: TEXTO-LEITOR

**Após ter ouvido a leitura da obra literária “Amanhecer Esmeralda”,
e ao ver o professor Marcão entrando na sala, lembrei do/a
professor/a (...).**



OBS: Relembrar um/a professor/a que marcou a vida dos alunos e depois fazer uma ilustração. No processo escrito, eles podem fazer um desenho e criar um esquema ou um diagrama colocando palavras que indiquem as características desse/a professor/a, suas qualidades e ações realizadas que fizeram com que ele/ela marcasse sua vida escolar.

CONEXÕES TEXTO-TEXTO

³⁶ A estratégia de conexão são associações que o leitor faz ao ler um texto com outras vivências construídas ao longo de suas experiências leitoras e de mundo. Souza (2014, p. 67) delinea três tipos de conexão: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, que apresentam “um propósito em comum: usar experiências individuais e coletivas para construir significados”.

Ao ouvir “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, a personagem Manhã me fez lembrar de uma história que a professora Jahelina trouxe para a sala (pode variar, pois os alunos podem se referenciar a uma reportagem vista na televisão, na qual tenha uma menina/menino que tenha que cumprir com algumas atividades em casa e estudar (...)).

OBS: Fazer uma sondagem com os alunos para saber se eles se lembram de alguma reportagem a que eles tenham assistido sobre o trabalho infantil. Caso não consigam relatar, será apresentado o vídeo “A liga – Trabalho Infantil (parte 1)”³⁷.

CONEXÕES TEXTO-MUNDO



38

Ao observarmos onde Manhã mora, percebemos que é em um bairro pobre com pouca ou quase nenhuma estrutura física. Podemos perceber que as casas eram chamadas de barracos, as ruas eram sem calçamento. Você conhece alguma parte de sua cidade que também retrata essa realidade? Descreva. O que você acha que seria necessário para haver uma mudança nesse pedacinho de cidade que você conhece?

OBS: Analisaremos a imagem e aproveitaremos a oportunidade para solicitar que o aluno observe a mesma e descreva o espaço da narrativa, para posteriormente relacionar a espaços da cidade ou localidade do campo que se assemelhe à realidade retratada na obra.

ATIVIDADE: falar do espaço detectado, depois fazer ilustrações e uma lista de reivindicações coletivas para enviar para o gestor municipal, propondo inserir essas

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ie31wk3Y93>>.

³⁸ Imagem extraída da obra “Amanhecer Esmeralda”.

reivindicações a um plano de governo para possíveis mudanças físicas e estruturais.

Mediador de Leitura: As atividades descritas serão desenvolvidas buscando analisar as inferências, construídas na parte inicial da leitura da obra “Amanhecer Esmeralda”, nos primeiros contatos com o texto literário em estudo; para que assim possam perceber se elas foram confirmadas ou não, como também fazê-los apreender que, a partir dessas estratégias, terão condições de entender a mensagem central do texto. De acordo com a leitura, serão anotadas todas as inferências produzidas pelos alunos e retratadas em um quadro síntese da seguinte forma:

Minhas inferências	Concretizaram-se	Não se concretizaram	Observações
--------------------	------------------	----------------------	-------------

- a) Na capa do livro, concretizou-se o que havíamos pensado acerca da obra a partir do que dissemos do título dela?
- b) Esmeralda era o que pensávamos?
- c) O que seria um amanhecer Esmeralda? O que significa o amanhecer verde? A cor verde geralmente nos faz lembrar o quê? (Será dada ênfase a um amanhecer verde como sendo algo cheio de esperança de realização de coisas boas, dias melhores, mudanças significativas em nossas vidas. Outro ponto que será apresentado se refere a um inseto que sempre aparece nas casas chamado “Esperança” (Ver Figura 04), alguns acreditam que esse inseto em suas casas traz sorte, ele poderá ser apresentado para que os alunos possam relembrar, pois a presença desse inseto é algo corriqueiro nas casas de seus familiares).

