



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Marina Leite Lopes Moreira

**A LITERATURA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2019

Marina Leite Lopes Moreira

**A LITERATURA NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito parcial à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira.

Brasília

2019

Monografia de autoria de Marina Leite Lopes Moreira, intitulada “A literatura no processo de letramento dos anos iniciais do ensino fundamental” e apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, em 08/07/2019, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Paula Gomes de Oliveira – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Me. Kátia de Oliveira da Silva – Examinadora
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Professora Dra. Mônica Maria de Azevedo – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense

Professora Dra. Andrea Cristina Versuti – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília
2019

Dedico esse trabalho a todas as professoras que estiveram pelo meu caminho, sendo símbolos de força, dedicação, paixão e resistência.

“É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”

(Rildo Cosson, 2009).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo proporcionar uma reflexão teórico-prática acerca do uso da literatura no processo de letramento dos anos iniciais, visando compreender como essa prática pedagógica está sendo desenvolvida no cotidiano escolar. Assim como investigar e refletir sobre a relevância e os benefícios do letramento literário, analisar as estratégias utilizadas no uso da literatura infantil nos anos iniciais e compreender a percepção da professora regente a respeito de sua aplicação no processo de letramento. O referencial teórico enfatizou-se nos estudos dos marcos legais referentes a leitura e a escrita e acerca do tema letramento literário, abordando os textos literários, narrativas e contação de histórias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no Plano Piloto da cidade de Brasília, no Distrito Federal. Tendo como sujeitos estudantes entre 7 e 8 anos e a professora regente da turma observada. Após a análise das atividades acompanhadas foi possível perceber como os momentos reservados à literatura proporcionam a ampliação do vocabulário da turma; permitem a identificação com o contexto e personagens da obra explorada, promovendo um diálogo com a realidade dos estudantes; estimulam a criatividade, a formação de leitores-escritores e colaboram para a construção do laço afetivo entre a turma, fator essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: literatura; letramento literário; anos iniciais.

ABSTRACT

The present work aims for a theoretical reflection about the utilization of literature in the literacy process in Initial Years, intending to comprehend how is being developed the use of literature in the literacy process as a pedagogic practice in the school daily. As well as investigate and reflect about the relevance and benefits of the literary literacy, analyze the strategies utilized in the use of children's literature in the Initial Years and comprehend the perception of the teacher about this application in the literacy process. The theoretical referential was emphasized in the studies of the legal marks referring to reading and writing about the literary literacy, approaching literary texts, narratives and storytelling. It is a qualitative research, accomplished on a Year Two class of a public Elementary School, located on Plano Piloto in the city of Brasília, in Federal District. Having, as subjects, students between 7 and 8 years old and the leadteacher of the observed class. After the analysis of the accompanied activities, it was possible to realize how the moments reserved to literature provide an enlargement of the class vocabulary; allow the identification with the context and the characters of the explored work, promoting a dialogue with the students reality; encourage the creativity, the formation of readers and writers, collaborating for the construction of an affective bond between the class, an essential factor for the teaching-learning process.

Key words: literature, literary literacy, initial years.

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 MARCOS LEGAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	17
CAPÍTULO 2 LETRAMENTO LITERÁRIO	25
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	38
CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	47
CAPÍTULO 5 REFLEXÃO ACERCA DAS ATIVIDADES	65
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
PERSPECTIVAS PARA O FUTURO	77
REFERÊNCIAS	78

LISTA DE FIGURAS

FOTO 1- DIVISÃO DE LIVROS DA SALA DE LEITURA.	42
FOTO 2 - GIBIS DOADOS.....	42
FOTO 3- CAIXA COM LIVROS REFERENTES AO PNBE.	43
FOTO 4 - LISTA DOS LIVROS INSERIDOS NA CAIXA ACIMA.....	43
FOTO 5 - PALITOS REFERENTES A INTRODUÇÃO.....	49
FOTO 6 - PALITOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO.	50
FOTO 7 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 1.....	50
FOTO 8 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 2.....	51
FOTO 9 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 3.....	51
FOTO 10 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 4.....	52
FOTO 11 - LIVRO “ABCD DO ESPAÇO”.....	54
FOTO 12 - PALITOS REFERENTES A CONCLUSÃO.	54
FOTO 13 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 1.	55
FOTO 14 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 2.	55
FOTO 15 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 3.	56
FOTO 16 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 4.	56
FOTO 17 - IMAGEM A SER INTERPRETADA.	58
FOTO 18 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE O PERÍODO DO DIA.....	59
FOTO 19 - TRANSFORMAÇÃO DO RECONTO EM HISTÓRIA EMQUADRINHOS.....	59
FOTO 20 - TRANSFORMAÇÃO DO RECONTO D EM HISTÓRIA EMQUADRINHOS.....	60
FOTO 21 - ANOTAÇÕES DO DIÁLOGO SOBRE FAMÍLIA.	61
FOTO 22 - FOGUETE CONSTRUÍDO PELA TURMA.	62
FOTO 23 E 24 - RESULTADO DA PRODUÇÃO DA ATIVIDADE SOBRE OS PLANETAS.....	64

MEMORIAL

Nasci no que chamamos dia Índio, no ano de 1997, na cidade planejada, que é Brasília, onde o céu rouba a cena de qualquer paisagem. Filha de mãe carioca e pai mineiro, e irmã mais nova de uma brasiliense: toda essa mistura pode ser identificada aos poucos em meu sotaque incerto.

Ao longo da minha infância, meus pais sempre liam livros para minha irmã e eu. Ela, assim que aprendeu a ler, tentava me ensinar uma palavra ou outra de seu livro de princesa favorito e nossa mãe sempre foi uma leitora assídua, das que viram noites devorando cada página com um sorriso maior do que o outro, permitindo-me crescer assim: lendo.

Português virou minha matéria preferida, criando em mim a vontade de escrever minhas próprias histórias. Assim sendo, quando tinha 7 anos, meu pai me colocou em frente do computador, abriu um documento no *Word*¹ e sentou comigo para que eu criasse minha própria história. Isso logo virou hábito, toda noite, logo após o jantar, ele se sentava comigo para escrevermos mais uma nova e criativa história, que até hoje guardamos com carinho.

No Ensino Fundamental II, estava decidida: queria fazer Letras Português, ser jornalista, escritora, repórter, trabalhar com textos, palavras, qualquer coisa que envolvesse muitas páginas a serem lidas e escritas. Mas, no Ensino Médio, tive um questionamento maior: quem me ensinou a ler e a escrever? Com essa pergunta, senti o desejo de ser pedagoga e auxiliar no processo de leitura e escrita, de inspirar os outros a terem, pelo menos um pouco, essa grande paixão que tenho. Foi assim que apareci aqui, no curso de Pedagogia, da tão sonhada Universidade de Brasília, no segundo semestre de 2015.

Cheguei em momento de greve na Universidade. Todas as secretarias eram lugares silenciosos, as quais não saberia dizer suas funções. Todo o espaço da Universidade era, para mim, estranho, e minha cabeça de Ensino Médio demorou a se acostumar a ir ao banheiro sem pedir permissão ao professor.

No primeiro semestre de curso, fiz algumas amizades, poucas que se mantêm até o dia de hoje, mas cada uma trouxe seu valor e importância em seus momentos.

¹ Programa de textos criado pela empresa Microsoft.

Conheci pessoas alegres, confusas, que estavam em seu décimo segundo semestre, que me deram e me dão apoio, que me ensinaram tudo o que eu precisava saber sobre a UnB, a Faculdade de Educação e, até mesmo, um pouco sobre mim.

Durante os dois primeiros semestres, senti dificuldade em conectar as matérias com o curso de Pedagogia, uma vez que a teoria parecia ser muito detalhada e, ao mesmo tempo, não explicitava detalhe algum. Foi no terceiro semestre em que me apaixonei verdadeiramente pelo curso, através de duas disciplinas e de duas professoras que carrego ao meu lado desde então (e pretendo para sempre carregar): a disciplina “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”, ministrada pela professora Dra. Paula Gomes e a disciplina “Psicologia da Educação”, ministrada pela professora Dra. Cláudia Pato.

A disciplina “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna” reacendeu a paixão, que estava se apagando dentro da universidade, pelo português de todas as formas, de todas as regiões, de todos os brasileiros. Dentro da universidade, frequentemente somos cobrados a encaixar nossa escrita em normas, esquecendo do êxtase de poder escrever e ler livremente, sem rótulos e preocupações. Nessa disciplina, fui convidada a valorizar a sociolinguística do nosso País e os diversos meios que possuímos para aprender essa língua tão rica que nos pertence.

A disciplina “Psicologia da Educação” me atentou a olhar para os erros e acertos nas abordagens que temos com os estudantes dentro de sala de aula, principalmente com as crianças. Ela me lembrou que as crianças são o que são: seres em desenvolvimento, com vontades, necessidades, capacidades e limites, e não meros “recipientes” onde despejamos todo conhecimento que acreditamos ter.

Essas duas disciplinas foram os primeiros sinais indicando que eu estava no curso tão sonhado e aprendendo o que tanto desejei. Entretanto, não posso deixar de mencionar algumas disciplinas fundamentais para minha formação: “História da Educação Brasileira”, que me mostrou toda a luta de nossa sociedade pela educação e todo o caminho árduo e longo já percorrido para que pudéssemos estar aqui atualmente; “Didática Fundamental”, qual seu nome já revela sua importância para os professores em formação, com ela aprendi a relevância da disciplina, do estudo e planejamento em nossa profissão; “Processos de Alfabetização”, também

ministrada pela professora Dra. Paula Gomes, que confirmou meu maior desejo: atuar nesse processo e permitir que ele seja o mais prazeroso, leve e natural possível, sendo, também, onde reconheci a literatura como grande aliada no processo de alfabetização e letramento; “Oficina de Formação do Professor-Leitor”, ministrada pela professora Dra. Alexandra Militão, permitindo que a minha paixão por literatura se afluísse durante todas as manhãs de segunda-feira do semestre e orientando-me nos diversos meios de utilizar essa ferramenta tão simples e prazerosa ao nosso favor; “Fundamentos da Arte na Educação”, que mostrou-me que o conhecimento está em todo lugar, basta estarmos atentos e dispostos a reconhecê-lo; “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação”, que indicou mais uma aliada no processo de aquisição da língua materna; as disciplinas “Psicologia Social” e “Psicologia da Personalidade”, em que pude conhecer e entender mais sobre mim, sobre os outros e sobre a sociedade que me cerca; “Tópicos Especiais em Tecnologias Educacionais”, ministrada pela professora Dra. Andrea Cristina Versuti, que despertou-me algo impossível de ser apagado: o prazer em adquirir novos conhecimentos, mostrando como nossa relação de afeto com o conteúdo é capaz de influenciar outras pessoas a sentirem o mesmo; e a disciplina “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação”, da professora Dra. Mônica Maria de Azevedo, a qual revelou a importância de aprender por intermédio da narrativa de outros profissionais e suas vivências e experiências singulares.

Ao decorrer do meu processo de formação, estagiei em diversas escolas particulares. Houve uma professora que acompanhei que foi de extrema importância para a escolha do meu tema. Essa professora sempre contava histórias para os nossos alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, e eles sempre ficavam maravilhados. Aos poucos, eles queriam ler e escrever suas próprias histórias e, nesse momento, enxerguei a literatura como uma aliada impecável para o processo de alfabetização e letramento.

Nos estágios, aprendi que toda criança tem seu tempo de aprendizagem e devemos nos esforçar ao máximo para contemplá-los, descobri que brincar é a melhor forma de ensinar, pude observar uma certa magia, ao perceber que eles entravam sem saber escrever o nome e saíam escrevendo o nome completo. Aprendi que podemos ser as professoras, mas são os estudantes quem nos ensinam diariamente.

Devo, conjuntamente, mencionar os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, os quais foram de extrema relevância para as vivências dentro do tema “letramento literário”. No Projeto 4.1², acompanhei uma turma de Educação Infantil, com crianças entre 5 e 6 anos, em uma escola pública do Guará, e tive a oportunidade de levá-los para a biblioteca da escola, onde realizei uma contação de história. Dentro do Projeto 4.2³, realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, com crianças entre 7 e 8 anos, na mesma escola do projeto anterior, realizei, durante as regências, projetos literários, em que, através de livros, pude trabalhar as diferenças familiares, composição de frases, as narrativas de cada estudante sobre sua família, entre outros conteúdos.

O tema “Letramento Literário” foi escolhido por diversas razões, iniciando-se pela minha paixão pela literatura, a qual, desde minha infância, foi influenciada por meus familiares, tanto através da escrita como da leitura, e posteriormente reforçada em meu Ensino Médio, graças a duas incríveis professoras de Língua Portuguesa, que tive a honra de conhecer. O interesse pelo contexto de letramento surgiu durante a graduação de Pedagogia, através das disciplinas anteriormente citadas: “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna” e “Processos de Alfabetização”, juntamente com as experiências vividas nos projetos 4.1, 4.2 e nos estágios extracurriculares.

² Projeto 4.1 – Projetos individualizados de Prática Docente 1 (SEPD). Fase 1: composta por vivências em “instituições de ensino formal escolar” através da observação participativa e regência.

³ Projeto 4.1 – Projetos individualizados de Prática Docente 1 (SEPD). Fase 2: composta por vivências em “instituições de ensino formal escolar” através de regências.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a legislação regulamentadora do sistema educacional do País, com base nos fundamentos da Constituição de 1934, em que foi citada. No Brasil, desde 1996, seguindo a LDB, os níveis escolares são formados pela Educação Básica, que é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e o nível de Educação Superior.

Para o trabalho em pauta, daremos enfoque no Ensino Fundamental, etapa que possuiu Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997, com objetivo de promover acesso à cultura através da distribuição de acervos de livros literários e didáticos às bibliotecas de escolas públicas, contudo, desde 2014, esse programa não tem sua realização cumprida.

Compartilhando o objetivo do programa supracitado, a Política Nacional de Leitura e Escrita, sancionada pela Lei n.º 13.696, em 2018, defende a importância social e cultural dos processos de leitura e escrita, buscando, então, universalizar o acesso ao livro e a possíveis suportes de leitura.

Ademais, no dia 11 de abril de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, através do Decreto n.º 9.765. Sua adesão é voluntária, visando iniciar o processo de alfabetização aos 6 anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir pela metade a taxa de analfabetismo funcional até o ano de 2024.

No Distrito Federal, de acordo com o Censo Escolar de 2018⁴, existem 518 unidades escolares da rede pública ofertando o Ensino Fundamental. Essa modalidade de ensino tem a duração de 9 anos de estudo, dividido por: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Ainda a respeito do Ensino Fundamental, a Lei n.º 9.394/1996, ao tratar das Diretrizes e Bases, afirma o domínio da leitura como ponto obrigatório a ser ensinado durante esse período, juntamente com a escrita.

⁴ Censo Escolar 2018 (disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/10/censo_2018_PUB_DF_IE_03_CRE_ETAP_MOD.pdf)

A justificativa do do tema “Letramento Literário” surgiu ao o percebemos como um caminho essencial para a apropriação da literatura como linguagem, auxiliando, em conjunto, na compreensão do mundo, realidade, sentimentos e na formação de uma visão crítica.

Dentre outros tantos fatores, sua importância torna-se nítida ao analisarmos os dados sobre analfabetos funcionais no Distrito Federal. Não diferentes do restante do País, pessoas que reconhecem e escrevem letras e números, porém têm dificuldade na interpretação e compreensão de textos. No ano de 2015, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (Pdad), divulgada pela Companhia de Planejamento (Codeplan), indicou que, no Distrito Federal, 60 mil habitantes são considerados analfabetos funcionais.

Assim, temos o objetivo de entender como a literatura tem sido apresentada às crianças no contexto do processo de letramento, no Distrito Federal, considerando o caso específico da escola pesquisada. Motivados por sua importância no processo escolar inicial, temos buscado abordar o tema em acordo com o debate teórico construído até aqui, a fim de contribuir para a discussão de modo a favorecer o aprimoramento do ensino em anos iniciais para crianças.

Nesse trabalho, intentamos explorar as práticas pedagógicas no uso da literatura no processo de letramento, partindo da experiência observada em uma turma da Educação Básica, mais precisamente, do 2º ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa foi pensada como um estudo *in loco* realizado no ano de 2019, em uma escola da rede pública, situada no Plano Piloto, na cidade de Brasília, com estudantes entre 7 e 8 anos de idade, de renda socioeconômica predominantemente baixa. Portanto, o trabalho de campo utilizou-se da observação *in loco* e entrevista semiestruturada aplicada à professora regente da turma citada.

