

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA: ESPAÇO
CONSTITUINTE DE AUTONOMIA**

CRISTIANE DE BEM KLUSSNER

Brasília – DF, julho de 2014

Klussner, Cristiane de Bem.

**PRATICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA:
ESPAÇO CONSTITUINTE DE AUTONOMIA /Cristiane de Bem
Klussner:** Brasília: UnB. 2014. 87 p.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade de Brasília, 2014.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

CRISTIANE DE BEM KLUSSNER

**PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA: ESPAÇO CONSTITUINTE
DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Lima Martins Pederiva

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, julho de 2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE DE BEM KLUSSNER

**PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA: ESPAÇO CONSTITUINTE
DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Membro Titular – UnB/FE

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Lima Martins Pederiva
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF, julho de 2014

*A todos aqueles que acreditam na educação como um meio
de transformação eficaz do sujeito e de construção de uma
sociedade mais justa e solidária.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* pela oportunidade de viver uma Universidade e por estar sempre presente na minha vida.

Ao meu marido companheiro, cúmplice e amor por toda vida.

A minha filha, simplesmente por existir e ser minha inspiração.

Agradeço a minha mãe Neuza, por tudo que fez e faz por mim! Não há palavras suficientes que expressem a felicidade de tê-la comigo em todos os momentos importantes da minha vida. Minha base, meu porto seguro meu exemplo de amor, de respeito pelo outro e acima de tudo de esperança e fé.

Agradeço a minha mana Adriana e meu irmão Alexandre por seus exemplos de determinação e esforço para alcançarem seus objetivos, mas principalmente por trazerem para minha vida meus sobrinhos: Víctor, Vinícius e Gabrielly, amor infinito é o que sinto por vocês.

À minha vó Iracema tão importante na minha infância. Já não está entre nós, mas seus ensinamentos continuam muito presentes.

As minhas tias, Lena e Tâ, por tudo que representam na minha vida.

Agradeço aos meus amigos de perto e os de longe. Deus sempre colocou pessoas maravilhosas em meu caminho. E aos amigos que encontrei na Faculdade de Educação, agradeço pela acolhida, companheirismo e apoio nos momentos de calma e também nas tempestades.

Agradeço à minha querida orientadora, *Fátima Rodrigues*, pela paciência, competência e convivência amorosa. Não tenho palavras para expressar toda minha admiração por essa pessoa que além de tudo foi uma amiga desde o primeiro momento.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação, em especial, a querida professora *Alexandra*, por todo o aprendizado, por seu olhar sensível e sua linguagem poética.

Ao OBEDUC pela oportunidade de estar dentro de uma escola pública desde o segundo semestre e pelos ensinamentos e trocas de experiências, proporcionados por nossos encontros às sextas feiras.

Por fim, agradeço às crianças de todas as escolas onde estive nesses quatro anos de faculdade, pelos abraços, pelos sorrisos, pela experiência e pelas marcas que deixaram na minha alma.

“A razão por que se abre um livro para ler é a mesma por que se olham as estrelas: querer compreender. Mas não há nenhuma lei que obrigue as pessoas a levantar os olhos para o espaço ou a baixá-los para esse universo que é uma página escrita. Não há gosto sem curiosidade nem curiosidade sem gosto. Ler é uma necessidade que nasce da curiosidade e do gosto. Se não tens gosto nem curiosidade, deixa os livros em paz, porque não os mereces. Sempre haverá alguém para abrir comovido um livro, para querer saber o que está por trás das aparências. Cada livro é uma viagem para o outro lado.”

José Saramago

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar, à luz das teorias e das oficinas de leitura com crianças, como a leitura e a literatura podem proporcionar a vivência e a constituição de autonomia no espaço escolar. O desejo de promover oficinas de leitura com uma turma do ensino fundamental, na rede pública, surgiu a partir da experiência com as disciplinas de Projeto três e quatro: Práticas Pedagógicas Inovadoras. Os objetivos específicos, os quais derivam do objetivo geral são: Conceituar autonomia a partir do campo da filosofia e da educação; Problematizar a aproximação do conceito de leitura e literatura na escola; Investigar atividades motivadoras que desenvolvam uma prática educacional que estimule a convivência entre as crianças a partir dos princípios de responsabilidade, cooperação, solidariedade e diálogo. A pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa e os dados apresentados são provenientes do diário de bordo, escrito durante a realização das oficinas, bem como dinâmicas conversacionais com os atores da escola. O foco foi uma turma com dezessete crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola Pública da Rede de Ensino Distrito Federal. Foram abordadas ideias de educadores como Freire (1996), Freinet (2010) e Pacheco (2010) e de outros autores que contribuíram para nossas reflexões a respeito da leitura e da literatura como Manguel (1997), Rodari (1998), Machado e Rocha (2011), Abramovich (1997). Assim, com base na prática vivenciada, foi possível compreender a importância de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a literatura na educação, bem como refletir a respeito das suas contribuições ao desenvolvimento dos educandos e para a constituição de sua autonomia. Ao final consideramos que as práticas da leitura e literatura puderam proporcionar a vivência e a constituição da autonomia para os estudantes que participaram das oficinas.

Palavras-chave: leitura, literatura, autonomia, espaço escolar.

ABSTRACT

The present study aims to investigate under the light of the theories and the reading workshops with children, how reading and literature can provide the experience and the establishment of autonomy in school. The desire to promote reading workshops with an elementary public school class emerged from the experience with the disciplines of Project Three and Four: Innovative Pedagogical Practices. The specific objectives, which derive from the overall objective are: Conceptualizing autonomy from the field of philosophy and education; Discuss the approach of the concepts of reading and literature in school; Investigate motivational activities that develop an educational practice that encourages interaction among children based on the principles of responsibility, cooperation, solidarity and dialogue. The research was based on the qualitative methodology and data presented are from the logbook, written during the workshops, as well as conversational dynamics with the other members of the school. The focus was a class of seventeen children of the third grade of elementary school in a public school of the Distrito Federal Education Network. Ideas of educators like Freire (1996), Freinet (2010) and Pacheco (2010) and other authors who contributed to our thinking about reading and literature as Manguel (1997), Rodari (1998), Machado and Rocha (2011), Abramovich (1997) were covered in this study. Thus, based on the experienced practice, it was possible to understand the importance of pedagogical practices that involve reading and literature in education, as well as reflect about their contributions to the development of students and to the formation of their autonomy. At the end, we consider that the practices of reading and literature could provide the experience and the establishment of autonomy for the students who participated in the workshops.