Figura 04: Inseto “Esperança”



Fonte: Google Imagens

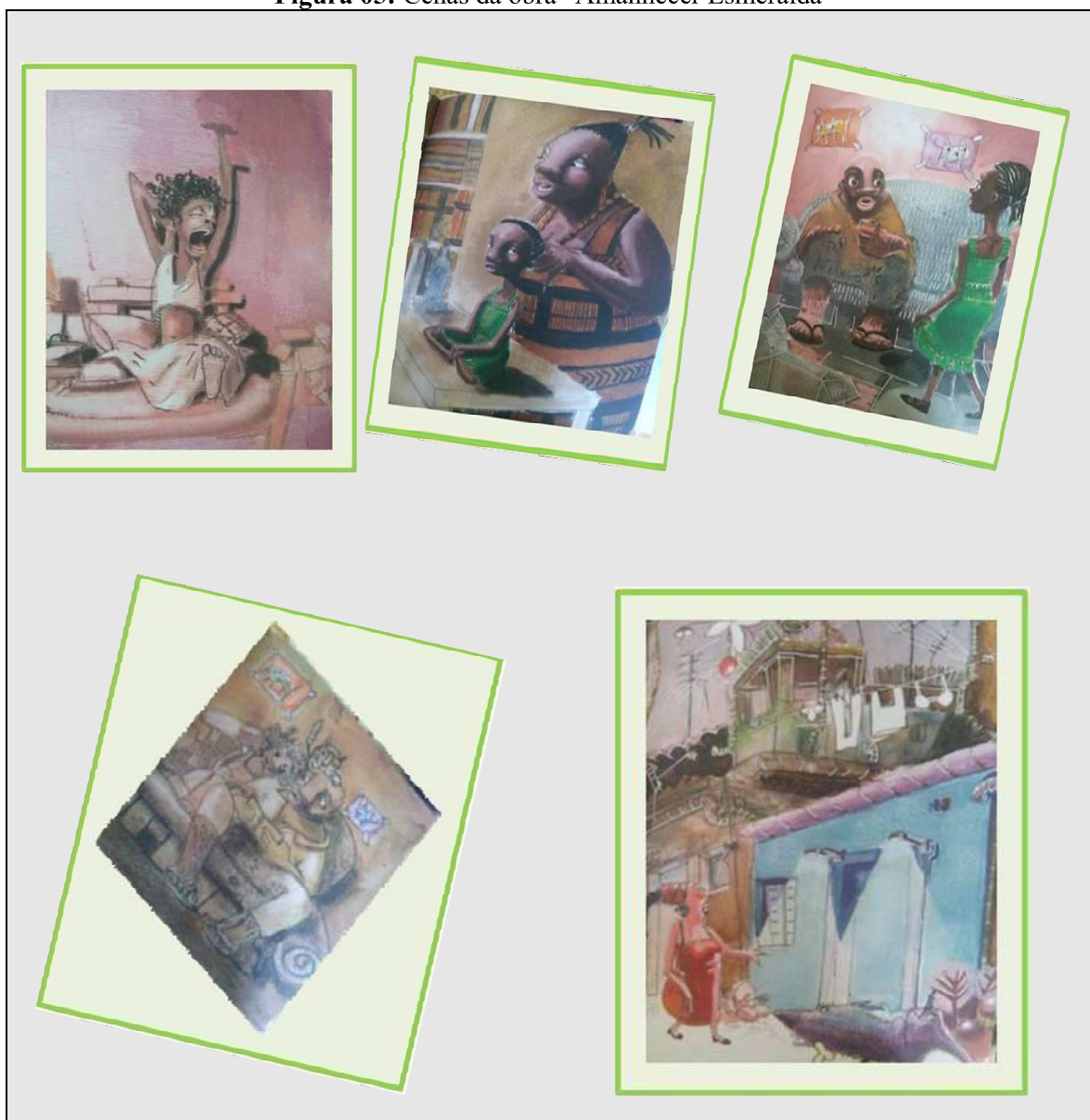
- d) Na página 07, o autor fala que a sexta-feira é o dia preferido para todas as crianças, por que será que ele afirma isso?
- e) Se fizermos um comparativo com a página 44 que diz: “Manhã levantou às seis horas naquela segunda-feira, o pior dia para as crianças que estudam” (FERRÉZ, 2014), por que nos referimos à segunda-feira como sendo o pior dia? Será que nós já ficamos como Manhã, indispostos para ir à escola na segunda-feira?
- f) Voltando para essa página 44, por que será que mesmo sendo uma segunda-feira Manhã parece disposta para voltar à escola?
- g) Se observarmos as páginas: 08, 13, 21,25 e 47, as quais apresentam as palavras NADA/SONHAR/DOLOROSO/ESMERALDA/AMANHECER, por que será que o autor utilizou letras bem grandes para escrever essas palavras? O que será que ele quis destacar?
- h) Nós pensávamos que essa mudança de autoestima que o professor promoveu em Manhã, desde o presente, a valorização de sua raça, traria tantas mudanças para a sua vida? Por que será que aconteceu tudo isso?
- i) As mudanças só foram em sua aparência ou tiveram presentes em outras esferas da vida de Manhã?