O letramento, de acordo com Magda Soares (2004), se dá ao utilizarmos a escrita com um objetivo social. Entretanto, o letramento literário se constitui em um modo singular de “letrar”, ou seja, a viabilização do processo através da literatura. Dessa forma, o letramento literário distancia-se muito do modelo encontrado nos livros didáticos, baseados em textos explicativos e, por vezes, desatualizados. O letramento literário, defendido por Rildo Cosson (2009), tem função de auxiliar a criança na compreensão do mundo, dos seus sentimentos, de sua realidade e

permitir não apenas o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, mas sua apropriação e, conseqüentemente, compreensão crítica do contexto social por meio dele.

O presente trabalho encontra-se estruturado em seis partes. Iniciando-se com a Fundamentação Teórica, apresentando os marcos legais sobre leitura e escrita, assim como os conceitos indispensáveis à questão: letramento literário, textos literários, narrativas orais e escritas e contação de histórias. Em seguida, traremos o modelo metodológico escolhido, explicitando os caminhos percorridos por essa pesquisa e contextualizando o ambiente observado. Logo após, iremos descrever as atividades desenvolvidas pela professora regente da turma acompanhada, seguindo com uma reflexão acerca de seus benefícios, respaldando-nos nas leituras teóricas anteriores, tendo por base os objetivos do trabalho. Por fim, esboçaremos considerações, sintetizando o resultado da pesquisa, juntamente com as principais questões apresentadas ao decorrer do trabalho, possivelmente elaborando outras novas que, porventura, surjam no percurso.

Tendo em consideração o tema escolhido, o objetivo geral do trabalho em pauta é compreender como está sendo desenvolvida a prática pedagógica da utilização da literatura no processo de letramento nos anos iniciais. Sendo assim, os objetivos específicos do trabalho são: investigar e refletir a relevância e os benefícios do letramento literário; analisar as estratégias utilizadas no uso da literatura infantil na rotina do processo de letramento; compreender a percepção da professora a respeito da aplicação da literatura infantil no processo de letramento.

CAPÍTULO 1

MARCOS LEGAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

A leitura e escrita não representam temáticas recentes a respeito da educação no Brasil. Ao longo dos anos, diversas políticas educacionais expressaram uma preocupação singular sobre tais conteúdos. Dessa forma, nesse capítulo, abordaremos políticas e documentos indispensáveis sobre o tema, em visão ao presente trabalho, iniciando com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, pelo Governo Federal, com o intuito de disponibilizar o acesso à cultura e incentivar a leitura, buscando reverter o histórico de restrição aos livros a determinadas classes do País.

O Programa, no ano supracitado, distribuiu acervos às bibliotecas públicas de escolas de Ensino Fundamental do Brasil, onde, em 2008, teve seu atendimento universalizado a todas as etapas da Educação Básica⁵. Sendo segmentado por três ações: o PNBE Literário, composto por obras de cunho literário; o PNBE Periódicos, constituído por materiais didáticos; e o PNBE do Professor, constituído por obras teóricas e metodológicas.

A escolha dos livros era realizada por representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), do Ministério da Educação e de especialistas nas áreas citadas. O acervo disponibilizado era uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem e formação, tanto dos estudantes como dos docentes, distribuindo obras de diversos gêneros textuais, que permitiam, não apenas a fruição dos textos, mas também a aquisição e a ampliação de conhecimentos, além de incentivar a leitura e, por intermédio da mesma, possibilitar o desenvolvimento de um olhar crítico.

Infelizmente, desde 2014, não há movimentação a respeito do Programa em pauta, deixando, assim, o acervo das bibliotecas das escolas públicas desatualizados e sem previsão de retorno.

⁵ Referente aos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

1.1 Política Nacional de Leitura e Escrita

Decretada em 2011, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, a Política Nacional de Leitura e Escrita foi proposta pelo Senado, iniciada a partir da senadora e pedagoga Fátima Bezerra. Seu objetivo é promover, permanentemente, o livro, leitura, escrita, literatura e bibliotecas públicas no Brasil.

Sancionada em 2018, pela Lei n.º 13.696, é necessário que a elaboração da política em questão seja realizada pelo Ministério da Cultura, Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), de representantes das secretarias estaduais, distritais e municipais de cultura e educação, assim como a sociedade civil e o setor privado.

A partir do projeto de Lei n.º 212, do ano de 2016, é possível afirmar, como uma de suas justificativas, os caracteres sociais e culturais carregados na leitura e escrita.

Nesses termos, a experiência da leitura é uma prática social e cultural de apropriação, interpretação e criação de sentidos/significados do mundo e da vida em sociedade que deve ser compreendida como um direito que permite o exercício pleno da democracia e da construção da cidadania. (Projeto de lei do Senado nº 212, Brasil, 2016).

O letramento, discutido por Magda Soares (SOARES, 1999), é o uso da leitura e escrita socialmente, fator defendido na política supracitada. Esse termo é mencionado como uma importante ferramenta, utilizada para o combate das desigualdades do País. Juntamente a isso, a leitura e escrita são citadas como “chaves” dos direitos humanos na sociedade brasileira:

Neste sentido, o letramento pleno, a leitura e a escrita, estão inescapavelmente no centro da agenda do desenvolvimento das nações, especialmente no Brasil em sua acertada luta contra as desigualdades. [...] A leitura e a escrita, assim proclamam os militantes do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas, é a chave de todos os direitos humanos na sociedade contemporânea, reconhecida como a da informação e conhecimento. (Projeto de Lei do Senado n.º 212, Brasil, 2016).

Além de visar a universalização do acesso ao livro e à diversos suportes para a leitura, a política apresentada garante estimular a formação de mediadores de

leitura, através de estudos continuados, na prática em questão, tendo como público alvo os professores, bibliotecários e agentes educativos. Esse fator é fundamental para garantir não somente o acesso dos estudantes a leitura, mas, também, por influenciar em suas formações como leitores e escritores.

Portanto, é possível observá-la como estratégia fundamental para a garantia de tais direitos. Tendo em vista que, no Brasil, a educação escolar é destinada a todos, entretanto, suas taxas de analfabetos funcionais se mantêm elevadas, é de extrema importância que a sociedade tenha acesso pleno aos instrumentos resguardados por essa política.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação⁶, tornando-se, então, um referencial à educação de qualidade, visando orientar as práticas docentes referentes à Educação Básica por intermédio de seus documentos, que propõem temas e atividades a serem trabalhadas no ambiente escolar.

O PCN arquitetado para o Ensino Fundamental tem sua divisão realizada em 10 volumes⁷, contendo conhecimentos obrigatórios e temas transversais possíveis à exploração. Todos os seus volumes são fracionados da seguinte forma: caracterização da área, que aborda a forma de ensino utilizada no passado e possibilidades atuais de abordagens; objetivos, que foca na formação integral dos alunos; conteúdos, que são recomendações de blocos temáticos com o intuito de alcançar os objetivos propostos; e os critérios de avaliação, meios de verificar o desenvolvimento do aluno sobre o conteúdo específico.

Neste trabalho, iremos utilizar o PCN referente à Língua Portuguesa, focando no 1º ciclo do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, correspondentes ao 1º ao 5º ano vigentes, dado que sua criação ocorreu antes da alteração do Ensino

6 Órgão integrante do Ministério da Educação do Brasil, qual atua na elaboração e avaliação da política nacional de educação.

7 Volume 1: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 2: Língua Portuguesa. Volume 3: Matemática. Volume 4: Ciências Naturais. Volume 5: História e Geografia. Volume 6: Arte. Volume 7: Educação Física. Volume 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Volume 9: Meio Ambiente e Saúde. Volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Fundamental para 9 anos de duração, realizada no ano de 2006, por intermédio da Lei nº. 11.274, qual também declarou a matrícula obrigatória a crianças, a partir dos 6 anos de idade, nessa etapa de ensino

De acordo com o documento supracitado, o maior índice de repetência (estudantes que, ao final do ano, não adquirem o nível recomendado de aprendizagem e necessitam cursar novamente o mesmo ano/série escolar) está localizado no final da 1ª e 2ª séries. Tal fator ocorre devido as dificuldades encontradas pelos estudantes durante o processo de alfabetização, como: a compreensão, interpretação e produção de textos, obstáculos, frequentemente, carregados até o percurso universitário:

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. (Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa, Brasil, 1997).

Portanto, é possível observar a importância do processo de alfabetização, assim como o de letramento, nas séries iniciais, por serem etapas capazes de definir a relação dos estudantes diante de sua língua materna, que não deve ser resumida à sua função de decodificar símbolos. Sua utilização possui diversas finalidades, além dos atos de ler e escrever, por seu intermédio é possível ampliar o vocabulário, desenvolver as capacidades posteriormente mencionadas, de compreensão, interpretação e produção de textos, e, como citado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), de promover a participação social dos indivíduos.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos (Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa, Brasil, 1997).

Ao falar sobre participação social, é inevitável sua fusão ao conceito “letramento”, considerando-a seu objetivo principal. No documento em pauta, o letramento é entendido como fruto da participação em práticas sociais⁸, que, mesmo com caráter discursivo, necessitam da escrita para tornarem-se significativas (por exemplo: contratos, Leis, regulamentos etc.). Deste modo, é defendido a impossibilidade de um grau nulo de letramento nas sociedades urbanas, pois, desde cedo, os sujeitos estão inseridos em tais práticas, tornando-se, concomitantemente, letrados.

Para um pleno processo de alfabetização e letramento, o sujeito precisa apropriar-se da linguagem. Tendo em vista essa necessidade, o texto literário é reconhecido, pelo PCN em evidência, uma ferramenta de ensino apta a auxiliar tal propósito. Sua prática visa instigar os estudantes, não somente à leitura, mas a desenvolver suas capacidades de interpretação, compreensão, reflexão, assimilação e identificação, além de permitir a percepção das singularidades de cada escrita, tanto em sua estrutura como na estética ali presente, colaborando na formação de leitores e escritores competentes:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa, Brasil, 1997).

De acordo com o documento estudado, embora cada texto possua seu significado e relevância essenciais, sua utilização como objeto de aprendizagem necessita de um contexto e finalidade, seja ela o ato de estudar, de resolver um exercício ou de procurar significados implícitos ao longo da leitura.

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa é um documento de extrema importância, qual atua, até hoje, como referência e guia para os professores do Brasil acerca dos conteúdos, conhecimentos e atividades a serem trabalhadas ao decorrer de cada etapa de ensino.

⁸ Comportamento social referente à uma sociedade em particular.

1.3 Base Nacional Comum Curricular

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi mencionada pela primeira vez no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, em que é defendido a “formação básica comum”. Posteriormente, em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, sua construção é prevista de modo a complementar os currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, Brasil, 1996).

Em abril de 2017, após duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), diversos seminários e duas versões posteriores à atual, a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo, então, ministro da educação, Mendonça Filho.

O documento em questão define um conjunto de aprendizagens, quais devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades de ensino pertencentes à Educação Básica. Contudo, para o presente trabalho, iremos abordar por meio da BNCC⁹, o conteúdo específico de Língua Portuguesa referente ao Ensino Fundamental, com enfoque no 2º ano. Tal segmento encontra-se na “Área de Linguagens” do documento em pauta, juntamente há outros componentes curriculares, como Arte, Educação, Física e Língua Inglesa (sendo o último apenas para os anos finais, do 5º ano 9º ano).

Assim como o PCN referente à Língua Portuguesa (1997), a BNCC (2018), acerca do mesmo conteúdo, defende a linguagem como o processo realizado nas práticas sociais, a que permite “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

9 Base Nacional Comum Curricular.

As práticas de linguagem, abordadas no “Eixo Leitura”, são definidas a partir da interação ativa e da interpretação do leitor/ouvinte/espectador a respeito dos textos escritos, orais e multissemióticos¹⁰, que podem ser abordados nos anos iniciais, de acordo com o documento em pauta, por meio de cinco campos de atuação, sendo eles:

- Campo da vida cotidiana: qual propõe atividades vivenciadas no dia a dia da criança. Gêneros textuais: agendas, listas, bilhetes, regras de brincadeiras e jogos, cartas, diários e receitas.

- Campo artístico-literário: representando as diversidades culturais e linguísticas que favorecem experiências estéticas. Gêneros textuais: lendas, fábulas, contos, canções, poemas visuais, cordéis e quadrinhos.

- Campo das práticas de estudo e pesquisa: visa o conhecimento de textos expositivos e argumentativos relacionados a pesquisas e estudos. Gêneros textuais: gráficos, tabelas, entrevistas, enciclopédia, relatos de experimentos e infográficos.

- Campo da vida pública: aborda temas sobre a sociedade, cidadania e direitos. Gêneros textuais: notícias, reportagens, cartas ao leitor e comentários de *sites* infantis.

Esses campos possibilitam a contextualização da aprendizagem do estudante mediante às suas vivências dentro e fora do ambiente escolar, permitindo, assim, uma aprendizagem significativa, desenvolvida não somente no plano cognitivo¹¹, mas também no afetivo, como defendido por Piaget (1962, p. 129) “O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência”. A aplicação desses temas se dá dentro dos eixos propostos pela BNCC: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Contudo, daremos enfoque nos eixos Oralidade, Leitura/Escuta e Produção de Textos.

O eixo Oralidade visa aprofundar o conhecimento e o uso da língua falada, suas características de interações discursivas e estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais¹², por intermédio de escutas atentas, relatos verbais (formais e informais) e do planejamento, juntamente com os colegas e o professor, de textos

10 Textos que apresentam mais de uma forma de linguagem.

11 Plano onde ocorre os processos de aquisição de conhecimentos.

12 Troca de conhecimentos por intermédio da oralidade.

orais. Tais momentos ocorrem diariamente no cotidiano escolar, podendo ter sua realização mediada por: uma contação de história, seguida por uma discussão acerca dos elementos presentes na obra; uma roda de conversa a respeito de um conteúdo em particular, proporcionando um momento de diálogo aberto e troca de saberes, entre outras diversas possibilidades. Caberá ao professor analisar a prática pedagógica mais adequada para sua turma à fim de desenvolver a Oralidade dos estudantes.

Já o eixo Leitura/Escuta possui como propósito ampliar o letramento mediante ao uso progressivo de estratégias de leitura de textos com níveis de complexidade crescente, fazendo uso da decodificação e fluência, compreensão dos protocolos de leitura (da direita para esquerda, de baixo para cima) e incentivando a formação de leitores. Assim como na Oralidade, o eixo Leitura/Escuta pode ser explorado por meio da contação de história, porém feita pela turma, de modo que cada estudante leia em voz alta uma página do livro literário selecionado, elevando, de acordo com o progresso da turma, o nível de complexidade das obras.

Em seguida, o eixo Produção de Textos tem o objetivo de incorporar, gradualmente, estratégias de produção para os diversos gêneros textuais, por meio do planejamento, revisão e edição de textos, correspondência entre fonema e grafema (ouvir e escrever) e a aplicação da grafia correta ao nível de conhecimento (letras maiúsculas e minúsculas, pontuação, entre outros). Há inúmeras atividades para trabalhar esse eixo, contudo, todas necessitam, que o docente determine o gênero textual a ser estudado, introduzindo-o à turma e explicando sua estrutura, estética e características singulares. Posteriormente pode-se realizar uma produção de texto acerca do gênero selecionado, visando concretizar os conhecimentos sobre ele.

A partir do estudo da Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa, é possível observar seu enfoque no texto literário, qual se faz presente em todos os segmentos mencionados. Contudo, frequentemente, sua utilização é enfatizada como ferramenta a auxiliar no processo de aquisição da língua escrita e oral, focando majoritariamente em seu caráter gramatical, sem considerá-lo uma forma concreta de conhecimento.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO LITERÁRIO

Conforme discutido no capítulo anterior, o termo letramento tem sido debatido e implementado em diversas instâncias da educação, sendo um elemento crucial dentro do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, por proporcionar o domínio da língua materna, estimular a formação de leitores e escritores competentes, entre outros benefícios que abordaremos ao longo desse capítulo.

Como já mencionado, o conceito “letramento”, defendido pela autora Magda Soares, define-se como:

“[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18).

Portanto, o letramento é o uso da linguagem como prática social, qual visa a inserção do indivíduo nas esferas políticas, econômicas e culturais do mundo (SOARES, 2007), desenvolvendo a capacidade de compreensão dos contextos sociais presentes e a consciência crítica¹³ (FREIRE, 1980), fatores essenciais para o desenvolvimento de um cidadão que conheça e compreenda seus direitos e deveres, sendo capaz de questioná-los e exigí-los. Esse conceito afasta a antiga compreensão, qual define a utilização da leitura e da escrita como um mero conjunto de técnicas a serem desenvolvidas e aplicadas, tornando, assim, a apropriação da linguagem seu objetivo principal.

Devido às diversas formas possíveis e disponíveis de comunicação, a sociedade atual é multiletrada¹⁴, mostrando que, desse modo, não existe apenas uma forma de letramento. Contudo, o foco de nosso trabalho direciona-se a um método singular: o letramento literário.