Key-words: Reading, literature, autonomy, in school.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
APRESENTAÇÃO	11
PARTE I	12
MEMORIAL	12
PARTE II	19
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - CONCEITUANDO AUTONOMIA	22
CAPÍTULO 2 - LEITURA E LITERATURA: CONCEPÇÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	29
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	38
3.1. CENÁRIO DA PESQUISA	41
3.2. SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	43
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO AS OFICINAS	45
4.1. UMA APROXIMAÇÃO MAIS INTENSA COM A LEITURA E A LITERATURA	51
<i>Experiência 1 - Sem pé nem cabeça</i>	51
<i>Experiência 3 - A caixa de livros</i>	53
<i>Experiência 5 - Qual é o seu medo?</i>	56
<i>Experiência 11 - Conto de fadas / vida real</i>	58
<i>Experiência 12 - Amarelo com vermelho dá laranja</i>	60
4.2. UM PROCESSO DE AUTONOMIA QUE SE CONSTITUI A PARTIR E POR MEIO DA LEITURA E DA LITERATURA	62
<i>Experiência 2 - Gostei / não gostei</i>	62
<i>Experiência 4 - O mistério da primavera</i>	65
<i>Experiência 6 - Contando história com cacarecos</i>	67
<i>Experiência 7 - Construindo um cenário</i>	69
<i>Experiência 8 - Criando personagens</i>	70
<i>Experiência 9 - Inventando histórias</i>	71
<i>Experiência 10 - Reconstruindo</i>	73
<i>Experiência 13 - Quer conhecer minha escola?</i>	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS/INCONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	88

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em pedagogia foi finalizado no 1º semestre de 2014. Na escolha do tema estão envolvidas inquietações pessoais e experiências pedagógicas da autora ao longo de sua trajetória de graduação. Este trabalho busca contribuir para a problemática geral escolhida dialogando entre a teoria e a prática.

Na primeira parte do trabalho encontra-se o memorial, que tem como objetivo a elaboração das minhas memórias educativas. É um espaço em que relato minha trajetória ao longo do processo educativo desde os primeiros anos de vida até os anos da graduação e as perspectivas profissionais. A partir dessas informações e reflexões é possível compreender as razões e intenções subjetivas da autora frente à pesquisa.

A segunda parte é o trabalho monográfico. Este se divide em uma introdução, quatro capítulos, além de considerações finais. O primeiro capítulo busca conceituar autonomia a partir dos campos da filosofia e da educação. O segundo capítulo traz algumas concepções e considerações em relação à importância da leitura e da literatura na escola. O terceiro capítulo explica a metodologia utilizada: seu contexto, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos elegidos para se desenvolver a pesquisa. O quarto e último capítulo apresenta a experiência com as oficinas de leitura, são registros contendo algumas reflexões em diálogo com alguns autores abordados durante a pesquisa e trazendo as conclusões da autora.

PARTE I

MEMORIAL

Meu nome é Cristiane Klüssner, tenho 40 anos e deparo-me nesse momento, com o desafio de escrever minha história, e como ela influenciou minhas escolhas e o que vivo hoje. Ao pensar meu processo educativo, lembro que aprendi as primeiras letras em casa, meu nome, nome de meus irmãos, pais e avós, nome das frutas e verduras que tínhamos no quintal. Fui para a escola aos seis anos e meio, para a primeira série, sem ter feito jardim (ou pré-escola). Não era obrigatório à época.

Lembro que eu queria muito ir à escola, minha irmã saía todo dia de mãos dadas com a minha mãe, rumo aquele lugar desconhecido e eu não entendia porque eu tinha que ficar em casa. Minhas tias liam muito um tipo de revista, “fotonovela”, eu acho, e eu ficava curiosa para ler. Minha avó sempre contava histórias para nós (éramos quatro crianças, eu meus dois irmãos e uma prima) e eu adorava a ideia de ir à escola para aprender a ler todas aquelas histórias. Porém hoje não me lembro de muitos momentos na escola, lembro que tive um pouco de medo da professora Laura no primeiro dia de aula. Era muito alta, e de alguma maneira aquilo me assustava.

Chegar à escola pela primeira vez traz muitas novidades desafiadoras, são muitas regras, novos adultos, outras crianças, uma estrutura física diferente de tudo que eu conhecia. Lidar com tudo aquilo pela primeira vez era um grande desafio. Mas com ajuda da professora tudo parecia mais fácil. Ela era muito querida e, com o tempo lembro-me de ter me apaixonado por ela. Fui me adaptando ao novo ambiente e compreendendo a ordem dos acontecimentos, principalmente, que ali era um local de silêncio, não poderia levantar a hora que eu quisesse e que eu precisava esperar a hora do recreio para ir ao banheiro. Fui entendendo que a escola não era um lugar para brincar e nem lugar para fazer perguntas. E, apesar de ter muitas outras crianças na mesma sala que eu, não poderia conversar com nenhuma delas, para isso tínhamos vinte minutos de recreio todos os dias, o restante do tempo que ficávamos ali, era para ficar em silêncio, ouvir a professora e fazer todas as tarefas que ela mandasse.

Lembro que havia uns exercícios, que segundo a professora, era para deixar a mão “molinha”, onde cobríamos bolinhas, morrinhos, minhoquinha. Sei que no início era legal, depois reclamava que deixava a mão “durinha”, e não “molinha”. A escrita era ensinada simultaneamente à leitura. Escrevia por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras e frases que nada tinha a ver com nosso cotidiano, e nem tinha linguagem próxima a nossa (de criança). Bem, quem terminava a cartilha era

considerado alfabetizado. Claro que tínhamos provas finais, e, quem não conseguia, reprovava.