OBS: Outras questões poderão ser acrescentadas ou retiradas de acordo com as questões que os alunos apontarem ao ouvirem a narrativa em sala.

2.5 ESTRATÉGIAS DE VISUALIZAÇÃO

Mediador de leitura: Os alunos, ao chegarem à sala perceberão algumas mudanças, como: várias gravuras espalhadas que retratam as cenas da obra literária “Amanhecer Esmeralda” (Ver Figura 05). Eles circularão e procurarão pegar a imagem de que mais se agradaram. O mediador pedirá que eles exponham o que sentiram no momento da escolha da gravura, se gostaria de ter escolhido alguma que outra pessoa pegou. Esse momento é importante para que eles passem pela experiência de justificar as suas escolhas de leitura.

Figura 05: Cenas da obra “Amanhecer Esmeralda”



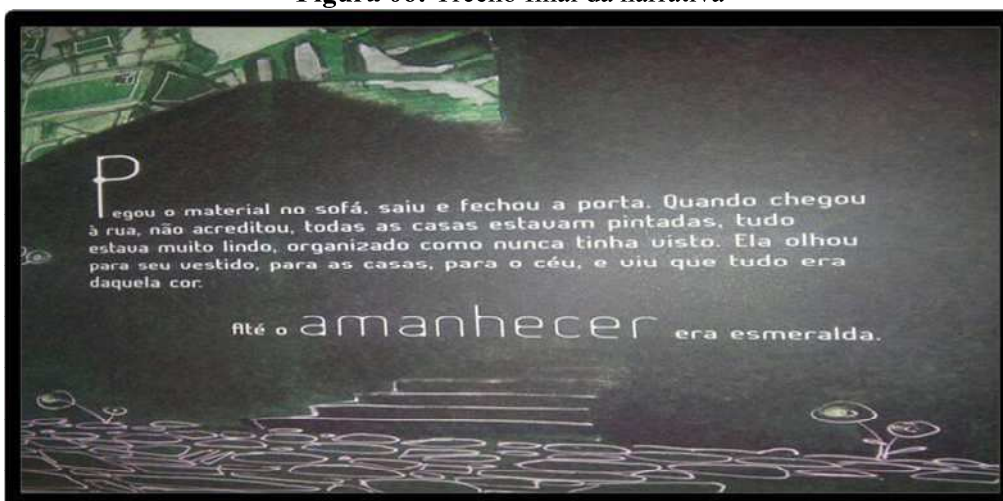
Fonte: Imagens extraídas da obra “Amanhecer Esmeralda”.