13 Capacidade de reflexão e julgamento sobre a sociedade em qual encontra-se inserido, assim como as que o cercam.

14 Possui diversas formas de letramento.

“O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração de existência da 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, e 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, Letramento literário: teoria e prática, 2009).

Tal modelo não se baseia no simples exercício da leitura, visando somente a fruição e a estética textual, em que o conteúdo presente na obra não é trabalhado. Como citado por Cosson:

“[...] para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. [...] falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo de reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos [...]” (COSSON, 2009, p. 23).

O autor Vincent Jouve compartilha a mesma concepção:

“Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia)”. (JOUVE, 2012, p. 133).

Deste modo, é possível observar a necessidade da utilização do letramento literário consistir no questionamento e investigação do texto literário explorado, o qual deve ser compreendido e consumido como fonte concreta de conhecimento, assim como defendido no PCN: “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997, p.29), não somente como instrumento de prazer ou ferramenta auxiliar na aprendizagem das disciplinas.

2.1 Textos literários

O texto literário, considerado uma forma de obra literária¹⁵, é caracterizado, majoritariamente, por seu valor estético, seguido de uma linguagem capaz de despertar diversas emoções e sentimentos em seus leitores. Como referido posteriormente, sua finalidade, no âmbito escolar (especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental) está cada vez mais restrita às atividades de leitura extraclasse, interpretações de textos – que, muitas vezes, encontram-se incompletos e retirados de seu contexto –, resumos e fichas de leitura (COSSON, 2009).

Atividades como essas descaracterizam o texto literário ao descartar a relevância de seus conhecimentos e utilizá-lo apenas como ferramenta de metalinguagem¹⁶, transformando-o em texto informativo com objetivo de alcançar uma maior compreensão a respeito da ortografia e das regras gramaticais presentes na Língua Portuguesa.

“Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler”. (SOARES, 2006, p.47).

Por intermédio dos textos, o indivíduo torna-se capaz de desenvolver capacidades de compreensão e interpretação, possibilitando o reconhecimento de significados implícitos ali inseridos, assim como a identificação de semelhanças e diferenças do contexto histórico-social do leitor, a ampliação da visão e compreensão de mundo, apropriação da linguagem, entre outras inúmeras habilidades, frutos fundamentais afim de promover um distanciamento das taxas elevadas de analfabetismo funcional no Brasil.

“Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. (COSSON, 2007).

15 Produções de cunho literário

16 Linguagem utilizada para descrever a si mesma. Exemplo: utilizar as palavras presentes no texto literário apenas como palavras, não como fonte de conhecimento.

Para obter tais resultados, é necessário que a escola proporcione uma relação natural e prazerosa entre os estudantes e as obras literárias, o que ocorre, de acordo com a autora Magda Soares (2006), através de três instâncias presentes na escolarização¹⁷ da literatura, sendo elas a biblioteca, a leitura de livros e a leitura e estudos de textos.

O vínculo entre o estudante e a biblioteca é indispensável, pelo fato do local ser considerado o principal ambiente escolar de acesso à literatura. Deste modo, é fundamental que todos estudantes a conheçam, compreendam a organização do espaço e disponham de um tempo adequado para sua utilização.

A questão do espaço-tempo de uso torna-se um fator delicado, visto que todo indivíduo possui um tempo particular de leitura, o qual, se não for respeitado, poderá acarretar em uma aversão a esses momentos na biblioteca, tal como o tempo destinado ao empréstimo de livros e as regras de como deve-se ler (ex.: sentado na cadeira, em silêncio, postura reta).

Acerca da instância “Leitura de Livros”, a autora evidencia que toda leitura realizada no contexto escolar é mediada pelo professor, que deve evitar o destaque ao caráter “obrigatório” da leitura, um cuidado que deve ser mantido na aplicação do método avaliativo (fichas de leitura, resumo, exercícios de interpretação, entre outros).

Na terceira instância, denominada “Leitura e Estudos dos Textos”, Soares (2006) aponta a questão previamente mencionada em nosso trabalho: a descaracterização do texto literário mediante sua utilização na sala de aula.

2.2 Textos literários em sala de aula

Nem todos textos literários podem ser utilizados dentro da sala de aula. Antes de levá-los para seus estudantes o docente precisa realizar uma seleção das obras, considerando diversos fatores, a fim de incluí-las nas práticas pedagógicas cotidianas sem descaracterizar suas estruturas e conteúdos

¹⁷ Processo de aprendizado dentro do ambiente escolar.

Tanto Cosson (2009) como Jouve (2012), consideram os objetivos dessa prática pedagógica um fator a ser analisado para seleção. Cosson defende que, na escola, os objetivos devem ser analisados de acordo com os fins educacionais (p.32, 2007), que se baseiam, majoritariamente, na fluência da leitura e na construção de valores (solidariedade, gentileza, amizade etc.) presentes na cultura brasileira, assim como afirmado por Jouve (p. 136, 2012):

“Ele (o professor) não se pergunta “o que é uma obra de arte (texto literário)?”, mas “quais aspectos da obra de arte merecem ser considerados no currículo de ensino?”. A resposta a esta segunda pergunta é função dos objetivos visados, que dependem, eles mesmos, da especificidade dos públicos”.

O segundo aspecto a ser observado, previamente mencionado na citação acima, é a legibilidade do texto, ou seja, o público para qual ele será direcionado. Nesse momento, o professor deverá definir qual aspecto abordará a respeito da divisão de seus estudantes (faixa etária, ano escolar, nível de alfabetização), buscando não levar à sua turma uma obra com nível de complexidade elevado, que dificultaria a compreensão, ou com um nível raso, que, por sua facilidade de execução, não atrairia o interesse dos estudantes.

Em seguida, as condições de leitura devem ser analisadas, como o local onde ela será realizada e o tempo destinado a essa prática. Nessa decisão, o docente deve considerar que cada indivíduo possui um tempo e ritmo de leitura diferentes e, caso o período estipulado seja curto, seus estudantes poderão ser prejudicados, pois, em vez de estarem sendo influenciados a ler, se sentiriam desestimulados acerca da atividade, por não acompanharem seu andamento. Já em questão ao local, deve ser ponderado a capacidade de concentração e imersão da turma no ambiente escolhido, bem como sua adequação ao nível de complexidade da obra, por exemplo: se o espaço adotado para a leitura for rodeado por ruídos, a concentração dos estudantes será prejudicada, devido a distração proporcionada pelo barulho, logo, não seria adequado explorar uma obra que exija um grande nível de compreensão.

O fator mais determinante, de acordo com Cosson (2009), trata-se do histórico das obras literárias lidas pelo próprio professor. Os textos lidos, quando encontravam-se no mesmo nível de ensino de seus estudantes ou na mesma faixa etária, carregam, em si, um sentimento de afeto, que alguns professores desejam repassar a suas turmas, resultando na repetição de seu acervo literário ao decorrer da profissão.

Essa repetição também pode ocorrer em consequência do uso do cânone¹⁸, geralmente composto por obras antigas, publicadas há dez anos ou séculos anteriores. Dessa forma, origina o questionamento dos estudantes sobre sua relevância atual, defendida pelo autor Compagnon (1998), ao afirmar que os textos literários não precisam ser contemporâneos, pois devem ser reatualizados; ou seja, seus conhecimentos devem ser assimilados ao contexto atual de seu leitor.

“Os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza sem necessariamente vinculá-los a seu contexto de origem. Sua significação (sua aplicação, sua pertinência) parece não se reduzir ao contexto de sua enunciação inicial”. (COMPAGNON, 1998).

Fator igualmente discutido por Cosson (2009) e Colomer (2017), ao destacar a aplicação da prática de letramento literário a partir do uso de obras atuais. Sendo assim, obras que carregam um significado particular, independente do ano em que foram escritas, capazes de serem reutilizadas no contexto do leitor. Tal identificação de contextos é o que atrai o interesse dos estudantes à leitura, tornando-a proveitosa e cativante, além de promover uma reflexão sobre sua sociedade atual, colaborando, então, não apenas na formação de estudantes leitores, mas também no desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos.

Contudo, para promover determinado desenvolvimento, é necessário que o estudante possua o conhecimento de diferentes visões e versões do mundo e das obras literárias. Desse modo, a diversidade (de temas, estéticas, autores, concepções etc.) das obras selecionadas é um fator fundamental, apontado por Cosson (2009) como outro ponto de difícil decisão, devido a idealização de um único

18 Conjunto de obras literárias consideradas importantes referências, representações, de uma determinada cultura.

formato textual e ao uso do cânone. Esses elementos constantemente conduzem o professor a recorrer ao uso da quantidade, em vez da qualidade dos textos, focando nas obras presentes no cânone, por já possuírem um valor pré-estabelecido, sendo desnecessário que o professor realize um “julgamento de valor” a uma obra literária diferente.

Desse modo, é possível que vários estudantes tenham lido e estejam lendo as mesmas produções estudadas por seus pais, quando possuíam tal faixa etária. Essa reprodução não é necessariamente inadequada, uma vez que a obra seja analisada e explorada acerca do contexto e da sociedade atual em qual o leitor se encontra. Contudo, ambos estarão engessados no estudo da mesma estética, estrutura visual e visão e compreensão de mundo gerada por um autor específico.

Após os critérios explorados: o objetivo, a legibilidade do texto, as condições para a leitura, o histórico de obras do docente, o uso do cânone e a seleção da obra literária, o docente enfrenta mais uma decisão: a escolha da metodologia que será utilizada para a execução das atividades. Cosson (2007) defende o uso de duas sequências para essa etapa: a básica e a expandida, quais iremos aprofundar a seguir.

A sequência básica

A sequência básica é formada por quatro etapas. A primeira delas é a motivação, que consiste na preparação do estudante para o texto, porém sem a finalidade de direcionar uma interpretação acerca do tema, mas de incentivar a leitura da obra. Há diversas formas de executar esse momento, contudo, de acordo com Cosson (2009), as atividades mais utilizadas são as que abordam a temática presente na obra literária e as que enfatizam a estrutura e estética singular do texto.

A segunda etapa é a introdução. Uma vez que o estudante foi preparado para receber o texto, por intermédio da motivação, faz-se necessário a apresentação do autor e da obra. Nesse momento, é fundamental que todos possam explorar a obra física. Caso seja apenas um trecho ou um conto de um livro, é indicado que o docente leve a obra original, permitindo seu manuseio de orelha a orelha.

Após esse reconhecimento da obra, convém que o professor fale um pouco sobre a história do livro e sua importância ao contexto em que foi escrita e ao atual contexto. Caso sejam diferentes, é importante que o professor instigue seus estudantes a participarem do diálogo, identificando as semelhanças e diferenças entre as épocas.

Em seguida, encontra-se a etapa referente a leitura. Cosson (2009) afirma a necessidade de um acompanhamento singular de leitura a cada obra, de acordo com seu tamanho e nível de complexidade. No caso de livros ou textos longos, o autor indica a utilização de intervalos, em que a turma possa manifestar suas descobertas e dúvidas até o momento. O uso dessa técnica faz-se necessário, pois a leitura escolar possui um objetivo a ser cumprido, o qual não deve ser esquecido ou deixado de lado (p. 62, 2007).

Por último, há a etapa da interpretação, sendo fragmentada pelo autor em dois estágios: o momento interior e o momento externo. O primeiro deles é definido pelo encontro pessoal do leitor com a obra literária em questão. Tal encontro não é o mesmo para todos, pois depende das experiências e do contexto de cada indivíduo.

“[...] a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são os fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, p. 65, 2009).

O momento externo, caracterizado pela “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65), ocorre posteriormente, quando a interpretação da obra carrega um significado observado em outra sociedade ou outro contexto, possibilitando uma nova visão de mundo. Portanto, esse momento se particulariza pelo encontro da obra com o mundo através do leitor.

A interpretação de textos literários, no ambiente escolar, requer um momento para os estudantes compartilharem suas percepções com a turma, visando a construção de leitores, a ampliação de sentidos, a identificação e a socialização, todos sendo objetivos do letramento literário.

A sequência expandida

Sua base corresponde aos mesmos conceitos abordados na sequência supracitada (motivação, introdução, leitura e interpretação). Contudo, nessa sequência, defendida por Cosson (2009), a primeira interpretação tem como objetivo permitir que o estudante expresse os sentimentos transmitidos pela obra literária. Alguns exemplos de atividades que possibilitam esse relato são: as narrativas, escritas ou orais, por possibilitarem que o estudante discorra a respeito das emoções passadas pelo texto; a elaboração de um teatro ou música, relacionando os aspectos da obra com os que foram vividos ao decorrer da leitura.

Em seguida, é feita a contextualização, que visa o aprofundamento no processo de leitura, possibilitando a compreensão dos contextos existentes na obra. Essa atividade possui sete vertentes: a contextualização teórica, a fim de entender os conceitos principais da leitura realizada; a contextualização histórica, sobre o contexto em que ela foi escrita e abordada ao decorrer do texto; a contextualização estilística, visando analisar a estrutura e o conteúdo da obra e o período em que foi escrita; a contextualização poética, destinada a explorar a composição da obra; a contextualização crítica, sobre a recepção do texto literário e a análise de outras leituras com mesma temática, para ampliar o conhecimento dos estudantes; a contextualização presentificadora, que relaciona os conhecimentos da obra com o contexto atual do indivíduo; e a contextualização temática, a qual discorre a respeito da repercussão do tema ao longo do livro.

Após essa etapa, é realizada uma segunda interpretação, qual deve proporcionar um enfoque a uma característica marcante da obra, como um personagem, uma situação, um tema abordado, entre outras possibilidades. Esse momento é, indispensavelmente, relacionado a etapa de contextualização, pois, a partir do que foi estudado e ligado anteriormente, é possível uma nova interpretação e compreensão do estudante a respeito da obra.

O autor defende a importância da socialização dessas novas interpretações, por serem capazes de ampliar e aprofundar a visão da turma sobre o que foi lido, trazendo a percepção singular dos colegas. Uma proposta de atividade, a fim de realizar um diálogo aberto, é a execução de uma roda de conversa, em que todos, que sentirem-se à vontade, exponham seus pensamentos.

“Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores” (COSSON, 2009).

Por fim, há a etapa da expansão, onde ocorre a intertextualidade, ou seja, o diálogo entre dois ou mais textos. Nesse momento a interpretação deve expandir-se a outras livros presentes no repertório da turma, que possuam temáticas e contextos similares, abrindo possibilidades de diálogos entre as obras e suas comparações. “O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (Cosson, 2009). Uma atividade para essa etapa seria a produção de um reconto em outro gênero textual, relacionando os diferentes textos.

Deste modo, é possível observar que o trabalho, dentro da sala de aula, utilizando os textos literários, permitem a exploração de diversas abordagens e objetivos, caracterizando-o como um aliado fundamental no processo de aquisição e domínio da língua materna. Assim como na formação de leitores e escritores competentes, capazes de, não somente ler, mas entender, compreender, interpretar e assimilar os conteúdos estudados com sua realidade.

2.3 Narrativas e contação de histórias

Os textos literários são considerados formas de narrativas escritas, podendo ser utilizados como narrativas orais a partir de sua leitura/contação. Visando abordar determinado conceito, primeiramente será respondido a questão “o que é narrar?”. Narrar, de acordo com a maioria dos dicionários de Língua Portuguesa, é contar, expor um conjunto de eventos reais ou imaginários, por meio da escrita, oralidade e ilustrações.

Deste modo, é possível afirmar que as narrativas se constituem através do ato de narrar, que encontra-se presente há milhares de anos, desde a existências das sociedades ágrafas, as quais não possuíam uma língua escrita, mas transmitiam

sua cultura, memória e ensinamentos por meio da oralidade e ilustrações, possibilitando a construção de uma memória coletiva, em que o indivíduo inserido em um determinado grupo social é capaz de construir e acessar memórias majoritariamente fundadas a partir de valores, concepções e vivências do grupo em questão (HALBWACHS, 2006).

Toda criança, desde seu primeiro ano de vida, possui contato com as narrativas orais, seja através dos textos lidos para ela, por meio da contação de histórias ou pelas histórias que seus familiares relatam sobre si mesmos, a criança e o mundo real ou imaginário.

Tal prática pedagógica, considerada lúdica por possuir um caráter divertido, possibilita a identificação da criança com sentimentos, situações, contextos e personagens, proporcionando um estímulo à imaginação e criatividade. “É por isso que, muitas vezes, ao ouvir ou ler determinadas histórias, os pequenos expressam certa quietude. Esse comportamento geralmente decorre da relação entre os conteúdos presentes na história e seus próprios conteúdos psíquicos” (ALVEZ; ESPÍNDOLA; MASSUIA. p. 103. 2011.), juntamente com o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação e assimilação. Conforme defendido por Abramovich (1993):

“Ah, como é 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 compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...].”