A reprovação e exclusão eram marcantes e tínhamos colegas bem mais velhos, lembro-me de um em especial, chamava-se Altamir, eu nunca entendi porque ele reprovava tanto e sua irmã Helena era vista como a mais inteligente da turma. Helena também era bem mais velha que eu, trabalhava de empregada doméstica e tinha muito orgulho de seus “patrões”, pois a deixavam estudar à tarde. Os professores a elogiavam e usavam como exemplo de boa aluna, o tempo todo. O mesmo não acontecia com Altamir, ele era usado como exemplo do negativo, do preguiçoso, do que nunca iria aprender nada, pois ele era muito “burro”.

Eu fazia tudo que mandavam, não queria ficar “burra” como o Altamir, eu gostava de ir à escola, pois queria aprender mais. Porém, lembro que reclamava de ficar repetindo Ba, Be, Bi, Bo, Bu; Da, De, Di, Do, Du; B de bola; A de abelha; C de casa; D de dado. E de elefante; I de igreja e fazendo cópias, por horas. Ainda tinha as lições de casa, infundáveis, páginas de cópias com palavras sem muito sentido e ditados com menos sentido ainda. E depois levar à classe da professora para corrigir, morrendo de medo de errar, pois cada palavra errada devia ser copiada em uma ou duas folhas inteiras para não esquecer mais.

Havia uma cartilha, “Caminho Suave” eu acho, onde tinha um desenho que ficava em evidência uma letra e, a partir deste, uma frase, e ficávamos repetindo como num coral cada sílaba. B de barriga, por exemplo... E abaixo uma frase e várias palavras com a letra “B” – e um espaço para copiarmos várias cópias e depois ler em voz alta repetidas vezes, com “letra de forma e cursiva” - Ba – Be – Bi – Bo – Bu. Eu preferia aprender em casa, brincando de “escolinha”, onde minha irmã, quatro anos mais velha que eu, era minha professora. E lá em casa entre as bananeiras, laranjeiras, limoeiros e mais uma horta inteirinha, que havia no fundo do quintal, aprendia muito mais que escrever e ler. Mas eu sabia que tinha que ir para escola como todas as meninas da minha idade.

Estudei a vida inteira em escola pública, na mesma escola até a oitava série (nono ano), pertinho de casa. Depois entrei para o ensino médio na Escola estadual João Neves da Fontoura, precisava fazer prova para entrar lá, pois era uma escola muito tradicional na cidade, o curso mais concorrido era o Magistério. Mas eu queria estudar naquela escola por outro motivo, o fato de ser no centro da cidade e eu poder sair do mundinho em que eu vivia. Minha escolha foi pelo Científico (nada mais era do que o ensino médio de hoje em qualquer escola pública), depois de ter desistido de fazer magistério, ao acompanhar a trajetória de minha irmã, que desistiu no último ano, quando foi para o estágio obrigatório e passou a ver a

escola como um lugar cheio de regras e aprisionadora das crianças. Isso me assustou muito. Quase todas as meninas que eu conhecia faziam magistério e viam essa escolha como uma profissão. Mas eu queria ir contra isso, poder fazer outra escolha, poucas colegas da outra escola me acompanharam, apenas duas, para ser mais precisa. O restante foi para o magistério ou cursos técnicos de contabilidade que eram oferecidos à noite. A crítica em relação a minha escolha era: "depois que se formar vai trabalhar no quê?".

Fiz o 1º ano em Cachoeira do Sul/RS, e o 2º e 3º ano na Escola Estadual Professora Maria Rocha, em Santa Maria/ RS, cidade universitária, e foi lá que comecei a pensar em fazer faculdade influenciada pelo meio. Influenciada por colegas de turma e buscando aceitação, aprovação, escolhi odontologia, sem a mínima condição de pagar cursinho e com o ensino médio que não ofereceu uma educação de qualidade. Apesar de a escola ser considerada uma das melhores na educação pública, não tinha condições de competir com quem estudava em escola privada que já trabalhava em cima do vestibular, na “minha” escola o que se dizia era "só vai passar se fizer cursinho". Reprovei na primeira tentativa, e nesta época minha irmã morava em Manaus/AM. E eu na busca de uma independência financeira, com apoio dela fui para Manaus trabalhar para pagar cursinho à noite. Chegava morta de cansada, sempre atrasada, e acabei desistindo depois de mais duas tentativas no vestibular para odontologia.

Desacreditada de mim mesma, desisti. Depois de dois anos voltei para casa, para minha cidade natal, pois havia perdido o meu pai e resolvi voltar a morar com minha mãe, que estava só, pois meu irmão mais novo já estava em busca de sua independência em outro estado, (havia feito um concurso para Polícia Militar em Santa Catarina). Fiquei desempregada por um tempo e no final daquele ano, já trabalhando, consegui uma bolsa da prefeitura que ajudava a pagar 30% da minha faculdade na cidade e foi aí que resolvi, sem muita escolha, entrar para a Faculdade de Ciências Contábeis, continuava com a vontade de estudar, mas em Cachoeira do Sul não havia muitas opções (as opções eram: Contabilidade, Economia, Matemática, Educação Física e Letras).

Depois de um ano sem muito interesse na Faculdade, que era particular, grade fechada, e não passava de uma continuação do Ensino Médio, casei e fomos morar em Três Corações-MG, onde não tinha Contabilidade. Apesar de eu não gostar muito, queria continuar, queria ter uma profissão, não queria trabalhar a vida toda de vendedora, que era minha ocupação na época. Fiquei um ano sem estudar, sem ter condições de pagar outra Faculdade. Mas quando voltei a trabalhar, resolvi fazer um curso técnico de Processamento de Dados, era um curso conceituado na cidade, por ser ministrado dentro da Faculdade (UNINCOR). Mais uma vez,

no final daquele ano, desistia por vários motivos: era um computador para cada três pessoas, eu trabalhava até às 19h e corria, literalmente corria, até o curso que começava às 19h. Chegava em casa depois das 23h, e detestava o curso, além do meu salário ir inteiramente para a mensalidade.