- a) Os alunos buscarão visualizar os gestos, movimentos e os lugares onde se passam as cenas da narrativa, a fim de que possam construir significados

relacionados às imagens da obra narrativa;

- b) Os alunos serão convidados a pensarem na cena da pág. 21, na qual a menina está preparando o almoço. Pediremos que eles imaginem como será que essa criança tão pequena realiza essas atividades domésticas e qual será o seu sentimento em realizá-las. Como se sente, após um longo dia de aula, talvez a escola seja distante ou próximo a sua casa? O que será que ela está colocando no fogo? Vamos imaginar o cheiro, o calor do fogo, o peso da panela para retirar do fogo. O tamanho de Manhã se adéqua à altura do fogão?
- c) Ao observarmos as atividades que Manhã desempenha em sua casa, nosso cotidiano é parecido com o dela?
- d) No nosso dia a dia quais as atividades que fazemos em casa?
- e) Ao observarmos a cena na qual dona Ermelinda está fazendo tranças em Manhã (pág. 33) e contando sua história, percebemos que toda a cena se reveste com tons amarronzados, lembrando características de tecidos africanos. Por que será que o ilustrador recorreu a esses detalhes?
- f) No final da história, na página 47, Manhã se depara com uma nova visão do bairro onde ela mora, tudo em sua vida havia passado por uma grande transformação. Vejamos na Figura 06:

Figura 06: Trecho final da narrativa



Fonte: Extraído da obra “Amanhecer Esmeralda” (p. 47).

ATIVIDADE: Diante de tantas transformações ocorridas na vida de Manhã, como será que seus colegas a receberam na escola? Faça de conta que você é Rafael Antón, o ilustrador de “Amanhecer Esmeralda”, e ilustre como seria essa volta de Manhã para a

escola. (Os alunos ilustrarão em uma folha de cartolina a cena, sendo proposto confeccionarem uma tela para depois expormos nos corredores da escola)

PREPARAÇÃO PARA ESTUDO DAS PARTES CONSTITUINTES DA NARRATIVA

Mediador de Leitura: Nesse momento, voltaremos à leitura da narrativa objetivando analisar as partes constituintes do conto (a situação inicial, complicação, ação, resolução e estado final), para que os alunos possam identificá-las. Nesse processo de análise utilizaremos algumas estratégias de leitura como: a sumarização e a síntese.

OFICINA: MINHAS LEMBRANÇAS DA HISTÓRIA

- Rer a história fazendo pausas importantes com os alunos para que eles possam ir identificando as partes estruturais da narrativa;
- Utilizar estratégias de sumarização e síntese, para que posteriormente possamos construir o reconto;
- Apresentar quadros com questionamentos para que os alunos de forma coletiva possam preencher³⁹ (Ver Tabela 02):

Tabela 02: Formulário de conhecimento prévio – Formulário de perguntas –
Cartaz síntese para sumarização

FORMULÁRIO DE CONHECIMENTO PRÉVIO
TÍTULO DO LIVRO: Amanhecer Esmeralda
GÊNERO TEXTUAL: Contos de fadas
NOME: Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental – E.M.E.F. Maria Zéca de Souza
MEDIADORA DE LEITURA: Marcelo Medeiros/ Aparecida Marques
O que sabemos sobre a obra literária “Amanhecer Esmeralda?”

³⁹ Os quadros foram construídos a partir dos modelos, orientações e estudos de Junqueira (2010), intitulado “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que ler”, e foram adaptados à realidade da turma com a qual iremos realizar a nossa intervenção.

[...]

FORMULÁRIO DE PERGUNTAS: Nossos questionamentos sobre a obra

A vida de

1. Quem era Manhã?
2. Ela tinha irmãos?
3. Como se chamavam seus pais?
4. Em que eles trabalhavam?
5. Manhã estudava? Que série ela fazia?
6. Como se chamava o professor dela?
7. Como era a turma em que ela estudava?
8. Quantos alunos havia na sala de aula de Manhã?
9. Manhã costumava sonhar? O que ela sonhava?
10. O que ela costumava fazer quando chegava da escola?
11. Qual eram suas raízes étnicas?
12. Quem contou a ela um pouco de sua descendência?
13. Quando a vida de Manhã começou a mudar?

CARTAZ SÍNTESE PARA A SUMARIZAÇÃO

A vida de _____

- Esse cartaz será elaborado coletivamente a partir de intervenções: O que podemos escrever do que aprendemos sobre o assunto, o que é importante lembrar.
- Vamos destacar no texto informações que achamos importante lembrar e transcrevê-las.
- O que achamos que o autor mais queria que aprendêssemos da obra?