As narrativas atuam de acordo com as vivências e experiências de seus leitores/ouvintes, proporcionando a compreensão de seus sentimentos, permitindo uma expressão mais clara e objetiva dos mesmos e auxiliando na solução de conflitos.

“As narrativas presentes nos livros de Literatura Infantil constam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados. O leitor/ouvinte é capaz

de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos”. (ALVES; ESPINDOLA; MASSUIA. 2011).

Esse fator também foi observado na entrevista aplicada na professora regente da escola pesquisada, ao ser indagada sobre o interesse dos estudantes na utilização da literatura no cotidiano escolar:

Sim, você vai ver que muitos dos meninos realmente gostam de escutar uma história, de entender a história, de entender quais são os personagens, por onde eles passaram, o que eles estão vivendo, qual é o cenário de fundo. [...] você vê que os meninos conseguem entrar na história e entender todo um aspecto além da história, ou seja, eles trouxeram ‘pra’ vida real o que eles estavam vendo na história.

Afim de desfrutar de todos esses benefícios, a prática de contação de histórias deve ser realizada com cuidado e dedicação, pois a simples leitura feita de forma displicente não é capaz de atrair seus ouvintes.

Para realizar a contação, o docente precisa, primeiramente, definir o objetivo que almeja alcançar por intermédio de tal atividade. Em seguida, é necessária a seleção da obra que será lida, podendo seguir os mesmos critérios da seleção dos textos literários, previamente mencionada em nosso trabalho. Após isso, o local onde a leitura será realizada também precisa ser analisado, já que seu espaço deve ser silencioso, confortável, possuir uma boa iluminação e espaço para todos sentarem, seja em tapetes, almofadas ou bancos.

Para obter tal resultado, as autoras Aletéia Eleutério Alves, Ana Lucia Espíndola e Caroline Massuia (p.111. 2011) descrevem quatro etapas fundamentais a serem utilizadas na atividade de contação de história, semelhantes às etapas defendidas por Cosson (2009) na utilização do texto literário, sendo elas:

1. Conversa antes da história: o narrador (docente) deve conversar com os leitores sobre o momento da história, o comportamento desejado

durante sua realização e, se possível, guiar uma conversa posterior sobre o tema qual será abordado na leitura.

2. **Contação:** para realizar essa etapa, é fundamental que o docente tenha estudado, previamente, a história escolhida e memorizado suas falas, escolhendo as entonações de voz e os gestos a serem utilizados. Caso o livro possua ilustrações, todas devem ser mostradas aos ouvintes, como forma de apoio visual ao longo da contação.
3. **Conversa após a história:** por intermédio de um diálogo aberto, que promova a socialização da turma e que todos possuam um momento de fala, é possível resgatar os conteúdos abordados na história, relacioná-la com outras obras, expor as diferentes interpretações sobre ela, proporcionar uma reflexão pessoal, os sentimentos que a história causou em cada um. Nessa etapa, o estudo prévio do docente sobre a obra, juntamente com as reações e colocações de seus estudantes, irão guiá-lo a novas questões.
4. **Atividade prática:** visando a socialização do que foi desenvolvido através da etapa anterior, a atividade prática deve-se dividir em artística e escrita. Na artística, a turma (ou grupos) podem elaborar uma performance inspirada na história ouvida: um diálogo, dança, desenho, cartaz, entre outras formas de arte. Já na atividade escrita convém ao docente analisar seu objetivo, podendo ser sugerido um reconto da história no formato de outro gênero textual (ex.: recontar a história por meio de um poema), a elaboração de uma carta para um personagem específico, entre outras inúmeras possibilidades de exercícios.

Tais atividades são de extrema importância, a fim de contextualizar o conteúdo abordado na obra para os estudantes, proporcionando um maior entendimento acerca do que lhe foi lido, instigando-os a participar da contação, refletir sobre a leitura, comparando-a a outras e à realidade em qual o estudante está inserido.

A partir dessas atividades, os estudantes tornam-se capazes de expandir seu vocabulário, despertar interesse pela leitura, provocar suas imaginações, ampliar sua compreensão de mundo, respeitar e compreender outras visões e, principalmente, se identificar e se recriar através da história contada.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Para a elaboração metodológica do trabalho em pauta, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, a fim de aprofundarmos o debate sobre as práticas pedagógicas do uso da literatura no processo de letramento dos anos iniciais. Como defendido por Deslauriers (1991), “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

De acordo com Córdova e Silveira (2009):

“Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”.

Considerando o modelo utilizado, a pesquisa foi realizada em três partes. A primeira delas é a revisão bibliográfica, acerca dos marcos legais da escrita e leitura e sobre a prática pedagógica do uso da literatura no cotidiano escolar. Seguida pelo o estudo *in loco*, abordagem escolhida devido a urgência em compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico referente ao uso da literatura no processo de letramento dos anos iniciais, assim como investigar e refletir a relevância e os benefícios do letramento literário, analisar as estratégias utilizadas no uso da literatura infantil na rotina desse processo e compreender a percepção da professora acerca da aplicação da literatura infantil no processo de letramento. Fonseca (2002) afirma que tal modelo, do estudo *in loco*:

“Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe”. (FONSECA, p. 33, 2002)

Na terceira parte, foi utilizada a metodologia de uma entrevista semiestruturada, aplicada na professora regente da turma observada, com objetivo de compreender sua percepção a respeito do uso da literatura no processo de letramento.

Portanto, ao decorrer deste capítulo, iremos contextualizar a escola onde a turma observada encontra-se, a fim de contextualizar, não apenas a vivência da pesquisadora em questão, mas dos funcionários e estudantes do local, juntamente com a comunidade ali presente.

3.1 A escola

Para o trabalho em pauta, foi definido que a pesquisa seria realizada em uma escola classe, a fim de obter resultados referentes à educação pública no Brasil. A escolha da EC¹⁹ em questão foi realizada a partir de um levantamento sobre as instituições públicas, as quais oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental e declaram utilizar a literatura como prática pedagógica dentro do cotidiano escolar, na cidade de Brasília, do Distrito Federal.

Deste modo, encontramos uma escola que possui destaque por seu rendimento no Ideb²⁰, tendo alcançado notas maiores que 7 nos anos de 2011, 2015 e 2017. Situada no Plano Piloto de Brasília, as crianças da escola em questão são, majoritariamente, de classe socioeconômica baixa e média.

Posteriormente, na entrevista realizada com a professora acompanhada, foi afirmado o apoio da escola, especialmente da direção escolar, acerca do uso da literatura como prática pedagógica:

“A direção aqui é a primeira a fazer com que a gente sempre utilize, tanto que agora a gente tem o dia de pegar o livro e devolver, que é toda segunda-feira, fora que nós temos, junto no recreio pedagógico, a hora da leitura. Então você pode, na hora do recreio, se encaminhar ‘pra’ biblioteca e fazer leituras. Elas são leituras direcionadas, então tem alguém sempre lá organizando a leitura”.

19 Escola Classe.

20 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A escola situa-se no íntimo de uma quadra residencial, que proporciona um ambiente tranquilo: o barulho externo por pouco não é nulo e sua paisagem é composta por prédios de quatro andares, bancos de concreto e árvores exuberantes. Durante a manhã, além dos estudantes e funcionários da própria escola, apenas bebês acompanhados de suas babás e idosos são avistados passeando pelas calçadas.

Por ser uma escola pequena, possuindo apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e com apenas 314 estudantes matriculados, sua disponibilidade de recursos se assemelha. No início do dia, todas as turmas concentram-se em filas no pátio da escola, o qual aparenta ter sido feito sob medida para a ocasião. Não há nenhuma quadra de esportes ou parquinho para as crianças utilizarem durante o horário do intervalo, fator que favorecia o surgimento e conflitos entre os estudantes, que corriam pelos pátios da escola ocasionando encontrões e quedas pelo local. Devido a esses acontecimentos foi criado o Projeto Intervalo Guiado²¹, qual será aprofundado ao longo do capítulo.

É possível encontrar uma pequena sala de recursos, sempre de portas abertas, coberta por tapetes coloridos e jogos pedagógicos organizados pelo chão e pelas prateleiras. Normalmente, não há nenhum profissional dentro dessa sala, mas ela acolhe qualquer professor que deseje utilizá-la. Logo a sua frente estão localizadas as salas da secretaria e da direção e, ao seu lado, está a sala dos professores, que possui duas mesas, cada uma com catorze lugares, quais são facilmente preenchidos nos momentos de reunião e orientação pedagógicas.

Visando contextualizar, de maneira mais concreta, o ambiente escolar, suas práticas pedagógicas e a experiência ali vivida durante o período de pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da escola, do ano de 2018²², foi analisado. Contudo, a fim de não comprometer o anonimato da instituição, mencionaremos apenas três projetos²³ em particular ao decorrer do trabalho. São eles:

²¹ Nome fictício.

²² O Projeto Político Pedagógico de 2019 não encontra-se disponível.

²³ Os nomes oficiais dos projetos foram alterados, à fim de não comprometer o anonimato da escola.

- Projeto Leitura: tem o objetivo de formar estudantes leitores críticos e participativos, procurando incentivar os estudantes com dificuldades na leitura, assim como a ampliação de seu vocabulário e o desenvolvimento do hábito de leitura e da consciência crítica de seu leitor. O projeto visa realizar, semanalmente, rodas de leitura, atividades escritas e artísticas e contação de histórias, assim como possibilitar o empréstimo de livros do acervo da escola.
- Projeto Intervalo Guiado: visando evitar conflitos (estudantes correndo, discussões, disputas por brinquedos etc.) entre os estudantes no horário de intervalo, o projeto distribui a cada estudante um cartão com o nome da oficina/brincadeira que ele realizará nesse momento. Opções de cartões: leitura, dança, totó, futebol, basquete, pular corda/elástico, jogos de tabuleiro, entre outros. O docente responsável por cada turma fica encarregado da entrega e escolha dos cartões.
- Projeto Espaço: incentiva o interesse dos estudantes pelas ciências e conteúdos relacionados ao espaço sideral, promovendo o estudo sobre eles; realiza a elaboração de um foguete feito com garrafas PET²⁴ e seu lançamento (decolagem).

3.2 Biblioteca/Sala de leitura

Por ser pequena, o espaço referente à biblioteca não desfruta de tal nome. Considerada apenas uma “sala de leitura”, seu acervo possui 8.666 obras, todas cadastradas à mão pela funcionária responsável pelo local. Sua maior parte é composta por livros doados pela comunidade à instituição, majoritariamente constituídos de revistas, histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica”²⁵, livros imagéticos e os não permitidos à leitura das crianças, por conter conteúdo julgado impróprio, mas que são guardados no acervo ao lado das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, o qual foi explorado no Capítulo 1. Contudo, a última remessa enviada pelo Programa foi realizada no ano de 2013. Sendo assim, a escola não recebe livros selecionados especificamente para seus estudantes e suas necessidades de aprendizagem há seis anos.

²⁴ Garrafas produzidas com politereftalato de etileno.

²⁵ Série de histórias em quadrinhos criada pelo autor Maurício de Souza.



FOTO 1- DIVISÃO DE LIVROS DA SALA DE LEITURA.



FOTO 2 - GIBIS DOADOS.

Os livros referentes a esse programa são guardados minuciosamente em diversas caixas organizadoras, as quais apenas funcionários possuem autorização para utilizar, podendo escolher uma delas para sua sala de aula. São em torno de dez a quinze caixas, que dispõem de 20 a 30 livros cada, separados por uma funcionária da instituição, de acordo com os anos de ensino. Uma vez que o professor se compromete a levar uma delas para sua sala de aula, a responsabilidade dos livros ali guardados lhe remete, podendo utilizá-los para leituras em roda, atividades ou para o momento de leitura dos estudantes.



FOTO 3- CAIXA COM LIVROS REFERENTES AO PNBE.

FNDE/PNLD 2013 PNAIC
(FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO)
(PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO)
(PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA)

CAIXA 7

AICERVO II (1º AO 3º ANO)

Nº	TÍTULO	EDITORA	OBSERVAÇÕES
1	A MELHOR FAMÍLIA DO MUNDO	BASE SISTEMA	
2	A PEQUENA SEREIA	SM	
3	ACHEII!	RHJ	
4	BRUXINHA ZUZU	MODERNA	
5	CADÊ?	GLOBO	
6	CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA AVENTURA BORBULHANTE	NOBEL	
7	CLASSIFICADOS E NEM TANTO	RECORD	
8	ESTOU SEMPRE MUDANDO	MARTINS FONTES	
9	FEMININA DE MENINA, MASCULINO DE MENINO	CASA DA PALAVRA	
10	ISSO NÃO É BRINQUEDO!	SCIPIONE	
11	ISTO É UM POEMA QUE CURA OS PEIXES	COMBOIO DE CORDA	
12	MAMÃE, POR QUE OS DINOSSAUROS NÃO VÃO À ESCOLA?	BERLENDIS	
13	O LEÃO E O CAMUNDONGO	WMF	
14	O LIVRO COMPRIDO	JPA	
15	O MAIS BONITO!	SIGNO	
16	O OURIÇO	SM	
17	O TAMANHO DA GENTE	AUTÊNTICA	
18	O VIRA-LATA FILÉ	PIA SOCIEDADE FILHAS DE SÃO PAULO	
19	ODE A UMA ESTRELA	COSAC&NAIFY	
20	PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES	UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT	
21	POESIA NA VARANDA	GUTENBERG	
22	QUANDO ESTELA ERA MUITO PEQUENA	BRINQUE BOOK	
23	SE UM GATO FOR	GAIA	
24	TEM UM MONSTRO NO MEU JARDIM	CATA-SONHO	
25	VAMOS PASSEAR?	BRINQUE-BOOK	

FOTO 4 - LISTA DOS LIVROS INSERIDOS NA CAIXA DO PROGRAMA.

Todas as turmas possuem um dia e horário na semana destinado a troca e empréstimos de livros na biblioteca, onde o estudante escolhe seu livro de uma pilha previamente separada para sua turma e fica com ele por uma semana, retornando-o

à biblioteca após esse período. Esse momento é fundamental para estimular o vínculo dos estudantes com o local, permitindo o incentivo à leitura e a formação de indivíduos leitores. Outro fator essencial para o fortalecimento desse vínculo seriam as leituras realizadas no ambiente em questão, quais deveriam ser realizadas em uma sala presente no local, que carrega, colado em sua porta, o dizer “Sala de Leitura”, porém, em seu interior há mais de dez caixas de papelão, guardando enfeites e fantasias para as datas comemorativas.

A docente, quando indagada sobre sua percepção a respeito do uso da prática literária no cotidiano escolar, ressaltou a necessidade da ampliação do acervo literário da biblioteca/sala de leitura:

“Ó, a escola, por ser escola classe, ainda tem uma biblioteca muito pequena. Eu acho que poderia ser bem maior, bem mais rica, mas, apesar de ser pequena, a gente tem muito livro, nós recebemos muitos livros dos pais e os próprios alunos tem a questão de trazer o livro de casa.[...] é muito bom que ainda tenham pessoas que se interessem em ajudar e que se interessem a ler, porque, hoje em dia, a maioria dos livros, principalmente para criança, tem mais figura do que história, acaba que a leitura fica mais ou menos, fica de lado, porque ‘pros’ pequenos, como tem figura pra eles, já é uma leitura, mas acaba que, quando você está na alfabetização mesmo, tem que ter a figura mas tem que ter as palavras, pra você poder dar início e continuidade a alfabetização. Então a escola precisa de mais recursos, mas a gente tem bastante”.

3.3 A turma

A escolha da turma a ser acompanhada foi realizada pela coordenadora pedagógica dos anos iniciais. Foi passado a ela o desejo de acompanhar uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, para onde fui guiada.

A turma é formada por 15 estudantes, sendo que quatro crianças possuem necessidades específicas: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Déficit Intelectual (DI), Baixa Visão e Visão Monocular. Portanto, a fim de possibilitar a inclusão e a aprendizagem de todos, o número de estudantes foi reduzido a 15, uma vez que a média da escola é de 24 estudantes por turma.

O estudante que tem Baixa Visão possui sensibilidade à luz; dessa forma, suas atividades são elaboradas em uma folha amarela, com letras pretas, proporcionando

um contraste entre as cores, em vez da folha originalmente branca. Sua mesa é forrada com papel contact²⁶ preto fosco, a fim de evitar o reflexo causado pela luz da sala em sua carteira e, conseqüentemente, em seu olho. Quando a docente utiliza o quadro branco, sempre fala em voz alta o que está sendo escrito, permitindo a compreensão do estudante em questão, nos momentos em que o conteúdo escrito no quadro deve ser copiado no caderno, a docente dita o que foi escrito ou pede a um estudante, que tenha maior domínio da leitura, para ditar ao colega.