Então fiquei grávida, e fui ser mãe, esposa, cozinheira, faxineira, lavadeira e também educadora por longos anos. Meu marido foi transferido para Manaus/AM, voltei a ter esperança de entrar em uma Universidade Federal, mas com uma filha pequena e morando longe de todos os parentes, voltei a trabalhar, mas não consegui voltar a estudar. Ficamos lá por mais quatro anos. Então veio mais uma mudança, Criciúma/SC, era uma cidade pequena e apesar da vontade de voltar a estudar só tinha faculdade particular, e não tínhamos condição de pagar. Também não consegui emprego.

Mas depois de quatro anos, viemos para Brasília e minha filha estudava na escola pública, sempre a acompanhava de perto e comecei a namorar a ideia de fazer pedagogia. O primeiro ano em Brasília foi de adaptação. Só depois de um tempo comecei a perceber que morava perto de uma Universidade Pública e que poderia ser uma chance para eu voltar a estudar. Em 2010, fiz minha inscrição totalmente desacreditada. Eram muitos anos sem estudar, e prestar vestibular na UnB era um sonho muito distante, mas resolvi arriscar. Comecei a planejar a estudar de tarde e ficar com minha filha pela manhã. Quando saiu o resultado do vestibular, foi uma enorme e agradável surpresa, misturada com um pouco de medo, de insegurança. Mas aqui estou, adorando, apaixonada pela pedagogia, pela Universidade e construindo um novo caminho.

A UnB me fez uma pessoa crítica, sempre fui mais conformada do que crítica, mas para minha surpresa, comecei a perceber a educação com outro olhar, um olhar desacreditado da escola, minhas primeiras observações em escola pública foram decepcionantes, então a Professora Fátima Vidal me falou do Projeto "Práticas Pedagógicas Inovadoras", procurando algo diferente do que estava acostumada, entendi o projeto como uma possibilidade de mudança. Já começava a entrar em crise com o curso, acreditava que não valia mais a pena continuar, pois não conseguiria mudar os métodos tradicionais existentes, achava que não poderia ajudar os educandos em relação às dificuldades de aprendizagem. Estava mergulhada em realidades muito duras, trabalhando com crianças carentes de tudo em uma escola pública na Estrutural e outra no Guará, pois entrei para o Observatório de Educação, projeto no qual, além da pesquisa, fazemos intervenções com crianças ditas com “dificuldades de aprendizagem”, no segundo ano do ensino fundamental. E, por outro lado, com professoras

que pareciam desacreditar na educação daquelas crianças, pois simplesmente não "tinham o que fazer".

Comecei a questionar, então, qual era o verdadeiro papel da escola? Que lugar é esse onde a criança fica 5h/dia, durante 200 dias/ano e, no segundo ano (que era o ano das crianças com as quais eu trabalhava) não sabiam o que estavam fazendo ali, e muitas não conheciam nem a primeira letra do seu nome, algumas nem sabiam o nome da mãe, só o apelido, chamavam-na de "Dedé". Fiquei sem saber como fazer, o que fazer, qual era o meu papel, fazia intervenção com crianças ditas com "dificuldade de aprendizagem", mas o que eu via eram crianças excluídas de um sistema falido, que rotulava e procurava desesperadamente por diagnósticos, e só ensinava como era importante "obedecer".

No terceiro semestre me inscrevi no Projeto III, "Práticas Pedagógicas Inovadoras", o nome era bastante sugestivo e inspirava mudanças, eu que estava sedenta de novas ideias para velhos problemas achei que poderia encontrar um caminho. Conheci outras possibilidades, fui apresentada a Paulo Freire, e sua "Pedagogia da Autonomia", à "Escola da Ponte", visitei a Vivendo e Aprendendo, a "Casa dos Pássaros", apaixonei-me pela Pedagogia, percebi como a aprendizagem pode ser prazerosa e significativa.

No quarto semestre fiz Projeto III fase II e a partir dos assuntos discutidos e encontros desse projeto elaborei junto com uma colega um projeto de oficina de leitura, e apoiadas pela professora Alexandra, realizamos a "ousadia" de levar nossos projetos para uma escola pública do DF. Realizamos durante três meses, uma vez por semana a nossa oficina com dezessete 17 crianças, com ênfase nos princípios de autonomia, cooperação e alguns combinados... Era desafiador levar para aquelas 17 crianças, práticas pedagógicas tão diferentes das que estavam acostumadas, foi uma experiência encantadora que fortaleceu em mim o desejo de mudança, a busca pela transformação da educação com base na solidariedade, na autonomia, na responsabilidade e na esperança.

No quinto semestre, escolhi continuar no projeto: "Práticas Pedagógicas Inovadoras - Projeto IV", ainda sob a orientação da professora Alexandra, mas desta vez com observações em uma escola pública perto da minha casa. A turma era de primeiro ano, mas não tive muita liberdade com as crianças. A professora, extremamente conservadora, era a dona da sua turma e ponto. Não me deu "quase nenhum" espaço na sala. Aproveitei para observar, pesquisar, comecei a escrever um pequeno diário, onde anotava tudo que via ou sentia. As construções das crianças e até seus sentimentos quando eram externalizados.

Desde que entrei na graduação em Pedagogia venho sendo provocada a repensar toda a estrutura da escola. Como a escola poderia ser diferente, causar mais pensamento, aprisionar

menos. Ao mesmo tempo me deparo desde o segundo semestre com as experiências em sala de aula e vejo como é difícil ser professor nesse espaço institucionalizado. Mas principalmente o quanto, às vezes, parece ser difícil para as crianças. Naquela turma elas ainda andavam em filas como robôs, para entrar ou sair da sala, seguiam todas juntas ao banheiro, em fila, e precisavam ficar em silêncio.

E eu ficava ali olhando aquela sala arrumada de maneira tão interessante, as carteiras eram arrumadas de quatro em quatro, porém a professora não permitia a troca de material e nem que interagissem na hora das atividades. A professora dizia: - “Não é pra ficar ajudando o colega, cada um cuida do seu trabalho.” ou - “Não trouxe lápis de cor, não pinta. Cada um precisa ter o seu material no estojo, esqueceu em casa o problema é seu.” Eu ficava ali pensando sobre o quanto a escola ainda é heterônoma e como seria possível a criança ter autonomia neste contexto, percebendo aquela professora como uma figura de autoridade apenas.