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

RECONTO DA HISTÓRIA: UM PASSO IMPORTANTE PARA A SÍNTESE

Mediador de Leitura: Nesse momento, o aluno esboçará a partir de sua oralidade as ideias principais da narrativa, na busca de atribuir sentido e selecionar as partes mais importantes do texto.

QUADRO DE ORIENTAÇÃO:

Nesse passo, o mediador de leitura terá um papel fundante, no instante em que tentará contar e rememorar junto aos alunos as partes mais envolventes da narrativa, com algumas indumentárias para proporcionar encantamento e envolvimento.

RECONTO DA HISTÓRIA (Atividade oral)

QUADRO SÍNTESE PARA A ATIVIDADE DE RESUMIR

Título da História:
Resumo:
Opinião pessoal (como esse momento será coletivo, observaremos a opinião de todos os alunos e de acordo com as respostas será organizada uma resposta que una as opiniões deles).

2.6 IDENTIFICAÇÃO DE REFERÊNCIA A OUTROS TEXTOS

MEDIADOR DE LEITURA: O nosso objetivo nessa parte é apresentar aos alunos outros textos que façam relação com a obra literária estudada.

DESENVOLVIMENTO DA AULA A PARTIR DA MÚSICA MENINA PRETINHA – Mc SOFFIA

- Apresentação da música (Tabela 03):

Tabela 03: Letra da música “Menina pretinha” – Mc Soffia



O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Cabelo é chapado, sem precisar de chapinha

Canto rap por amor, essa é minha linha

Sou criança, sou negra

Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Mc Soffia

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas

Quero brincar com elas

Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena

Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana

Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

Você é uma rainha.

Menina pretinha, exótica não é linda

Você não é bonitinha

Você é uma rainha

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>>.

I - ANTES DA LEITURA

- **MOTIVAÇÃO ANTES DA LEITURA:** Utilizaremos uma dinâmica para valorizar a identidade do aluno, sua autoestima. Será feita a dinâmica do Espelho. Os alunos devem olhar para uma caixa em cujo interior haverá um espelho. Em seguida, responderão o que eles estão vendo nessa caixa, tendo o cuidado de não revelar para os demais que estão vendo sua própria imagem. Após todos visualizarem o quem tem, responderão aos seguintes questionamentos: QUEM SOU EU? COMO EU ME VEJO?

APRESENTAÇÃO DE UMA CAIXA SUPRESA: Nessa caixa, apresentaremos alguns objetos como: uma boneca barbie, um carro, bolas de gude, pião e uma boneca Makena, um boné, um microfone entre outros, para dar ênfase a propositura do gênero textual a ser apresentado aos alunos: o rap de Mc Soffia.

DISCUSSÃO DOS OBJETOS ENCONTRADOS NA CAIXA: Cada aluno a ser convidado a pegar os objetos buscará responder o que cada objeto significa e o porquê estarem sendo dispostos naquela caixa, bem como o que tem a ver com a proposta que será trabalhada.

QUESTIONAMENTOS QUE ANTECEDEM A APRESENTAÇÃO DA MÚSICA:

- a) Vocês gostam de música?
- b) Qual o estilo que mais gostam?
- c) Existe alguma preferida?
- d) Na história “Amanhecer Esmeralda”, não fica explícito se a personagem Manhã gostava de ouvir música. Será que ela gostava?

MEDIADOR DE LEITURA: Nesse momento, a discussão será direcionada para a escuta e apresentação do rap de Mc Soffia, fazendo uma referência à obra literária estudada, na perspectiva dos alunos associarem que essa música é um gênero musical africano, que retrata as dificuldades de um povo marginalizado e sofrido.

II - DURANTE A LEITURA

- Apresentação da música:
 - a) Entrega da letra da música: os alunos receberão a letra da música e farão o acompanhamento;
 - b) Segunda escuta da música dessa vez tentando acompanhar a melodia.