Todos possuem uma ótima interação na turma, seja entre os colegas ou com a professora, que mostra-se extremamente aberta e disposta a ajudar a todos, ouvindo suas dúvidas e até confidências pessoais sobre suas vidas fora de casa.

A professora, ao aplicar o teste da psicogênese, elaborado pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), obteve o seguinte resultado:

- Quatro estudantes na fase Alfabéticos, em que a criança compreende os sons (fonemas) e as letras (grafemas). De acordo com as autoras, “[...] a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá problemas de escrita”. A docente da turma observou, nesse grupo, que os estudantes possuem dificuldade na diferenciação dos sons das letras “g” e “j”, “f” e “v”, “l” e “u” e “p” e “b”.

- Seis na fase Alfabetizados 2, em que se rompe o valor de cada sílaba necessitar de duas letras, sendo elas uma consoante e uma vogal. Nessa etapa da alfabetização, o estudante entende o som individual das letras e sílabas, como “pro, flo, nho”, começam a ser escritas com mais de duas letras, não necessariamente de forma correta.

- Cinco na fase Alfabetizados 3, em que o estudante começa a associar que uma letra pode possuir mais de um fonema. Surge a nasalização das palavras com “m”, “n” e “~” e a compreensão e escrita dos dígrafos (duas letras representando apenas um fonema), como nas palavras “flores”, “chuva”, “caminhão”.

Tendo em vista os diferentes níveis de alfabetização da turma, assim como as dificuldades específicas de cada estudante, a professora muitas vezes elabora tarefas de casa individuais, ou para cada grupo em particular, mantendo uma

26 Também conhecido como papel adesivo.

parceria com os pais da turma, os quais auxiliam na execução da atividade fora do ambiente escolar, visando contribuir na evolução do desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Esse capítulo tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas pela docente da turma observada. Visando analisar as estratégias utilizadas no uso da literatura no processo de letramento nos anos iniciais e de compreender a percepção da professora a respeito de tal aplicação. Após o momento de descrição, no capítulo posterior, iremos investigar e refletir sobre a relevância e dos benefícios das atividades descritas acerca do letramento literário.

As aulas

As aulas começam às 7h15 da manhã e encerram-se às 12h15, frequentemente sendo prolongada até 12h30, a fim de esperar a saída dos estudantes. Em seu início, as turmas de 1º ao 5º ano se reúnem em filas, onde é realizado o acolhimento, guiado por uma turma diferente a cada semana.

O acolhimento dura cerca de 10 minutos. Nele, é dado o bom dia, perguntam os aniversariantes, cantando-lhes parabéns, falam sobre as atividades da semana, datas comemorativas e, frequentemente, encerram com uma oração, seguido da entrada dos “alunos atrasados”, que são chamados pelo microfone.

O horário do lanche é dividido em duas partes: meia hora é destinada a refeição, realizada dentro da sala de aula, e outra meia hora é destinada ao Projeto Intervalo Guiado²⁷. Após esses dois momentos, há outro acolhimento, procurando acalmar os estudantes e prepará-los para última etapa do dia escolar, durando em torno de 5 minutos.

Dentro de sala de aula, a docente da turma acompanhada costuma organizar a turma em grupos, defendendo o ambiente escolar como local de socialização dos estudantes.

Aula 1

A sala estava organizada em 4 grupos:

²⁷ Projeto de nome fictício citado no tópico referente a contextualizada da escola.

- Grupo 1: os quatro estudantes que estão no nível Alfabéticos.
- Grupo 2: três estudante do nível Alfabetizados 2 e um do nível Alfabetizado 3.
- Grupo 3: dois estudantes do nível Alfabetizados 2 e dois do nível Alfabetizados 3.
- Grupo 4: um estudante do nível Alfabetizado 2 e dois do nível Alfabetizados 3.

Após todos terem suas mesas definidas, a docente os chamou para fazer uma roda no chão, onde deu bom dia a todos, perguntou quem estava faltando, quantos meninos e meninas estavam na sala e qual deles possuía o maior número, sempre instigando seus estudantes a participarem. Em seguida, ela perguntou como havia sido o final de semana das crianças e todos responderam e ouviram atentamente os colegas e a professora. Esse momento é de extrema importância, por possibilitar a socialização da turma e o desenvolvimento de seu laço afetivo, assim como defendido por Freire (1996).

Encerrada a conversa, foi explicado que, essa semana, em particular, seria voltada para o Projeto Espaço²⁸, onde iriam rever o conteúdo previamente abordado sobre o tema e aprender novos, juntamente com a construção de um foguete de garrafa PET.

Depois de uma breve revisão oral do conteúdo em questão, foi anunciado a hora da contação de história. A docente pediu para que todos fizessem silêncio e apresentou o livro “A menina das estrelas²⁹”, que seria projetado no computador disponível na sala de aula. Devido a problemas, o arquivo não pode ser aberto, fazendo com que a reprodução fosse realizada por meio de um celular.

Primeiro, o celular passou de mão em mão, permitindo a todos a leitura da capa. Depois, deu-se início à contação, a qual possuía auxílio sonoro (música de fundo, sons de papéis rasgando, foguete decolando etc.) para cada página, sempre mostrando as imagens para os olhos curiosos da roda. É imprescindível ressaltar a importância da contação de histórias, por ser uma prática capaz de estimular a criatividade dos estudantes e permitir sua identificação com os personagens,

28 Projeto de nome fictício citado no tópico referente a contextualizada da escola.

29 Escrita por Tulipa Ruiz; ilustrada por Laurent Cardon. Disponível no link: <http://euleioparamacrianca.com.br/mobile/historias/a-menina-das-estrelas/>.

situações e contextos ali presentes, fazendo com que eles consigam, através dos conflitos relatados na obra, superar e resolver os seus próprios.

Ao final da contação, houve uma roda de conversa, em que a docente os indagou sobre o tema abordado no livro, relacionando-o com o que eles já haviam estudado e filmes semelhantes, proporcionando um diálogo entre diferentes produções, ou seja, a intertextualidade. Desse modo, o estudante consegue relacionar o conteúdo presente nas obras, ampliando sua interpretação e compreensão sobre o assunto.

Em seguida, a professora explicou a seus estudantes a estrutura dos livros literários: início (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão) e que, naquele dia, eles produziram uma releitura do livro contado, baseando-se nessas estruturas.

Terminado o momento de roda, todos voltaram aos seus lugares e foram-lhe distribuídos sete palitos de picolé. A professora ditou para todos as expressões a serem escritas nos palitos, referentes ao começo de uma introdução literária.

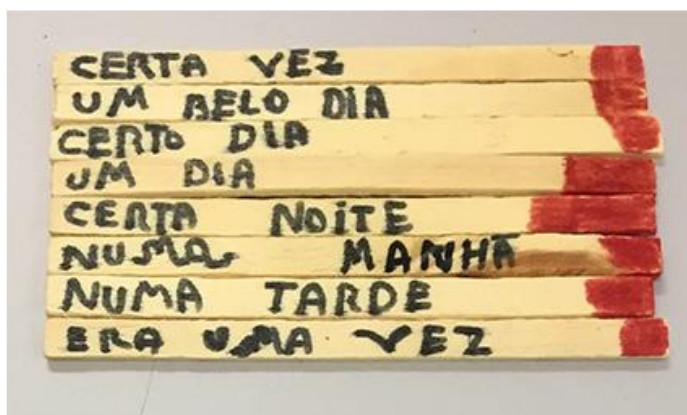


FOTO 5 - PALITOS REFERENTES A INTRODUÇÃO.

Como estavam em grupo, essa atividade seria uma produção de texto coletiva. Dessa forma, a docente pediu para todos conversarem com seus parceiros sobre a história contada e o que gostariam de escrever a partir dela. Foi entregue a cada grupo uma folha de papel A3, onde deveriam escrever suas ideias e formar o rascunho do parágrafo referente à introdução. Após o consenso sobre o conteúdo de tal parágrafo, um estudante de cada grupo se responsabilizou a ditá-lo para todos escreverem juntos em seus cadernos, praticando suas capacidades de decodificar os sons em palavras.

Terminada a etapa da introdução, mais sete palitos foram entregues e sete expressões foram escritas sobre a primeira frase do desenvolvimento de seus textos.

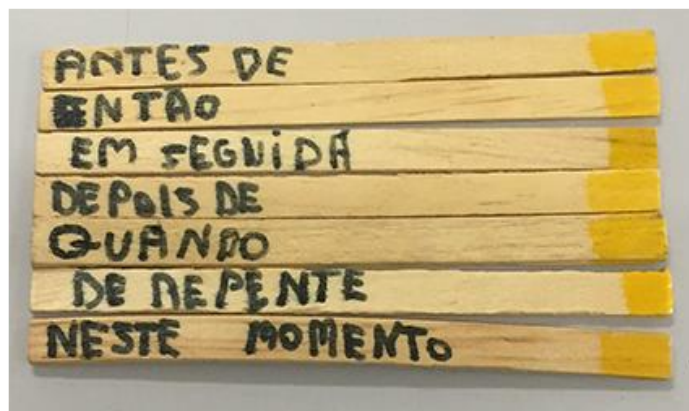


FOTO 6 - PALITOS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO.

As mesmas etapas foram realizadas, os grupos elaboraram suas histórias na folha A3 e um integrante ditou o parágrafo elaborado para todos, a fim de transcreverem em seus cadernos.

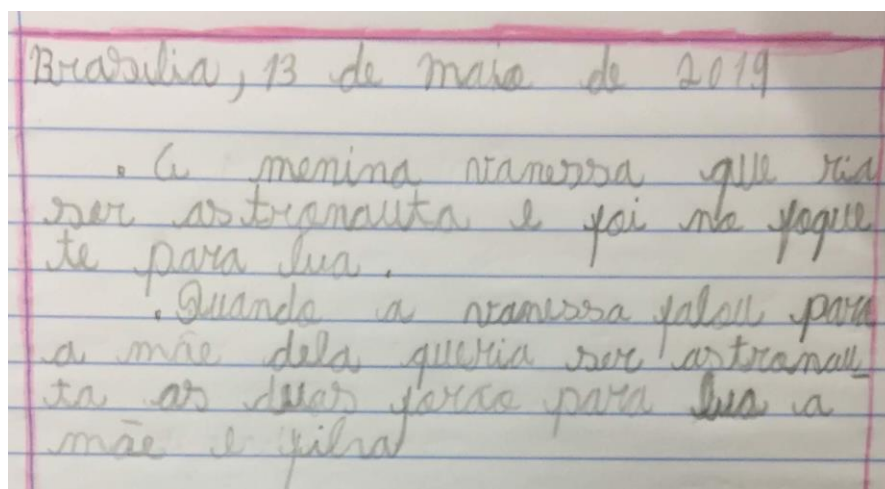


FOTO 7 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 1.

“Brasília, 13 de maio de 2019

A menina Vanessa queria ser astronauta e foi no foguete para lua.

Quando a Vanessa falou para a mãe dela que queria ser astronauta as duas foram para lua a mãe e filha.”

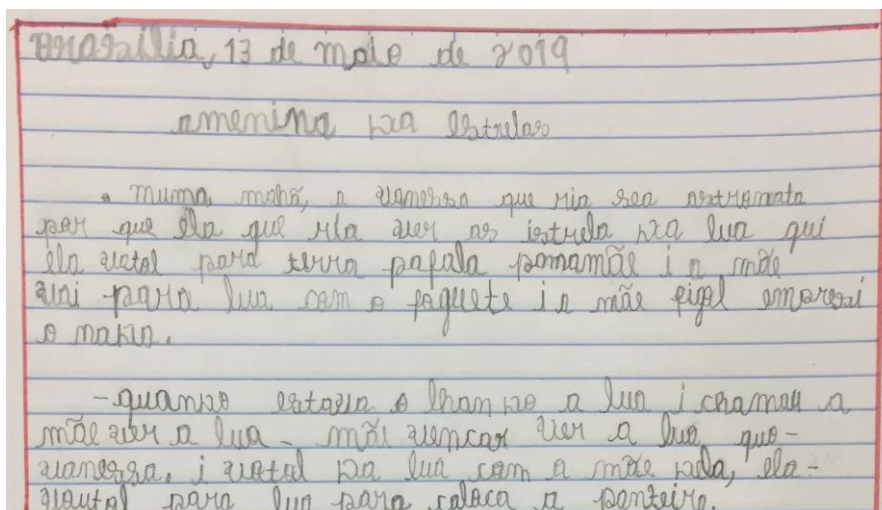


FOTO 8 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 2.

“Brasília, 13 de maio de 2019

A menina das estrelas

Numa manhã, a Vanessa que ria queria ser astronauta porque ela queria ver as estrelas. Da lua que ela voltou para terra para falar para a mãe e a mãe vai para lua com o foguete e a mãe impressionada.

Quando estava olhando a lua e chamou a mãe ver a lua – mãe vem cá ver a lua aqui – Vanessa. E voltou da lua com a mãe dela, ela – voltou para lua para colocar bandeira.”

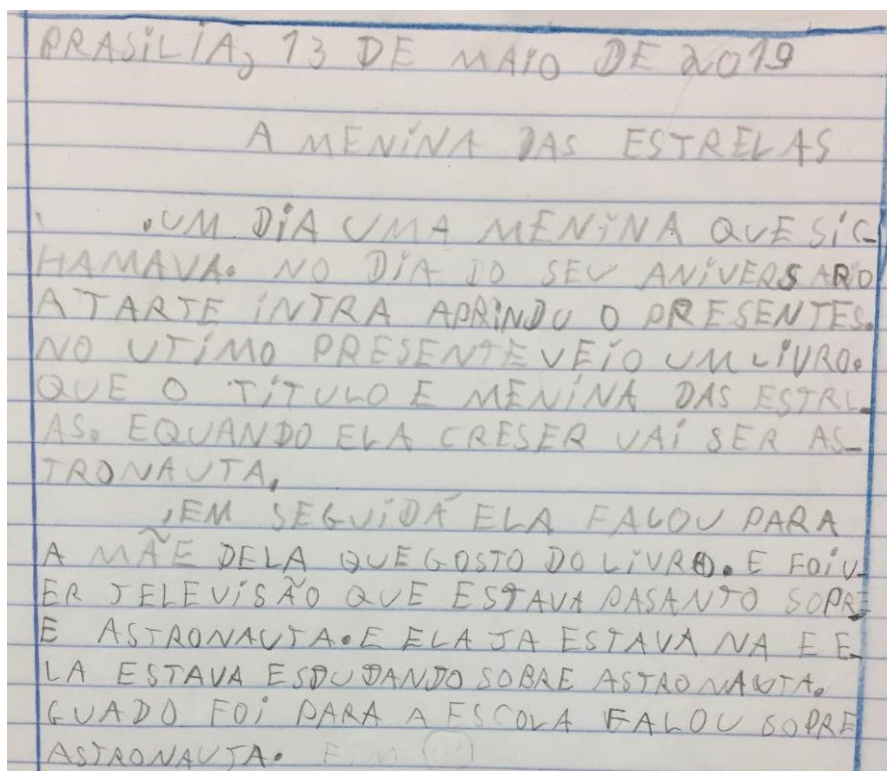


FOTO 9 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 3.

~Brasília, 13 de maio de 2019

A menina das estrelas

Um dia uma menina que se chamava. No dia do seu aniversário a tarde inteira abrindo o presentes. No último presente veio um livro. Que o título e a menina das estrelas. E quando ela crescer vai ser astronauta.