O que mais me incomodava era perceber que contos de fadas, os livros literários eram explorados apenas como cumprimento aos planos didáticos, ou atividades cansativas de avaliação, o que me fazia refletir muito sobre essas práticas. Eu queria descobrir outras estratégias pedagógicas que fossem construídas para a criança e com a criança e, que possibilitassem a construção da autonomia. Quais seriam os caminhos possíveis?

Na segunda fase do projeto IV, continuando a refletir sobre “Práticas Pedagógicas Inovadoras” optei por acompanhar uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola que eu já conhecia pelo Observatório de Educação. Nesta escola minhas inquietações só aumentaram. Por motivos de força maior precisei trocar de turma. Escolhi então uma turma de terceiro ano, nesta mesma escola, com crianças que já havia trabalhado e onde a professora já me conhecia e, por isso, deu-me mais liberdade de ação. Voltei a fazer oficinas de leitura e contação de histórias, se é que posso chamar assim, pois ao longo do percurso foi se transformando em muito mais do que isso. Neste contexto apareceram muitas questões e foi daí que surgiu minha pergunta para a pesquisa.

Diante de tudo que trouxe acima, minhas perspectivas profissionais estão voltadas para a realização de oficinas de leitura e contação de histórias, acreditando que este pode ser um caminho na busca de uma educação mais crítica que possibilite a tomada de consciência para uma educação libertadora. Quero fazer cursos para contadores de histórias e concurso para secretaria de educação de Santa Catarina, pois é para lá que quero voltar muito em breve, talvez realize um sonho entrando para secretaria municipal de Criciúma, onde existem escolas municipais na área rural nas quais eu adoraria ser professora ou contar algumas histórias.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema investigar como os processos de leitura e literatura podem proporcionar a vivência e a constituição da autonomia no espaço escolar.

Durante minha graduação, mais precisamente no segundo semestre, fui convidada a participar de um projeto de pesquisa: o Observatório de Educação, que tem como título, *Concepções e práticas sobre letramento: uma pesquisa exploratória e interventiva a partir das interdependências entre avaliações do sistema e a prática pedagógica* - edital 2010. Comecei a perceber que a escola na qual a minha equipe estava inserida com o projeto enfrentava grandes desafios, que pareciam por vezes muito difíceis de administrar, o que me trazia muitas indagações. Logo depois no terceiro semestre me inscrevi para a disciplina Projeto três: Práticas Pedagógicas Inovadoras, ministrado pela professora Fátima Vidal Rodrigues. A disciplina nos empurrava para pesquisas e nos garantia alguns espaços de extensão, nossos encontros eram ricos, não só nas discussões mas no contato com as pessoas que já estavam engajadas em projetos inovadores, pessoas que desejavam e desejam a mudança, fazendo-nos reconhecer o quanto são necessárias essas práticas na escola pública.

Nossos encontros então passaram a ser um espaço onde pude refletir sobre as várias questões que me intrigavam na experiência com a prática na escola em que estava inserida com o Observatório de Educação. Tudo isso contribuiu para que eu tivesse a certeza de que dá para fazer diferente. Durante as minhas experiências na escola, passei a observar que as crianças tinham pouco contato com os livros, e eu sempre acreditei no livro como um caminho para o aprendizado, mais que isso, um caminho para a transformação do sujeito, o que provocava em mim o desejo de trabalhar com o livro e a literatura. Uma vontade de fazer algo para aquelas crianças, que fosse pensado com elas. Surgiu, então, a ideia de promover oficinas de leitura, pensando na possibilidade de promover uma prática pedagógica que estimulasse a convivência entre as crianças a partir dos princípios de responsabilidade, cooperação, solidariedade, liberdade de cada um.

A partir dessa escolha temática minha questão pode ser sintetizada na seguinte pergunta: como os processos de leitura e literatura podem proporcionar a vivência e a constituição da autonomia no espaço escolar?

Diretamente ligada a minha questão problema está o meu objetivo geral: Investigar, à luz das teorias e das oficinas de leitura com crianças, como a leitura e a literatura podem proporcionar a vivência e a constituição de autonomia no espaço escolar. Tendo como objetivos específicos: Conceituar autonomia a partir do campo da filosofia e da educação;

Problematizar a aproximação do conceito de leitura e literatura na escola; Investigar atividades motivadoras que desenvolvam uma prática educacional que estimule a convivência entre as crianças a partir dos princípios de responsabilidade, cooperação, solidariedade e diálogo.

Na tentativa de alcançar esses objetivos apresentamos a discussão em quatro capítulos: no primeiro o conceito de autonomia, no segundo algumas considerações e concepções acerca da leitura e literatura; no terceiro, o processo metodológico da pesquisa e, no quarto, o diálogo com a teoria, o como foi investigado e a análise resultante desse processo. Por fim, apresentamos algumas considerações que nos levam a novas problematizações teóricas e práticas.

CAPÍTULO 1 - CONCEITUANDO AUTONOMIA

A autonomia é um conceito presente em várias dimensões da vida humana e contempla ações e posturas dos sujeitos, dos grupos e da sociedade. A autonomia adquire características específicas em diferentes contextos. Pela sua importância tem sido tema de estudos nas ciências sociais, nas ciências humanas e de maneira crescente na educação.

Para iniciar, trazemos o significado da palavra “autonomia”. A palavra autonomia em termos etimológicos é de origem grega composta pelo adjetivo pronominal *autos* que significa “a si mesmo”, “ele mesmo” e pelo substantivo *nomos* que em grego significa “lei”, “ordem”, “norma”, “convenção”¹. Termos que, quando combinados, podem ser entendidos como um sujeito com autonomia, alguém que decide e determina, ele mesmo, a lei e a ordem para cada circunstância. Ser autônomo é ser capaz de tomar as próprias decisões em cada situação da vida.

A palavra autonomia é rica em significações. Para o dicionário Aurélio (1999), muito conhecido entre os brasileiros, autonomia é: I- “Faculdade de se governar por si mesmo”, II- “Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias”. III- “Liberdade ou independência moral ou intelectual”. IV- Ét. “Condição pela qual o sujeito pretende escolher as leis que regem sua conduta”.