- Leitura da letra da música:
 - a) Identificação do título;
 - b) Apresentação de uma pequena biografia através de um vídeo⁴⁰ da cantora do rap;
 - c) Análise das estrofes da música:

- Na primeira e segunda estrofe, o que a cantora quer quando enfatiza: Menina pretinha, exótica não é linda/Você não é bonitinha/Você é uma rainha...
- O que terá acontecido com as bonecas da Menina Pretinha?
- Se compararmos a vida da Menina Pretinha com a vida de Manhã da obra “Amanhecer Esmeralda” quais as semelhança e diferenças? Como está sendo a infância de ambas?
- Qual o brinquedo predileto da Menina Pretinha?
- Os brinquedos da Menina Pretinha se assemelham com os nossos?
- Já aconteceu algum episódio de alguém possuir um brinquedo e ser tomado ou guardado por alguém? Como vocês reagiram com tal ação?
- Como essa menina se reconhece ao dizer: Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho de minha cor... Nós assim como ela nos reconhecemos a partir de nossa cor?
- Existem pessoas negras em nossa família? Quem são elas?
- Por que a menina diz também ser resistência?


⁴⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yEk2-lolkaA>>.

- O que Mc Soffia quer dizer ao falar: Racismo aqui não, se não gostou, paciência?
- Em nossa sala de aula, existe preconceito? Conhecem pessoas racistas?

III - DEPOIS DA LEITURA

✓ ESTUDO DO VOCABULÁRIO:

a) Apresentação de palavras desconhecidas:



✓ GRIÔ: são contadores de história, que vivem em muitos lugares da África.

✓ Makena Africana: boneca de pano inspirada na cultura africana. Nesse caso específico da música, é uma boneca criada pela pedagoga e bonequeira Lúcia Makena (avó de Mc Soffia).

✓ RESISTÊNCIA: ato ou efeito de resistir.

✓ RACISMO: Consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos.

b) Quando na música Mc. Soffia diz: Como história de Griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor. Podemos relacionar a uma parte da literatura “Amanhecer Esmeralda” (p. 32) quem era a pessoa que era um contador de história na obra? Quem lembra o assunto que a mesma contava para Manhã? Vocês conhecem alguém que costuma contar histórias?

c) Qual a parte da música que vocês mais gostaram? E por que gostaram?

✓ OFICINA: PEQUENOS BONEQUEIROS

Mediador de leitura: Será entregue um molde de uma boneca Maqueka (as orientações para a construção da boneca encontram-se na Figura 07) e faremos uma oficina para que os alunos possam construir uma boneca grande, a qual vestiremos com um vestido verde

que lembre a personagem Manhã da obra literária “Amanhecer Esmeralda”, para incrementarmos o cantinho da leitura da sala de aula. Proporemos à professora que ela possa pedir que os alunos, durante a semana nas aulas de leitura, escolham alguns que levem a boneca para a casa, juntamente com um livro de literatura e assim fazer sua leitura familiar. Os alunos esboçarão em um momento ou dia específicos suas experiências leitoras junto à sua família.

Figura 07: Orientações para a construção da boneca



Fonte: Extraído da internet

➤ LEITURA LITERÁRIA

TEMA: NOVOS ENCANTOS COM A LITERATURA

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA:

- Alguém já foi convidado a ir a um baile? (espera-se que nesse momento aconteça estranheza pela compreensão da palavra “baile”, por ser algo não habitual para nossa cultura, embora em algumas localidades existam os bailes funks, uma nova proposta de baile, mas na cidade na qual residem os alunos, os bailes deram lugar a festas com bandas de forró, músicas eletrônicas, seresta entre outros.);
- E para uma festa, alguém já foi convidado?

Após algum tempo, o mediador de leitura solicita que uma pessoa bata na porta e entregue uma caixa. Ao abri-la, o mediador/aluno encontrará um convite para que os alunos adentrem em um mundo de magia e sonho. Para que esse sonho se realize, o aluno terá que abrir a caixa. Em seu interior, haverá um vestido e algumas indumentárias que lembre a história da cinderela, varinha de condão, vestido, sapatos e a obra literária.