Em seguida ela falou para a mãe dela que gosto do livro. E foi ver televisão que estava passando sobre astronauta. E ela já estava na e ela estava estudando sobre astronauta. Quando foi para a escola falou sobre astronauta. ~

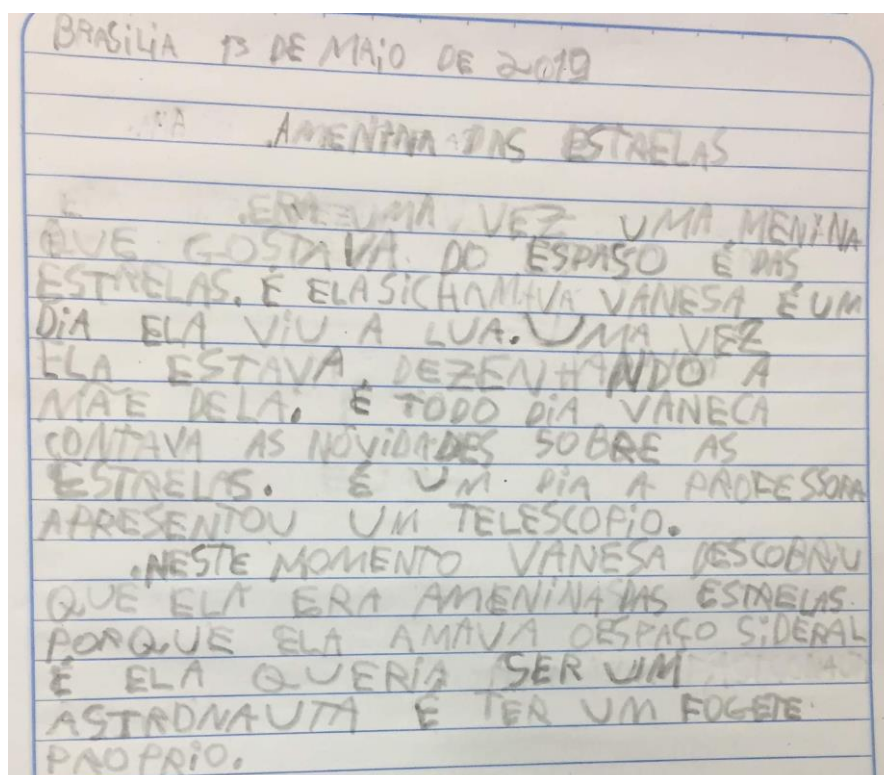


FOTO 10 - RESULTADO DOS PARÁGRAFOS DO GRUPO 4.

~Brasília 13 de maio de 2019

A menina das estrelas

Era uma vez uma menina que gostava do espaço e das estrelas. E ela se chamava Vanessa e um dia ela viu a lua. Uma vez ela estava desenhando a mãe dela. E todo dia Vanessa contava as novidades sobre as estrelas. E um dia a professora apresentou um telescópio.

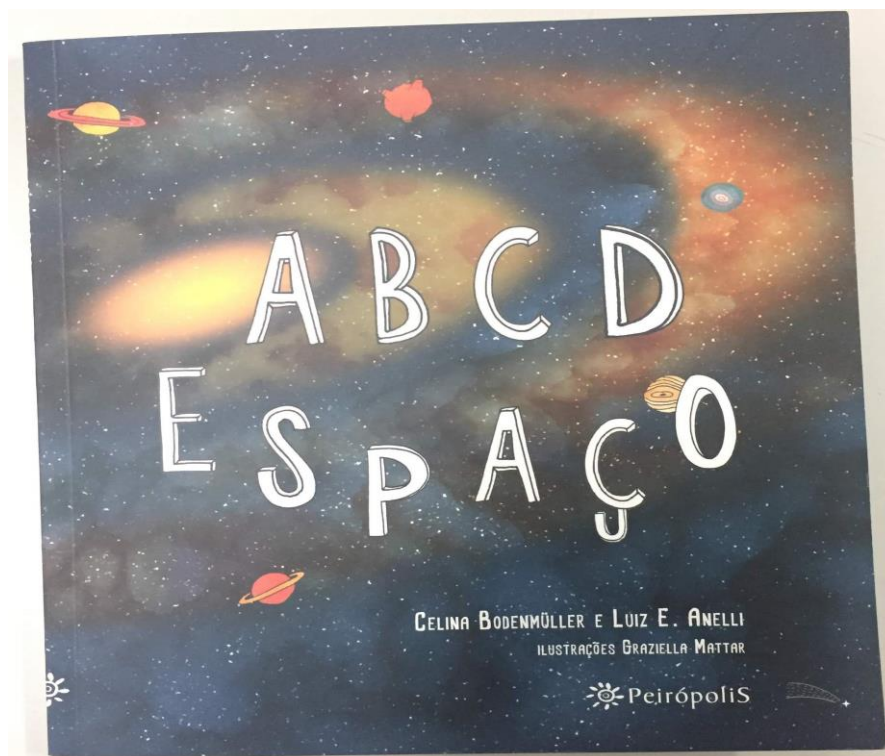
Neste momento Vanessa descobriu que ela era a menina das estrelas porque ela amava o espaço sideral e ela queria ser uma astronauta e ter um foguete próprio.

Aula 2

Organizada nos mesmos grupos do dia anterior, a aula iniciou-se com a roda de conversa, onde todos se alongaram, deram bom dia, abraçaram os colegas e sentaram no chão para o momento da contação de história coletiva, em que cada um faria a leitura de uma página do livro “ABCD do espaço³⁰”, comprado pela regente, praticando sua fluência na leitura e possibilitando a ampliação de seus vocabulários, por intermédio das novas palavras descobertas ao longo da contação.

Antes da contação, a professora apresentou o livro à turma, falou seu título, os autores, ilustradores e informou como seria feita sua leitura, pedindo silêncio a todos e enfatizando a necessidade de respeitar o colega que estará lendo, sem rir, conversar ou apressá-lo na leitura.

Durante a pausa entre a leitura de um estudante para o outro, a regente retornava o conteúdo abordado no livro literário, anotando no quadro as palavras que a turma ainda não conhecia, perguntando com qual letra o parágrafo havia começado e, tendo em vista que o livro segue a ordem alfabética, qual seria a letra da página seguinte.



³⁰ Livro: ABCD do espaço. Escrito por: Celina Bodenmuller e Luiz E. Anelli. Ilustrado por: Graziella Mattar. Publicado em: 2018 pela editora Peirópolis.

FOTO 11 - LIVRO "ABCD DO ESPAÇO".

Terminada a leitura, as palavras anotadas no quadro (*big bang*, cometa, fusão, galáxia, Júpiter, disco, Kuiper, Einsten, meteoro e meteorito) foram explicadas e o conteúdo presente no livro literário lido foi lembrado e explorado considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e relacionando-os com outras obras sobre a temática, como "A Era do Gelo: O Big Bang³¹" e o livro da aula anterior "A menina das estrelas".

Foi feita uma encenação para representar a rotação da Terra em torno do Sol, com dois estudantes que se voluntariaram a apresentar.

Após a conversa sobre o tema, a professora retomou a atividade de produção de texto coletiva iniciada no dia anterior, explicando, então, o conceito de conclusão, o fim do texto. A mesma abordagem foi utilizada e os sete palitos foram escritos. Ao final, os estudantes elaboraram um desenho sobre o texto literário escrito, onde os estudantes representam, muitas vezes, interpretações singulares acerca do conteúdo estudado.



FOTO 12 - PALITOS REFERENTES A CONCLUSÃO.

31 Filme: A Era do Gelo: o Big Bang. Dirigido por: Mike Thurmeier. Distribuído pela Fox.

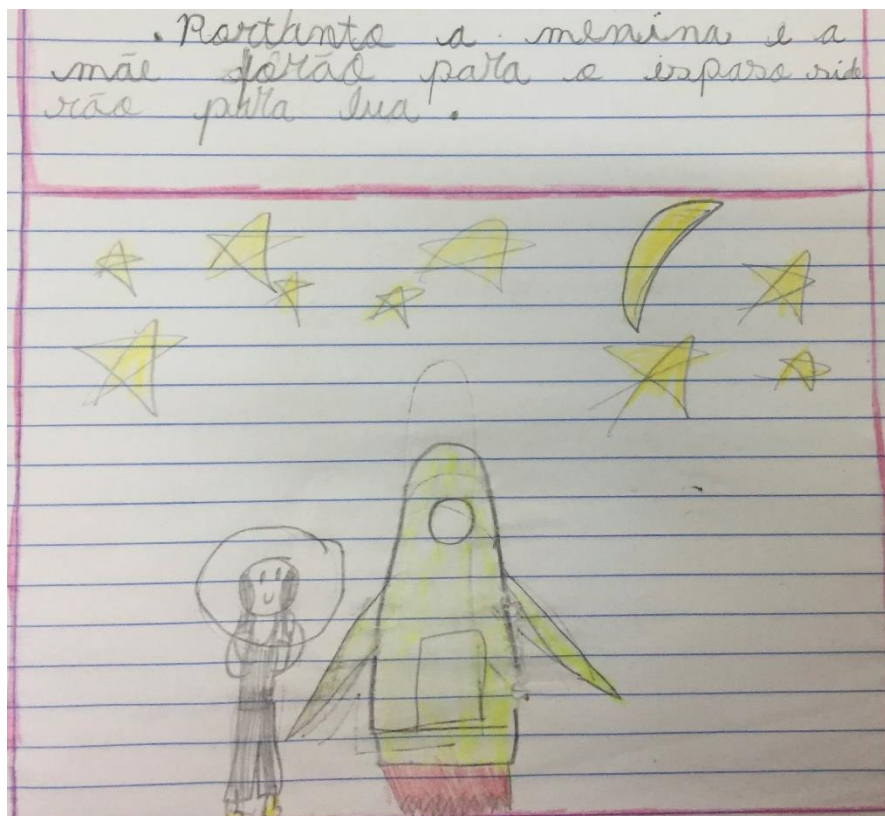


FOTO 13 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 1.

“Portanto a menina e a mãe foram para o espaço sideral para lua.”

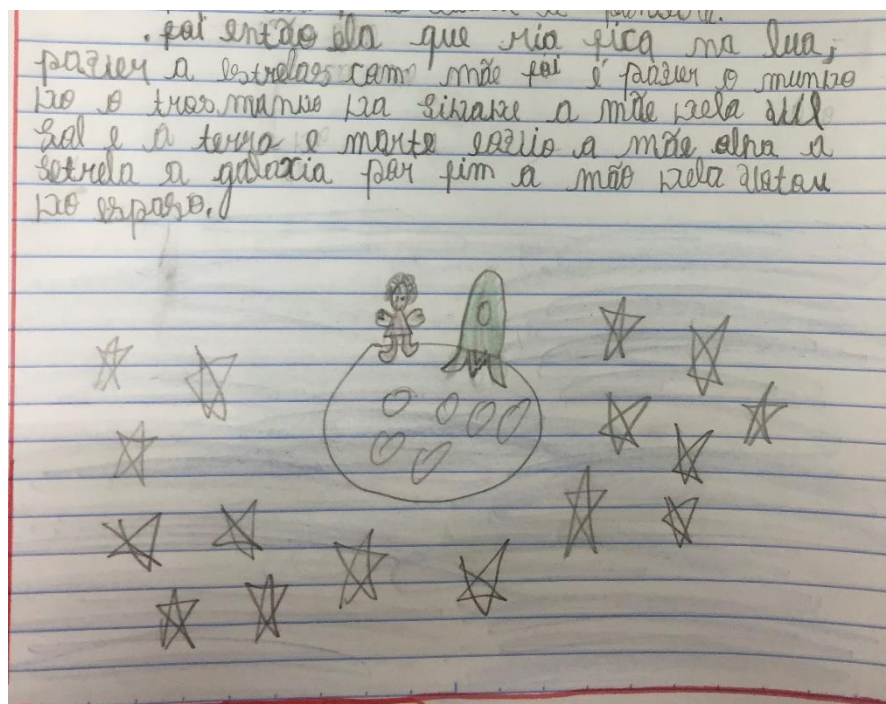


FOTO 14 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 2.

“Foi então ela queria fica na lua, para ver a estrelas com mãe foi é para ver o mundo dos outros mundo da cidade a mãe dela viu Sol e a Terra e Marte e ouviu a mãe olha a estrela a galáxia por fim a mãe dela voltou do espaço.”

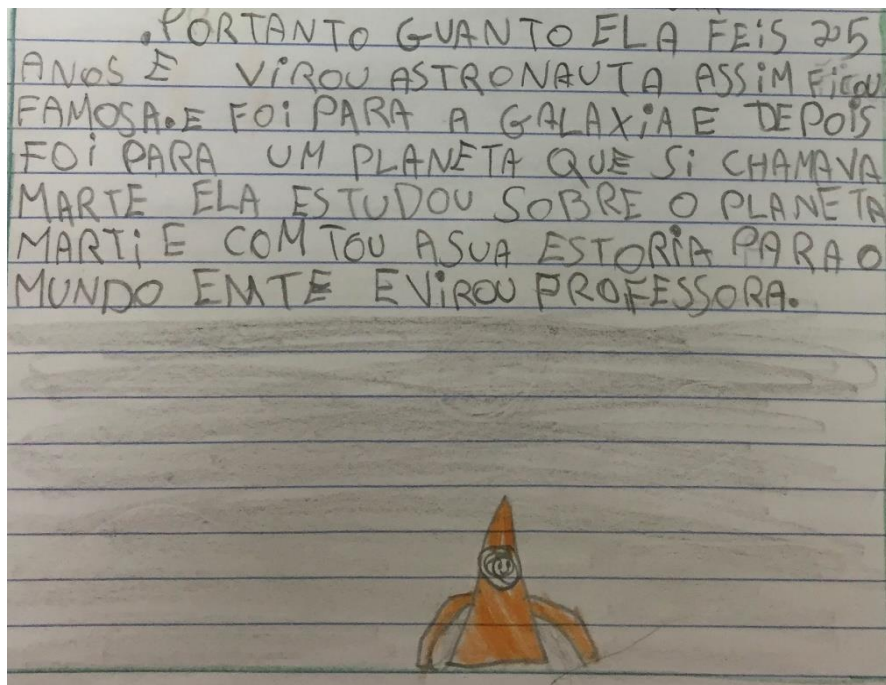


FOTO 15 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 3.

“Portanto quando ela fez 25 anos e virou astronauta assim ficou famosa. E foi para a galáxia e depois foi para um planeta que se chamava Marte ela estudou sobre o planeta Marte e contou a sua história para o mundo inteiro e virou professora.”

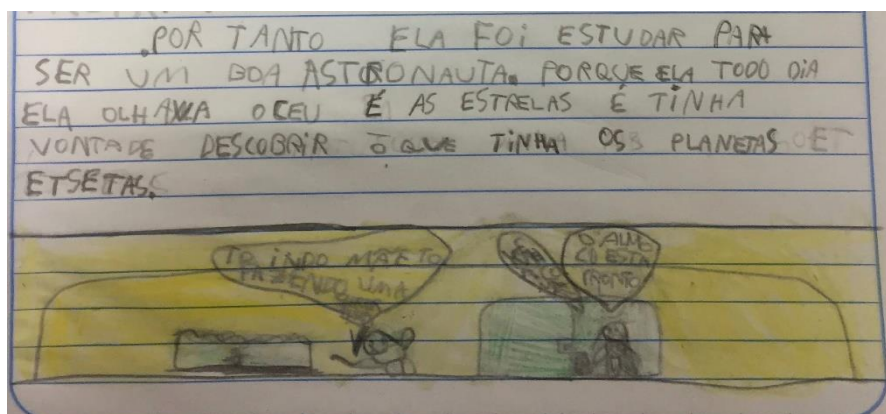


FOTO 16 - RESULTADO DO PARÁGRAFO DE CONCLUSÃO DO GRUPO 4.

“Portanto ela foi estudar para ser uma boa astronauta. Porque ela todo dia ela olhava o céu e as estrelas e tinha vontade descobrir o que tinha os planetas estrelas³².

No desenho: Estou indo mãe estou fazendo uma ...³³

32 estrelas

33 Palavra ilegível.

O almoço está pronto”

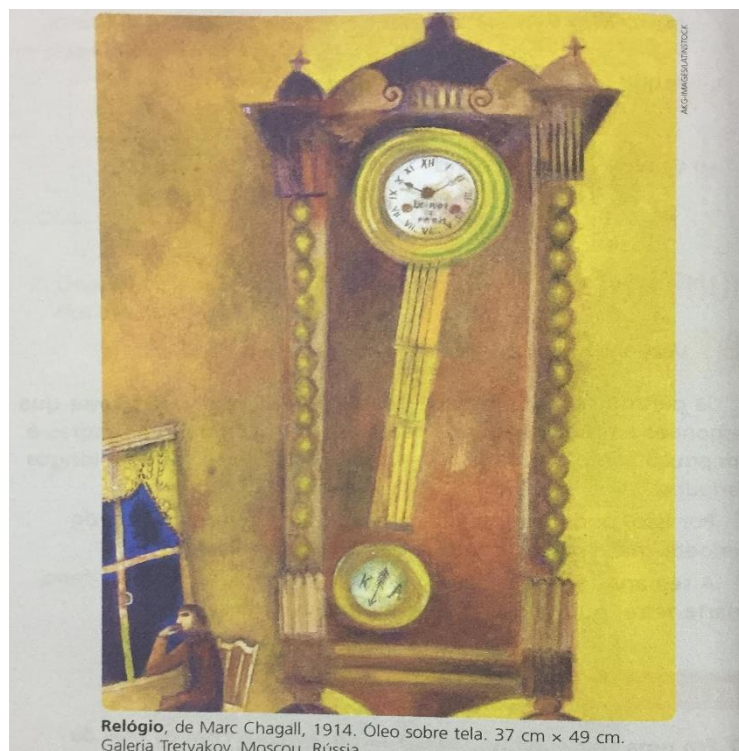
Aula 3

Nesse dia, a sala estava organizada em duplas, que a professora escolheu de acordo com os níveis de desenvolvimento e afinidade dos estudantes.