O trabalho educativo (pedagógico ou formal) tem a pretensão de contribuir para o desenvolvimento humano e, nisso, está implícito que a busca da autonomia norteia esse processo. Defendemos que a eficácia de um trabalho educativo ocorre como consequência de relações autênticas que se estabelecem entre os sujeitos. Entendendo que sujeito é diferente de sujeitar-se, submeter-se. Ser sujeito significa agir com autonomia, ou seja, significa agir de acordo com suas próprias convicções, convicções estas construídas com base em crenças e/ou conhecimentos, mas acima de tudo, reconhecer-se mais de um. Em outras palavras significa ser senhor de si mesmo. Ser sujeito é o mesmo que “ser autônomo” sendo que isso não significa ser individualista: o individualismo é incompatível com a vida em sociedade. Deverá o sujeito, evidentemente, reconhecer e respeitar as diversas individualidades existentes. Em contrapartida, cada individualidade deve conviver com outras, portanto, deve haver leis comuns de consentimento mútuo.

No dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1998) encontramos autonomia como um “termo introduzido por Kant”, para designar a independência da vontade em relação

¹ CASTORIADIS C. *Physis e autonomia*. In: Ceruti M, Laszlo E, organizadores. *Abitare la terra*. Milano: Feltrinelli, 1988: 42-50.5.

a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, “que é a da razão”. Se autonomia é a condição de quem determina a própria lei, a condição de quem é determinado por algo estranho a si é heteronomia. Segundo Abbagnano (1998) heteronomia significa “lei externa ou comando”, isto é, condição de pessoa ou de grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, a lei a que se deve obedecer.

Ainda em filosofia encontramos: “no sentido geral a palavra autonomia indica, a capacidade humana em dar-se as suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes” ou “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter”².

Piaget (1998), respeitado psicólogo e epistemólogo comunga dos mesmos princípios de Kant quanto a moral, porém difere quanto à autonomia, pois, para Piaget a autonomia aparece sendo construída em crianças, passo a passo, intercambiando pontos de vista, nos quais se inicia a construção de seus próprios valores e regras, a que se submeterão no grupo, enquanto para Kant a autonomia moral reside na vontade do homem de escolher, submeter-se às leis “universais”.

Sobre isso Freitag (1991, p.54) pontua:

“como Kant, Piaget defende o caráter racional da autonomia, da vontade moral. Mas, ao contrário de Kant, essa autonomia não é um dado e sim o produto de uma gênese, uma “conquista” da consciência moral infantil. O respeito à norma não é absolutizado, como no caso de Kant, mas analisado em seus vários momentos, passando da coerção externa para a compreensão interna da necessidade da regra, por respeito aos outros sujeitos. A ideia de “justiça” não deriva do à priori do imperativo categórico, mas resulta da cooperação praticada no grupo”.

A autonomia ganha outras significações no mundo do trabalho. O processo de globalização tem trazido profundas transformações para as sociedades contemporâneas e nas instituições. De um modo geral o discurso gira em torno da necessária motivação dos funcionários, do pensamento inovador e do trabalho em equipe, da necessidade de se ter raciocínio lógico, saber organizar o trabalho, ter disciplina e saber comunicar-se. Na ética do mercado, autonomia é defendida como estratégia, e nesse contexto “autonomia” significa que as pessoas terão a liberdade de tomar decisões que beneficiarão a todos. Há, com isso, uma

² LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

imperiosa necessidade de adaptação por parte das pessoas a fim de lhes garantir a própria sobrevivência e convívio fraterno.

De acordo com Siqueira e Pereira (1998) o processo de globalização está trazendo profundas transformações para as sociedades contemporâneas. O acelerado desenvolvimento tecnológico e cultural, principalmente na área da comunicação, caracteriza uma nova etapa do capitalismo, contraditória por excelência, que coloca novos desafios para o homem desde o final do século passado. Neste novo paradigma, a autonomia é privilegiada, tornou-se necessidade para a vida numa sociedade “destradicionalizada e reflexiva”.

No mundo do trabalho, a autonomia é diferença que marca a mudança do predomínio do fordismo para o pós-fordismo. Já no que tange à educação, deve a mesma possibilitar o desenvolvimento desse valor, trabalhando o homem integralmente para que ele possa não só atender aos requisitos do mercado, mas também atuar como cidadão no mundo globalizado (PEREIRA E SIQUEIRA, 1998.p 4).

Nesse contexto, a educação surge como via de acesso das populações, na busca pelo desenvolvimento; termo aqui compreendido como liberdade, autonomia e emancipação.

Na educação o conceito de autonomia aparece em inúmeras publicações, livros, textos, artigos científicos, mas quase sempre atrelada às questões de gestão administrativa, de participação democrática do projeto político pedagógico, ou seja, ligada às questões organizacionais da escola. Pouco se encontra sobre autonomia na formação dos sujeitos envolvidos que é o que consideramos mais importante e iremos abordar neste capítulo. Autonomia como “direito do educando”, segundo Paro (2011) é um termo negligenciado e “não pode haver verdadeira educação se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, que se governa por si mesmo”.

Paulo Freire, pioneiro ao utilizar essa palavra em educação, em 1996, escreveu “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa”, Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2002, p. 11).

Na pedagogia freiriana a autonomia é imprescindível ao considerar a educação como prática de liberdade. Uma educação centrada no educando, com pleno respeito aos estágios do seu desenvolvimento e o estímulo para que ele tome o próprio destino em suas mãos. O educando não é tratado como objeto, mas enquanto sujeito e fim em si mesmo. Nas palavras de Gadotti:

Numa época de educação burocrática, formal e impositiva ele se contrapôs a ela, levando em conta as necessidades e problemas da comunidade e as diferenças étnico-culturais, sociais, de gênero, e os diferentes contextos. Ele procurava empoderar as pessoas mais necessitadas para que elas mesmas pudessem tomar suas próprias decisões, autonomamente. Seu método pedagógico aumentava a participação ativa e consciente (GADOTTI, 2001, p.2).