- Falar um pouco sobre o autor da obra literária.

LEITURA DA OBRA:

- Será delineada na perspectiva dos alunos identificarem as partes constituídas dos contos de fadas;
- Leitura da obra literária;
- Aplicabilidade das estratégias de leitura (antes, durante e depois da leitura);
- Fazer uma relação do conto de fadas moderno “Amanhecer Esmeralda” com o conto de fadas clássico “Cinderela”, procurar os pontos de confluências entre as duas obras;
- Comparação entre as duas personagens das obras: Manhã e Cinderela (características das personagens, vida familiar, personalidade, condições socioeconômicos entre outras coisas);
- Contação de história realizada pelos alunos (levar para a sala de aula alguns adereços para os alunos poder vivenciar o conto de fada de Cinderela).

➤ LEITURA LITERÁRIA

TEMA: VALORIZANDO AS RAÍZES COM O CONTO “TANTO, TANTO!”

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA:

- Nesse momento o mediador fará os seguintes questionamentos: VOCÊS GOSTAM DE FESTA SURPRESSA? GERALMENTE FAZEMOS FESTAS SURPRESSAS PARA QUEM? COSTUMAMOS CHAMAR QUE PESSOAS PARA ESSAS FESTAS?

Ouviremos todas as respostas e em seguida faremos uma lista no quadro das coisas necessárias para prepararmos uma festa surpresa para que assim possamos familiarizar os alunos antes de adentrar na obra literária. Após essa parte, convidaremos os alunos a participar da dinâmica “Abraços de urso” (Ver Tabela 04).

Tabela 04: Dinâmica “Abraços de urso”

➤ **MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS:**

- Uma caixa decorada. Dentro: papeizinhos com números de 1 a 11;
- Cartões com os tipos de abraços;
- Um aparelho de som e CD com músicas animadas.

➤ **TIPOS DE ABRAÇOS:**

1. **Abraço de urso** – bem apertado, ergue o amigo do chão;
2. **Abraço de lado** – ficam os amigos lado a lado e se abraçam;
3. **Abraço pelas costas** – o amigo abraça o outro pelas costas;
4. **Abraço do fundo do coração** – é aquele com carinho;
5. **Abraço zen** – encostar as palmas das mãos um no outro;
6. **Abraço sanduíche** – escolher dois amigos e um fica no meio para o abraço;
7. **Abraço grupal** – todos os participantes se abraçam uns aos outros formando um grande círculo;
8. **Abraço de rosto colado** – encostar o rosto no amigo e abraçar;
9. **Abraço clássico** – abraçam-se normalmente;
10. **Abraço relâmpago** – um abraço rápido;
11. **Toque extra** – tapinhas nas costas.

Em grupos grandes, mais de vinte participantes, fazer a dinâmica de modo que o abraço que for sorteado seja realizado por todos do grupo. Ou seja, todos os participantes trocam entre si o abraço. Já com um grupo menor, a pessoa que sortear o abraço escolherá uma do grupo para abraçar.

A dinâmica consiste em passar uma caixa de mão em mão, enquanto a música estiver tocando. Quando parar a música, a pessoa que estiver de posse da caixa pegará uma ficha numerada e o número que sair será escolhido o cartão com o tipo de abraço a ser dado pelo participante e/ou participantes. A dinâmica termina quando todos os cartões forem sorteados.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Interviremos na perspectiva de que eles percebam que, para que possamos criar

um clima favorável de amizade e formarmos um vínculo afetivo, temos que estabelecer laços fraternos e um abraço é um recurso para tal intento. E para isso convidamos o senhor urso que adora abraçar. Na Figura 08 encontram-se cartões com os nomes e as imagens de cada tipo de abraço.

Figura 08: Cartões com os tipos de abraço



Fonte: Imagens extraídas da internet

➤ **LEITURA DA OBRA LITERÁRIA: “TANTO, TANTO!”**

- Leitura da capa da obra (Figura 09):

Figura 09: Capa da obra “Tanto, tanto!”