O momento da roda foi breve, a professora deu bom dia, perguntou quem havia feito o dever de casa, se fizeram sozinhos, quem auxiliou em sua execução e se tiveram dúvidas. Revisaram rapidamente os conteúdos estudados durante a semana, sobre o espaço, e sentaram-se em seus lugares.

Foi realizada uma correção coletiva oral do dever de casa, proporcionando a socialização das respostas, ampliando a compreensão da turma acerca do conteúdo estudado, pois, por intermédio da percepção de seus colegas, é possível perceber outras visões sobre o tema, qual abordava os períodos do dia (manhã, tarde e noite). A professora perguntava quem gostaria de ler a questão, em seguida, quem queria ler sua resposta. Através da socialização das respostas, os estudantes interagiam entre si, compartilhando outras visões e interpretações do exercício feito.

Durante a correção, houve a necessidade da leitura e interpretação de uma imagem, promovendo uma ligação entre a linguagem visual e a linguagem verbal, sobre qual a turma compartilhou diversas percepções, como: a pessoa da imagem está esperando alguém há muito tempo; está esperando ficar de dia para poder brincar com os amigos e até mesmo que o relógio está grande porque está demorando muito, fazendo que o personagem fique cada vez menor.



Relógio, de Marc Chagall, 1914. Óleo sobre tela. 37 cm x 49 cm. Galeria Tretyakov, Moscou, Rússia.

FOTO 17³⁴ - IMAGEM A SER INTERPRETADA.

Terminada a correção, a turma fez um exercício do livro didático, que pedia a produção de uma história em quadrinhos, a fim de concretizar o conhecimento sobre tal gênero textual, que já havia sido estudado pela turma. A produção deveria ser a respeito do período do dia que o estudante mais gostava. Em seguida, foi entregue a cada estudante uma folha de papel A4, onde a professora pediu para que eles, individualmente, transformassem o reconto feito em forma de texto literário, nas aulas anteriores, em uma história em quadrinhos. Tal prática permite a percepção das semelhanças e diferenças da estrutura de cada gênero, promovendo, juntamente, a formação de estudantes escritores.

Nem todos compreenderam a proposta da atividade, alguns fizeram a história sobre os períodos do dia, como mencionados anteriormente, ou histórias que vieram a suas imaginações.

As fotos a seguir foram escolhidas pela professora da turma observada.

³⁴ Foto retirada do livro: *Ápis língua portuguesa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera; TRICONI, Ana. 3ª edição. São Paulo: Ática. 2007.

3. Faça uma história em quadrinhos sobre o período do dia de que você mais gosta.



FOTO 18 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE O PERÍODO DO DIA.

“3. Faça uma história em quadrinhos sobre o período do dia de que você mais gosta.

No desenho: Eu adoro o pôr do sol!”

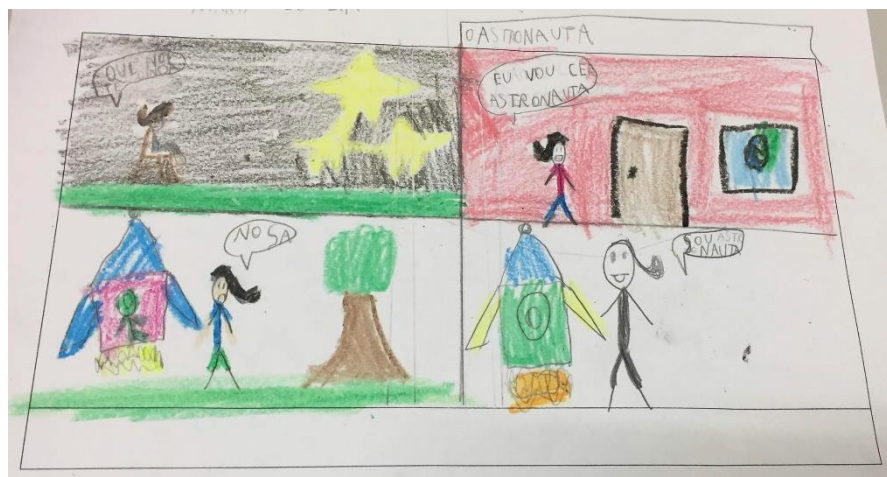


FOTO 19 - TRANSFORMAÇÃO DO RECONTO EM HISTÓRIA DE QUADRINHOS.

“O astronauta
Que noite linda
Eu vou ser astronauta
Nossa
Sou astronauta”



FOTO 20 - TRANSFORMAÇÃO DO RECONTO EM HISTÓRIA DE QUADRINHOS.

“A menina e estrela
 Uau!
 Socorro
 Epa!
 Que isso”

Aula 4

Com a sala organizada em trios, definidos pela professora de acordo com a afetividade dos estudantes com seus colegas, mas evitando deixá-los juntos com seus melhores amigos, para que não se distraíssem, foi feito um diálogo sobre a festa da família³⁵, que ocorreria no dia seguinte.

No primeiro momento, a docente os lembrou do evento, explicitando o local que ocorreria, as oficinas que seriam realizadas e o intuito desse momento. Em seguida, perguntou à turma se existia apenas um modelo de família (mãe, pai e filho) e todos responderam que não. Logo, a professora contou a seguinte história:

“Um dia, o pai de um menino morreu, quando ele ainda era uma criança e esse menino acabou se perdendo de sua mãe, mas foi encontrado por duas pessoas, dois homens, que o criaram. Eles também são uma família?”

A turma concordou que sim, esse também era um modelo de família. A professora indagou se eles não haviam visto ou ouvido falar de alguma família como essa, alguns estudantes citaram casos de colegas e a professora ouviu atentamente

35 Festa elaborada pela comunidade escolar à fim de celebrar e homenagear as famílias. Antigamente era realizado o “Dia das mães”, porém, tendo em vista que muitas crianças não eram criadas pelas mães e as diversas formas de ser uma família, foi alterado o nome do evento.

todos os relatos. Em seguida, perguntou se não haviam visto um filme com essa história e a sala ficou em silêncio. Portanto, ela contou novamente a história, mudando a palavra “menino”, por “animalzinho” e antes mesmo de seu final todos já estavam falando “Rei Leão³⁶!”.

A partir desse diálogo, possibilitando a identificação dos estudantes com os personagens da história, a docente continuou realizando a contação de histórias de contos de fadas, porém sem mencionar seus personagens principais, instigando a turma a relacionar a história contada com os filmes ou contos já vistos e lidos por eles e, a partir dessa relação, refletir sobre os diferentes modelos de família presentes.

“Era uma vez uma bebezinha, que nasceu de um lindo casal, porém seus pais tinham muito medo que uma pessoa má tentasse tirar sua filha deles, então ela foi criada por três tias”. (História “A Bela Adormecida³⁷”, contada pela professora).

“Havia uma família formada por um pai, uma mãe, uma irmã mais velha e uma irmã bem mais novinha. Um dia, essas meninas perderam seus pais em um acidente, então a irmã mais nova foi criada pela irmã mais velha. Só que a mais nova não tinha muitos amigos e se sentia muito sozinha, então elas compraram um cachorro. Elas também são uma família?!” (História “Lilo & Stitch³⁸”, contada pela professora).

Durante a atividade, a professora escreveu alguns dos modelos de família mencionados pelas crianças ao longo das contações.



FOTO 21 - ANOTAÇÕES DO DIÁLOGO SOBRE FAMÍLIA.

36 Filme produzido pela companhia Walt Disney Animation Studios.

37 Conto original escrito pelo autor Charles Perrault.

38 Filme produzido pela companhia Walt Disney Pictures.

“mãe filha(o); pai filha(o); tio tia sobrinha(o); mãe pai filho(s); vó neta(o); vô vó neta(o); esposa marido”

Outros exemplos como “mãe, mãe e filha(o)”, assim como “pai, pai e filha(o)” e “mãe, filha(o) e cachorro” também foram mencionados e explorados pela turma, defendendo que todos possuem uma família muito especial e que devem respeitar não apenas a sua, mas a família de todos.

Encerrada a contação, cada estudante elaborou uma narrativa oral sobre sua família, escolhendo um momento feliz que viveram para compartilhar com os colegas, permitindo a socialização de suas vivências.

Após a socialização da turma, a docente redirecionou o assunto com a pergunta: “E quem aqui já contou para a família que estamos estudando sobre o espaço?!”. Por meio dessa indagação, foi revisado o conteúdo visto nas aulas anteriores, interrompido pela presença dos coordenadores pedagógicos na sala de aula, que chegaram felizes e dando bom dia, trazendo consigo garrafas recicláveis, papelão e fita adesiva para a construção do foguete.

Foi realizada uma roda de conversa, em que os coordenadores perguntaram aos estudantes o que eles haviam aprendido sobre o espaço e astronautas. Em seguida, a sala foi dividida em grupos. Cada grupo iria construir uma parte do foguete, sendo o último deles responsável em agrupá-las no final.



FOTO 22 - FOGUETE CONSTRUÍDO PELA TURMA.

Essa construção foi fundamental para que os estudantes relacionassem o conteúdo estudado com a prática concreta da elaboração de um foguete, incentivando o trabalho em equipe e o respeito pelos colegas da turma.

Aula 5

A contação de história foi realizada com as crianças sentadas em suas carteiras, que encontravam-se organizadas em duplas, pois o clima estava muito frio para sentarem no chão. Antes de iniciar a história, a regente deu bom dia, perguntou como havia sido o final de semana de seus estudantes e quantos estavam presentes até o momento

O livro contado foi “A melhor família do mundo³⁹”, lembrando o tema trabalhado na aula anterior, sobre os diversos modelos de família, trabalhando os conceitos: respeito, amor e união. A partir da contação, a docente perguntou à turma o que eles mais gostaram do livro e o que é um orfanato e adotar. Em seguida, o conteúdo foi assimilado com o filme “Matilda⁴⁰”, em que a criança foi adotada por sua professora.

Na hora de ir à sala de leitura devolver os livros da semana anterior e escolher outro para o empréstimo, foi organizada uma fila. Dentro do local, deveriam fazer silêncio e, por ser pequeno, a regente chamava um por um para escolher o livro, realizar o cadastro junto à bibliotecária e retornar à sala, onde continuaram o conteúdo sobre o espaço sideral.

A fim de encerrar o tema, foi realizada uma atividade em que a turma iria desenhar e escrever sobre cada planeta. Os desenhos dos planetas foram coloridos, cortados e colados em uma tira de papel azul, que possuía uma aba para cada um dos planetas e, em seguida, a professora ditou as frases sobre os planetas, estimulando a capacidade dos estudantes em decodificar os fonemas em grafemas.

39 Livro escrito por: Susana Lópes e UlisesWensell.

40 Filme dirigido por Danny DeVito e distribuído pela companhia TriStar Pictures.



FOTO 23 E 24 - RESULTADO DA PRODUÇÃO DA ATIVIDADE SOBRE OS PLANETAS.

“Sol: é uma estrela que ilumina a Terra.
Mercúrio é o menor planeta.
Vênus: é o mais próximo da Terra.
Terra: é o planeta onde vivemos.
Marte: é o planeta e vermelho.
Júpiter: é o maior planeta do sistema solar.
Saturno: é o segundo maior que tem vários anéis.
Urano: é frio e tem várias luas.
Netuno: é o mais distante do sol.”

CAPÍTULO 5

REFLEXÃO ACERCA DAS ATIVIDADES

Nesse capítulo, será realizada a análise dos dados obtidos através do estudo *in loco* e da entrevista semiestruturada, a fim de responder os objetivos designados a essa pesquisa.

A análise será realizada acerca de cada atividade literária em particular, acompanhada no período de observação da turma de 2º do Ensino Fundamental e descrita no capítulo anterior.

Roda

Assim como Freire (1996), a professora defende que a escola deve ser um local de socialização dos estudantes, proporcionando a eles momentos de interação e conversas mediadas pela docente. Esse é o intuito principal ao realizar o momento de roda com a turma todas as manhãs, em que a interação não é apenas entre os estudantes, mas também com a professora, criando um laço visível de afetividade entre a turma (considerando-a formada pelos estudantes e a professora), que se abraçam ao chegar na roda, respeitam o momento de fala de cada um, interagem e ouvem atentamente as narrativas contadas por seus colegas.

De acordo com Vygotsky (1991) e Piaget (1962), a dimensão afetiva não pode ser separada da cognitiva. Desse modo, a inexistência de uma faz-se agente dificultador para o desenvolvimento de outra.

“Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência”. (PIAGET, Jean. 1962).

Além disso, a partir da socialização, o momento da roda permite um diálogo entre a turma, possibilitando a percepção da docente sobre assuntos que interessam os estudantes, assim como suas dificuldades e a ampliação de seus vocabulários, proporcionando um momento de aprendizagem mútua, defendido por Freire (2011) que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”.

Portanto, é possível afirmar que a prática pedagógica em questão, além de promover o letramento (uso da linguagem em práticas sociais) e a socialização por intermédio do diálogo, favorece o desenvolvimento da afetividade entre a turma, fator indispensável para o processo de ensino-aprendizagem.

Contação de história pela professora

Quando questionada sobre a relevância observada, por ela, sobre a contação de histórias, a docente afirmou:

“Ah, a contação de história é você viver [...] porque faz com que você se imagine naquela cena, naquela história, naquele mundo, ‘faça’ com que você pense em outros mundos, imagine outros mundos e faz com que os meninos sintam-se dentro da história também”.

Para a realização de tal prática, a regente segue as etapas defendidas pelas autoras Alves, Espíndola e Massuia (2011).

A conversa antes da história visa preparar as crianças para a leitura, assim como estabelecer os combinados para aquele momento, a fim de proporcionar uma conexão inicial entre o leitor/ouvinte e a obra selecionada.

Durante a contação, a regente realizava perguntas como “Quem é o personagem principal desse livro?”, “O que será que vai acontecer?”, “Qual era mesmo o nome da cidade?”, convidando-os a entrar naquele mundo de fantasia, onde a caracterização dos personagens e paisagem encontram-se à mercê da imaginação; estimulando a criatividade dos ouvintes, fator apontado pela professora como benefícios observado em consequência ao uso da literatura:

“[...] percebi que eles tiveram uma maior criatividade pra desenhar, porque antes desenhos se baseavam em uma pessoa com uma bolinha, um palitinho, uma nuvem e um sol e as vezes nem a grama tinha, agora eles já colocam chão, colocam borboleta, colocam passarinhos, então assim, acho que a questão da criatividade e a maior quantidade do vocabulário deles, acho que melhorou bastante”.

Após a contação, era realizada uma conversa, possibilitando o diálogo da turma com a obra lida. Cada um contava os sentimentos que a história transmitiu, o que mais gostou e o que não gostou, revelando a conexão que tiveram com a narrativa, tornando-se leitores ativos, que questionam as atitudes e as consequências presentes na obra, assim como as semelhanças e/ou diferenças com suas experiências pessoais, realizando uma interpretação e reflexão sobre o texto abordado, como defendido por Araujo, Bulamaque e Martins (2011):

“O leitor não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu”.

O uso do diálogo como estratégia mediadora à conversa posterior à contação, desconstrói o modelo de “educação bancária”, em que o professor é o detentor de todos os saberes e conhecimentos, devendo passá-los a seus estudantes de forma autoritária e unilateral, apontado por Freire (1980), e possibilita a afetividade entre a turma, assim como a troca de saberes e percepções, colocando “em evidência uma das principais características da literatura em geral, sua incompletude, preenchida exclusivamente pela compreensão do leitor.” (Alves; Espíndola; Massuia, 2011).

Contação de história através da leitura coletiva

Seguindo o mesmo modelo da prática supracitada, esta atividade se difere por seu caráter coletivo, tirando a professora da função de contadora/leitora e os estudantes da posição de ouvintes e transformando ambos em contadores, ouvintes e mediadores simultaneamente.

O primeiro momento (conversa antes da história) é utilizado pela regente com o intuito de explicar o modo como a contação será realizada e introduzir a temática do livro, resgatando os conhecimentos posteriormente adquiridos.

Em sua entrevista, a professora afirmou que essa é a estratégia literária que os estudantes encontram-se mais interessados e participativos:

“Quando eles mesmos leem que ‘aí’ você acaba forçando eles a ‘prestar’ atenção no colega [...] a professora quando lê tem um, aquele jeitinho e tal, mas você vê que um ou outro ainda não presta atenção, agora quando você põe o colega ‘pra’ ler, você pede ‘pra’ que eles depois te repitam o que que aconteceu na história, como foi a história, você vê que tem uma diferença, é bem melhor do que você ler ‘pra’ eles.”