É a partir de uma educação crítica, aquela que possibilita à tomada de consciência, a decisão, a responsabilidade sócio-política que se terá uma educação alinhada com os preceitos de liberdade. A educação por si só não será capaz de transformar uma sociedade, mas os princípios freirianos remetem a possibilidade de obter-se liberdade, mediada pela educação e educação por meio da liberdade.

"A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 2005, p.34). Para Freire (2005) é necessário uma conscientização para a intervenção no mundo, pois não há como conquistar a liberdade ou libertar-se sendo sujeito passivo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo.

É preciso ressaltar que para Freire (1996) “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável”. Existem ainda muitos desafios para se chegar a liberdade e para isso será preciso mudar concepções, e um dos saberes necessários neste sentido é “que ensinar não é transferir conhecimento” nas escolas, ainda hoje, há muitos resquícios da “educação bancária”, pois ocorrem práticas verticais, antidialógicas, nas quais o educando é tratado como um depósito, um ser passivo, paciente, o que impede a gestação da autonomia. O cotidiano é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades. Uma educação em que prevalece o autoritarismo, em que sobressai a escola tradicional, não vai propiciar um ambiente adequado para formação da autonomia, cabe a escola ou ao professor pensar e repensar maneiras ou práticas que auxiliem nessa formação. Mesmo na ausência de projetos coletivos na escola é possível que o professor seja ativo, tome decisões, e investigando sua própria prática, modifique-a sempre que julgar necessário para facilitar a aprendizagem do educando.

A escola é heterônoma, já passou por inúmeras transformações ao longo da história, mas continua tradicional em muitos aspectos, colocando as crianças em fila, desejando crianças em silêncio, disciplinadas e obedientes; acreditando que o educando não sabe nada, que a criança proveniente de uma classe econômica baixa ou em situação de pobreza

apresenta dificuldades para aprender, desconhece a compreensão de mundo de seus educandos, deixando de lado as experiências e vivências de cada um. Continua acreditando que o trabalho do professor só é realizável com crianças da mesma idade e agrupadas da forma mais homogênea possível etc.

Outro problema é que o discurso da educação para todos ainda deixa muitas crianças de fora, apesar de fisicamente, quase todos estarem dentro da escola. A exclusão escolar e a educação de má qualidade negam o direito de pensar. Ler e escrever são habilidades necessárias para a comunicação, e o pensamento é resultado da comunicação com os outros. Se alguém está impedido de se comunicar, também está impedido de pensar por não poder comunicar seu pensamento. É essencial para a autonomia poder aprender a dizer sua palavra e pensar por si mesmo.

A proposta de Freire é de uma educação problematizadora, dialógica, oposta à educação bancária, por isso não trata os educandos como depósitos de conteúdos, busca promover caminhos para que o próprio educando seja sujeito e construa sua autonomia, dessa forma, a contradição educador-educando, em que o professor era o sujeito e o educando objeto passivo, é superada. "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 79). Para que a educação promova no educando a autonomia, é essencial que ela seja dialógica. Para Freire os elementos constitutivos do diálogo são *ação* e *reflexão*. "Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*" (FREIRE 2005, p. 89). O diálogo implica na transformação do mundo. Diálogo é o encontro dos homens para "ser mais" (FREIRE 2005, P.95), para construir sua autonomia, pois só assim há espaço para que o educando seja sujeito, pense criticamente e assuma responsavelmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação.

Quanto ao educador, destaca-se alguns saberes necessários para uma pedagogia da autonomia, entre eles a importância do professor como pesquisador, crítico, desafiador, curioso, buscando sentido no que faz, um educador que pense certo dialogicamente, que respeite os saberes do educando, que reflita criticamente sobre sua prática. E isso exige do educador que se assuma enquanto ser inacabado para se tornar "ser ético", só assim respeitará a "autonomia do ser educado". É necessário respeitar as diferenças, a identidade dos sujeitos, permitindo que se façam perguntas, critiquem, tenham voz, sejam curiosos, e igualmente aos educandos o educador seja também sujeito do processo (FREIRE, 1996). Nesse contexto não cabe aquele professor autoritário e sim um educador que propicie ao educando condições de estar no discurso e aprender, um problematizador, aquele que ajuda o educando a construir e

reconstruir conhecimento a partir do que faz, transformando o que antes era dependência em liberdade. Liberdade que segundo Freire (1996, p.119) amadurece no confronto com outras liberdades. Segundo o mesmo autor uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências respeitadas de liberdade, “estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

O educador José Pacheco em seu *Dicionário de valores em educação* concorda com Freire quando diz:

É essencialmente, com pais e professores que a criança encontra seus limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais (...) a autonomia convive com a solidariedade. (PACHECO, 2012, p.3)

Para o educador José Pacheco a criança precisa de espaços educativos onde ela possa criar, experimentar, testar seus conhecimentos e conviver com os outros, aceitando o outro, convivendo com afeto, emoção, solidariedade e responsabilidade. A autonomia aparece como produto da relação, “não existe autonomia no isolamento” (PACHECO, 2012, p.2). A escola neste sentido deve ser um espaço de bem estar, de trocas harmoniosas, de possibilidades criadoras, “de ensinar ‘na’ vida e não ‘para’ a vida” (PACHECO, 2012).

Precisamos pensar nos princípios da democracia dentro da escola, o princípio da equidade, da igualdade, o direito de ser diferente. Sei que não é fácil! Mas é possível. Precisamos estudar o que é ensinar para a democracia, o que é promover vivências política no ambiente escolar. Ensinar "na cidadania" e não "para a cidadania". Acho que tudo começa com pequenas sementes. A Ponte lança sementes. Podemos começar na relação com um aluno, depois com toda a turma e em seguida com toda a escola, ou até mesmo o contrário, já não sei. O importante é começar! A escola tradicional precisa pensar qual a sua concepção de aprendizagem. Qual o papel do aluno e das relações que estabelece? As respostas para tais questões já podem indicar os caminhos. (PACHECO e PACHECO, 2013, p. 136)

Para Pacheco (2010, 2012) assim como para Freire (1996) e Freinet (apud. ELIAS, 2010) é preciso romper com a cultura autoritária. O professor precisa ser autônomo, ter liberdade para educar, mas entendendo que a autonomia é construída por meio da cooperação e que ninguém ensina aquilo que diz, ensina aquilo que é. Os três autores citados concordam com a ideia de que para educar é preciso ser sujeito do processo tanto quanto o educando.