Fonte: Extraída da internet

- O livro, ao longo da trama, traz suspense ao leitor. Por ser uma narrativa acumulativa, envolve o leitor a apreender aspectos importantes e, ao longo do texto, lembrar as partes da obra, proporcionando ao mediador criar um clima de descoberta e fascínio, sendo importante recorrermos a recursos da voz; dos gestos, diante da mudança de uma página para outra; entonação na fala, nas variações de cenas, para aguçar a imaginação e atrair o leitor e fazê-lo participar da obra literária;
- Apresentar a bibliografia da autora. Falar de maneira rápida sobre a autora do livro, apresentando uma foto da mesma e um pouco de sua biografia;
- Serão utilizadas as estratégias de leitura no decorrer da leitura.

➤ **PARTE DA LEITURA – DEPOIS DA LEITURA**

- ✓ Seguiremos com um roteiro de questionamento com o objetivo de levarmos os alunos a refletir acerca de partes importantes da obra literária lida, fazendo a relação com os textos apresentados ao longo dos momentos de leitura de obras literárias:
 1. Ao lermos a obra “Tanto, tanto!”, e fazermos um paralelo entre ela e “Amanhecer Esmeralda”, que relações de semelhanças e diferenças podemos perceber entre a família de Manhã e do bebê da obra literária lida?
 2. Como podemos perceber as condições sociais das duas famílias? (nesse momento instigar o aluno a falar que na primeira família aparece a pobreza extrema, na qual a figura feminina é que mantém o sustento da família, mora em favela, barraco. Já na obra “Tanto, tanto!”, a figura feminina da mãe aparece

suavizada, não trabalha, jovial, bem vestida, toma conta da família, reside em uma casa boa, entre outros aspectos)

3. Ao observarmos as famílias das duas histórias (“Tanto, tanto!” e “Amanhecer Esmeralda”), percebemos que cada uma se apresenta com realidades distintas, e assim como a desses personagens, nossa família também apresenta diferenciações. Pensando nisso, vamos construir uma atividade que possamos apresentar aos nossos colegas nossas famílias e sua constituição. (Será proposta a possibilidade dos alunos trazerem fotos de seus familiares e construir uma árvore genealógica. Caso não consiga fotos, faremos ilustrações, procurando fazer intervenções que façam com que os alunos possam aproximar as mesmas à sua realidade).
4. Essa árvore genealógica comporá o cantinho da leitura, onde proporemos aos alunos que convidem pessoas da escola para conhecer um pouco do trabalho que eles fizeram, dando ênfase que as produções partiram do contato com a obra literária “Tanto, tanto!”.

FINALIZANDO NOSSOS CONTATOS LITERÁRIOS

Mediador de leitura: Nesse momento serão apresentadas para os alunos as obras literárias lidas até o momento para construirmos um planejamento sobre como contagiarmos outros alunos. Proporemos a esses alunos que possam fazer um momento de indicação da obra “Amanhecer Esmeralda” para outros alunos da escola. Nesse momento decidiremos:

1. A obra a ser apresentada (os alunos organizarão a forma de apresentação da obra literária estudada);
2. A qual/quais turmas apresentaremos a obra;
3. Como esta será apresentada;
4. Dia, horário e local;
5. Quais recursos precisarão para tornar essa ideia concreta.

OBS: Será construído um painel com a obra literária “Amanhecer Esmeralda” com rosto vazado para que os alunos possam tirar fotos.

- **Indicação da obra:**

Será solicitado que os alunos indiquem a obra para outra turma, iniciando o processo de autonomia leitora. Poderemos realizar uma contação da história ou uma dramatização, com exposição de atividades e uma mesa redonda, na qual os alunos falarão de suas experiências leitoras. A mudança ou não dessas ideias dependerá do que os alunos definirem em conjunto. Essas atividades servirão para a ampliação do contato com as obras literárias para outras turmas da escola que poderá ser feita em dois momentos: para os alunos do 1º ao 3º ano e, depois, para os do 4º ao 5º anos.

REFERÊNCIAS

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (et. al.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.