Deste modo, é possível considerá-la uma excelente ferramenta, não somente para a formação de leitores, mas também para desenvolver as habilidades de trabalho em equipe, permitindo a exploração dos conceitos: respeito, solidariedade e amizade.

Ao final, durante a conversa após a contação houve comentários como “A parte da Estela⁴¹ é muito legal”, “O Davi⁴² leu muito bem”, provando, mais uma vez, que o aprendizado é feito através das relações humanas e a afetividade tem um grande papel no desenvolvimento cognitivo e no ensino aprendizagem, realizando o processo de letramento através das práticas sociais

Produção de texto coletiva (reconto), auxiliada por palitos de picolé e desenho sobre o texto literário produzido

A docente relatou observar dificuldade nos seus estudantes para iniciar parágrafos, portanto decidiu realizar esse reconto a partir da construção de possíveis expressões para iniciar as partes do texto, sendo elas a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

A decisão de realizar uma produção coletiva veio a partir da necessidade de estimulá-los a conhecer outras visões, ideias e histórias, assim como promover o trabalho de equipe, colaboração, cooperação, organização de ideias, o respeito e ampliação do vocabulário.

“Ao propor a produção de texto em parceria, promovemos a participação do colega e permitimos ao escritor que visse seu texto com os olhos de outrem, ou seja, gerando um olhar de fora que permitisse corrigir objetivamente seu texto. Além disso, essa atividade promove o respeito entre as crianças em

41 Nome fictício.

42 Nome fictício.

relação à produção do outro”. (CORRÊA, Hércules; SOUZA, Silvana; VINHAL, Tatiane. 2011)

De acordo com Corrêa, Souza e Vinhal (2011), a proposta de reescrever (recontar) o texto é importante, pois as dificuldades “como a ortografia, a construção da coesão e da coerência, a pontuação, dentre outros” são amenizadas ao permitir que o estudante reescreva ou parafraseie um texto já explorado.

Em sua entrevista, a docente afirmou que a produção de texto, por meio do reconto e da ilustração final, são as atividades que a turma demonstra maior compreensão acerca do tema abordado, apresentando múltiplas interpretações sobre a obra:

“O desenho e o reconto, em geral eu gosto de fazer o reconto da história com eles, eu gosto de começar o reconto e deixar que eles terminem com a palavra de cada um, e acho que também a ilustração da história, acho que quando eles ilustram, eles passam muito da, as vezes uma coisa que você não percebeu, mas que ele percebeu, então assim, acho que o reconto junto com a ilustração ainda é o melhor caminho ali ‘pra’ eles”.

Portanto, a produção de texto coletiva promove a socialização, respeito e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a correção do trabalho realizado, enquanto a ilustração final é capaz de dar vida a uma interpretação literária singular, influenciada pelo contexto de cada estudante.

Correção Coletiva Oral

A correção coletiva oral permite que toda a turma corrija a tarefa de casa ao mesmo tempo, socializando suas respostas, interpretações e outras formas viáveis de resolver o exercício. Nesse momento, a resposta do professor não deve ser considerada a única correta, mas mais uma alternativa de interpretação.

Ao serem ouvidos e questionados sobre suas respostas, os estudantes são levados a repensar o conteúdo estudado, percebendo, por si mesmos, seus erros e expandindo, através das respostas de seus colegas, a interpretação acerca da tarefa.

Essa prática pedagógica possibilita a revisão e discussão do conteúdo, esclarecimento de dúvidas, ampliação do vocabulário, assim como a troca de conhecimentos através da socialização por meio do diálogo.

Leitura e interpretação de imagem

A leitura e interpretação de imagens é realizada de acordo com o contexto de cada estudante, portanto, a interpretação da mesma ilustração é realizada de um modo singular a partir de cada leitor, “uma vez que as imagens trazem em seu contexto mensagens que serão vistas e compreendidas a partir da bagagem cultural de cada leitor” (Araujo, Bulamaque e Martins. 2011).

“O verbal e visual compartilha o mesmo suporte. Na ilustração, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas, oriundas do imaginário. Essa natureza figurativa [e de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas, pela familiaridade referencial oferecida a leitores de pouca idade”. (Ramos e Panozzo. 2011).

Essa atividade permite uma ligação entre a linguagem verbal e a visual, tendo em vista a necessidade da imagem em ser, primeiramente, analisada e compreendida, para, então, elaborar e compartilhar, por intermédio da escrita e/ou de uma narrativa oral, a interpretação obtida.

Produção de história em quadrinhos

Assim como a prática anterior, para a produção de uma história em quadrinhos é de fundamental importância a relação da linguagem verbal com a linguagem visual, em que uma deve-se ligar e complementar a outra.

“A leitura da história em quadrinhos exige tanto a interação entre as duas linguagens como também a apreensão de cada quadro em particular e, ainda, o conjunto de quadrinhos para, de fato, haver entendimento”. (FEBA, Berta; RAMOS, Flávia. nj2011).

Para realizar essa produção, os estudantes necessitam identificar e organizar suas ideias, a fim de conceder um sentido à história, assim como um início, meio e fim. Os autores também precisam escolher e caracterizar seus personagens, o local onde se passará a história, tal qual o que será narrado; portanto, é necessário que a turma possua um conhecimento prévio sobre os balões de indicação de fala, referentes ao pensamento, cochicho, grito e outras expressões.

Essa atividade contribui com a compreensão dos estudantes acerca do gênero literário em questão, desenvolvendo suas habilidades de relacionar as duas formas de linguagem nele presentes e incentivando a formação de estudantes leitores e escritores.

Transformar o reconto feito anteriormente em uma história em quadrinhos

Como abordado, no decorrer do trabalho, é fundamental que os estudantes tenham acesso a diversos gêneros textuais, conhecendo e compreendendo suas particularidades de escrita, estrutura e estética.

Ao obter tal conhecimento, a atividade de transformar um texto de determinado gênero para outro torna-se essencial para percepção das diferenças e semelhanças dos modelos escolhidos, além de permitir que o autor fragmente e reconstrua a obra de outra forma, mantendo sua história principal, em que:

“[...] o aluno se percebe como um autor que utiliza os recursos de sua língua para produzir novos sentidos e ainda criar um efeito comunicativo que retira a criança de uma postura passiva e lhe garante uma postura ativa perante as produções de textos existentes na sociedade”. (CORRÊA, Hércules; SOUZA, Silvana; VINHAL, Tatiane. 2011)

Tal atividade provoca a reflexão do estudante acerca da obra, necessitando que ele perceba suas características fundamentais como personagens, onde se passa a história, seu início, meio, fim e a trama principal. Nesse caso, especificamente, em que a transformação da obra se dá ao gênero de história em quadrinho, o autor deverá estabelecer uma relação entre a história e as ilustrações,

utilizando as formas de linguagem verbal e visual, como mencionado na atividade supracitada.

Contação de contos de fadas

Para abordar o tema dos diferentes modelos de família, a docente realizou uma contação, subjetiva, dos contos de fadas.

“Muitas vezes, tem-se a ideia de que o enredo dessas histórias (contos de fadas) sempre possui um caráter mágico, como se a vida dos personagens fosse sempre perfeita. Ao contrário disso, essas narrativas evidenciam que as dificuldades são inevitáveis e confrontam a criança honestamente com os predicados humanos básicos, como exemplo, o fato de muitas histórias começarem com a morte dos pais, comprovam claramente, porém, que, com determinação, persistência e, algumas vezes, um pouquinho de sorte, é possível superá-las e vencê-las.” (ALVES, Aletéia; ESPÍNDOLA, Ana; MASSUIA, Caroline. 2011)

Através dessa contação e dos diversos modelos de família observados nas histórias contadas, é possível que o estudante se identifique com as narrativas, oferecendo-o “a possibilidade de lidar com questões tristes e marcantes de sua vida sem necessariamente identificá-las” (Alves, Espíndola, Massuia. 2011), porém através de sua assimilação e percepção em outro contexto.

Acerca da conversa após a contação, etapa defendida pelas autoras Aletéia Eleutério Alves, Ana Lucia Espíndola e Caroline Massuia (p.111. 2011), o tema e as obras abordadas foram relacionados com outras histórias a respeito da mesma temática, juntamente com a socialização do tema por intermédio de uma narrativa oral.

Narrativa oral

Nesse momento, cada estudante elaborou uma narrativa oral sobre sua família, contando quem a compõe e um momento feliz que viveram, como um passeio que gostam de fazer juntos, um jogo, ou até mesmo uma viagem.

As narrativas são essenciais no processo de socialização e de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar, pois, através delas, é possível ampliar a concepção de mundo dos indivíduos, promover a identificação com seus colegas, que proporciona o desenvolvimento do vínculo afetivo entre a turma, além de ser uma ferramenta capaz de auxiliar no aprofundamento do conteúdo e proporcionar uma troca de conhecimentos, saberes e experiências.

Ida a sala de leitura/empréstimos de livros

As três instâncias da escolarização da literatura, defendidas pela autora Magda Soares (2006), posteriormente abordadas no Capítulo 2 desse trabalho, evidencia a importância do vínculo entre o estudante e a biblioteca. Portanto, o empréstimo de livros é uma ferramenta fundamental a fim de estimular a formação de estudantes leitores.

Antes do empréstimo ser efetivado, a docente conversa com a turma sobre os cuidados que precisam ter com os livros da sala de leitura, porque, depois, outras crianças também irão utilizá-los, e reforça a necessidade de devolvê-los na data correta, estimulando-os a ter autonomia e disciplina.

Ditado

O ditado é uma prática pedagógica utilizada há anos pelos professores. Nessa questão, em particular, ele foi utilizado devido a presença de um estudante com baixa visão, o qual, sempre que há atividade escrita no quadro branco, necessita que alguém dite para ele o texto anotado.

Desde modo, a fim de contemplar a todos simultaneamente, a docente ditou frases curtas, sempre indicando a pontuação e os acentos.

Essa prática em questão, necessita que o estudante transite entre dois sistemas de comunicação diferentes: a escuta (oralidade) e a escrita. Ou seja, é preciso decodificar os fonemas (sons) em grafemas (escrita), os quais, por mais semelhanças que pareçam, dispõem de regras e estruturas diferentes, tornando

indispensável o conhecimento prévio do estudante sobre eles, assim como a capacidade de convertê-las a outro sistema.

Além disso, a atividade auxilia no desenvolvimento da concentração do estudante, por intermédio da escuta ativa e estimula a capacidade de autocorreção do indivíduo, que, ao ouvir e escrever a palavra, irá retornar ao seu conhecimento prévio sobre ela, refletindo, então, sobre sua ortografia.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio dessa pesquisa, foi possível acrescentar o debate sobre o uso da literatura no processo de letramento dos anos iniciais, assim como compreender como está sendo desenvolvida a prática pedagógica em pauta; investigar e refletir acerca da relevância e benefícios do letramento literário; analisar as estratégias aplicadas no uso da literatura infantil na rotina do processo de letramento e compreender a percepção da professora acerca da aplicação da literatura infantil no processo de letramento. A observação *in loco* da turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública mostrou-se extremamente produtiva a respeito do tema “Letramento Literário”.

Os marcos legais referentes às políticas de leitura e escrita afirmam a necessidade e obrigatoriedade da inserção da literatura, por intermédio de textos literários, livros infantis, narrativas, produções e contações de história no processo de letramento nos anos iniciais, a fim de contribuir na formação de um cidadão crítico, que compreenda e exerça seus direitos e deveres, do estudante leitor-escritor e no desenvolvimento das capacidades de compreensão, reflexão, interpretação e contextualização dos indivíduos. Contudo, apesar de sua natureza obrigatória, o acervo literário das bibliotecas de escolas públicas encontra-se inerte desde a paralização, não anunciada, do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

A leitura de Cosson (2009), Soares (2007) e Jouve (2012) deu luz não apenas a respeito da importância e benefícios do uso da literatura infantil no processo de letramento, mas ressaltou seu caráter de fonte concreta de conhecimento e não mera auxiliadora em sua obtenção.

Cosson (2009) afirma que, a partir da leitura e escrita do texto literário, é possível encontrar o senso de quem somos e da comunidade em que estamos inseridos, benefício defendido pelas autoras Alvez, Espíndola, Massuia (2011) e Abramovich (1993) e assegurado pela professora regente da turma pesquisada, que acrescentou outros frutos referentes a tal prática pedagógica, como: a ampliação do vocabulário dos estudantes, o progresso em suas falas e leituras orais,

desenvolvimento da criatividade e das capacidades de compreensão, interpretação e assimilação do real com o imaginário.

As práticas pedagógicas referentes ao letramento literário apresentavam-se diariamente na rotina escolar da turma, em atividades de roda, que permitiam um diálogo aberto sobre os sentimentos dos estudantes e conteúdos estudados. A contação de história, frequentemente realizada através da leitura coletiva em que todos eram convidados a tornarem-se leitores, ouvintes e mediadores ao mesmo tempo que mergulhavam naquele mundo de fantasia; a produção de texto, realizada individual ou coletivamente, proporcionava não apenas a prática das regras ortográficas, mas a inserção do estudante, na forma de autor, no texto literário, o desenvolvimento de uma linha de pensamento qual possuía um início, meio e fim, de sua criatividade, a expressão de seus sentimentos e a formação de um leitor-escritor.

Pudemos perceber, a partir do acompanhamento de tal rotina e das atividades nela inseridas, um benefício inesperado a respeito da utilização da literatura infantil no processo de letramento dos anos iniciais, sendo ele a criação de um vínculo afetivo entre a turma (estudantes – estudantes e estudantes – professora), reforçado a cada momento de leitura, diálogo e narrativa.

As leituras realizadas pela professora ou pelos estudantes eram seguidas de uma conversa sobre o conteúdo ali presente. Tal momento, tão singular, permitia que todos compartilhassem seu entendimento sobre a obra, sua relação com as experiências pessoais vividas e com outras obras de seus repertórios. Essa ocasião proporcionava uma troca de conhecimentos entre a turma, nutrindo o vínculo afetivo criado por ela, fator fundamental, de acordo com Freire (2011), para o processo de ensino-aprendizagem.

Desde modo, a pesquisa em pauta torna-se capaz de contribuir acerca do debate sobre o uso da literatura infantil no processo de letramento dos anos iniciais e de guiar, a partir da turma observada e das atividades descritas e analisadas, suas possíveis formas de aplicação e mediação, visando a formação de estudantes leitores-escritores, os quais sejam capazes, não apenas de compreender e interpretar obras literárias, mas o contexto em qual encontram-se inseridos e o mundo e sociedades ao seu redor.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Após concluir a graduação do curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília, planejo seguir atuando como docente em escolas particulares e estudar para o concurso de professor efetivo da Secretaria da Educação do Distrito Federal.

Há também o desejo de realizar uma especialização em Psicologia, curso que conquistou meu interesse no decorrer da atual graduação, provando ligar-se à Pedagogia através do estudo do desenvolvimento e comportamento humano e sua interação com o ambiente, fatores fundamentais devido à necessidade do docente de possuir um olhar sensível, que enxergue não apenas as dificuldades intelectuais dos estudantes, mas seus sentimentos, compreendendo seus diferentes contextos e interações sociais, que afetam diretamente em seu desenvolvimento cognitivo e saber abranger todos, de forma plena, no processo de ensino-aprendizagem e socialização no ambiente escolar.

Posteriormente, almejo proceder na carreira acadêmica por meio de um mestrado, seguindo o tema letramento, porém em sua aplicação mediante ao uso das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia; ESPÍNDOLA, Ana; MASSUIA, Caroline. **Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?** In: SOUZA, Renata; FEBA, Berta (ORG). *Leitura Literária na Escola*. 2011.

ARAUJO, Mayara; BULAMAQUE, Fabiane; MARTINS, Kelly. **A Leitura do livro de imagem na formação do leitor**. In SOUZA, Renata; FEBA, Berta (ORG). *Leitura Literária na Escola*. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: março de 2019.

_____. **Constituição** (1988); Constituição da República Federativa do Brasil. 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Brasil, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasil, 2014.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.696, de 12 de junho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasil, 2018.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**. 1997.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de lei do senado n.º 212, de 2016**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasil, 2016.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CÓRDOVA, Fernanda. SILVEIRA, Denise. **Unidade 2 – Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. (ORG.) Métodos de Pesquisa. 1º ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CORRÊA, Hércules; SOUZA, Silvana; VINHAL, Tatiane. **A Leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero de fábulas**. In: Leitura Literária na Escola. 2011

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50º ed., São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental**. Dissertação de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

PIAGET, Jean. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. In Bulletin of the Menninger Clinic. - 1962, vol. 26, no 3. Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Publicação original em língua inglesa, 1962.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) Escolarização da leitura literária. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 4ª ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.