Para entendermos um pouco mais sobre o que pensa Freinet, Elias (2010) explica que para Freinet o professor deve buscar e encontrar as soluções para um bom trabalho, ou seja, a libertação pedagógica cabe aos próprios educadores. O ensino precisa ser acessível, “a metodologia não parte do texto do adulto, mas da vida da criança” e por isso o educador deve

ter paciência e conhecer bem as crianças, seus anseios, suas “tendências naturais e trabalhar no seu sentido e ritmo” (ELIAS, 2010, P. 40).

As contribuições da pedagogia Freinet, segundo Elias (2010) são numerosas sempre no sentido de superar as práticas tradicionais do ensino, comprometida com as classes populares; para ele a finalidade da educação é o crescimento pessoal e social do indivíduo. “A liberdade, necessidade individual e social, deve existir na vida e no trabalho de cada um”. Para Freinet (apud ELIAS 2010, p.76) a liberdade produz a felicidade; “um indivíduo é livre e feliz quando em contato com os outros, ensina e aprende”. Elias (2010) ressalta a responsabilidade do educador que deve criar um clima de confiança e aceitação, assim a criança vai se expressar livremente; ganhar autonomia para criar, investigar, agir e conhecer.

Ao dar a palavra à criança, suprimindo as lições mortas, os educadores certamente se maravilharão com a criatividade que as crianças demonstram. É um processo paralelo onde elas exprimem com espontaneidade sua fantasia e sentimentos. [...] Como seria bom se os educadores pudessem pôr à mostra toda riqueza interior de seus alunos, possibilitando-lhes caminharem pelos próprios passos. (FREINET, 1977 apud ELIAS, 2010, p.88)

Diante do exposto, pensar na escola como espaço que promova autonomia de seus atores envolvem muitos desafios. Entendemos as dificuldades que muitos professores têm para superar ou mudar concepções arraigadas de uma escola tradicional e suas dependências em face de um currículo e forte controle administrativo. Porém, para se pensar em propiciar a autonomia é preciso que o professor se coloque em uma posição ativa e consciente de seu papel enquanto professor. Isso implica a busca por novos conhecimentos, novos modos de planejar e se comprometer com o trabalho pedagógico, novas maneiras de pensar a educação a partir de uma perspectiva inclusiva e compartilhada que envolva o trabalho em conjunto e escuta dos pares. Esse novo jeito de pensar com autonomia do professor, terá repercussões no trabalho com as crianças. Assim, é possível criar espaços de confiança, permitindo que as crianças se conheçam, dialoguem, reflitam sobre sua aprendizagem, criem posturas colaborativas, solidárias e responsáveis; transformando o processo dos educandos, permitindo que sejam sujeitos mais ativos, pesquisadores, capazes de argumentar, de fazer escolhas, de serem criativos, em uma postura de autonomia.

CAPÍTULO 2 - LEITURA E LITERATURA: CONCEPÇÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ensinar a ler e escrever é, ainda, uma das competências mais importantes atribuídas à escola. Neste sentido, muito se tem discutido sobre práticas pedagógicas que desenvolvam o gosto pela leitura e transformem o educando em um sujeito-leitor. Considerando que o processo da leitura transcende a simples decodificação da palavra, e que ler é um ato de compor significados, de (re)significar, faz-se necessário que a criança tenha experiências positivas com a leitura, até mesmo antes de ir para escola, visto que isso poderá contribuir para seu desenvolvimento como ser humano. Portanto formar leitores (ou proporcionar) a leitura não pode ser uma responsabilidade restrita ao espaço escolar, e sim uma tarefa de toda sociedade.

Leitor é aquele que atribui sentido ao texto, recriando-o a partir do seu cotidiano, de suas vivências, seu conhecimento da língua e suas convicções. Ler pode ser considerado como um meio para interagir com os semelhantes e com as formas de cultura da sociedade, mas também é uma forma de o homem se tornar mais consciente por meio do conhecimento, da compreensão e da interpretação do mundo em que vive.

É primordial o contato com os livros, ler histórias, contextualizar os textos lidos e explorar seus possíveis sentidos. Ler é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, por isso, a literatura não deve ser utilizada apenas como um pretexto para o ensino da leitura. Paulo Freire, que afirmava que na juventude lia mais o mundo que os livros, diz que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p.9). A literatura promove no ser humano a imaginação, conduzindo-o ao mundo da fantasia, possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam resignificados, influenciando a construção de sua identidade. Por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, a literatura promove a motivação para que as crianças e adolescentes aprendam a ler, e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

Rodari (1998) atribui grande importância em contar histórias para crianças, ele propõe, em sua “Gramática da Fantasia”, aos educadores, que criem histórias para contar e permitam que as crianças criem suas histórias defendendo que, dessa maneira, existe maior liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia. Ainda, segundo o autor, não devemos menosprezar a criança e o empenho moral em que coloca em todas as coisas:

A imaginação da criança não assiste passiva, mas é solicitada a tomar decisão, a analisar e sintetizar, classificar e decidir. Não há lugar para o vazio fantasioso, já que a mente obriga-se a uma atenção complexa, chamando a fantasia para assumir suas funções mais nobres. (RODARI, 1998, p.120)

A criança, hoje, chega cada vez mais cedo à escola, com isso, aumenta-se a responsabilidade e os desafios dessa instituição e do professor para com a construção de uma escola que acima de tudo escute suas crianças e que seja inclusiva, cidadã, solidária, de qualidade social e oportunidades para todos os estudantes. Neste sentido, entendendo a escola como um espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para formação do sujeito, privilegiamos aqui algumas reflexões sobre a leitura e a literatura. As crianças desde cedo convivem com a língua oral em diferentes situações, ela ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas pelas crianças e pelos adultos. Quando chegam à escola, salvo algumas exceções, já têm condições de interagir com autonomia e com o tempo aprendem a produzir textos orais mais formais, ampliam sua capacidade de compreensão e entendimento sobre a variedade de outros textos e contextos e, conseqüentemente, vão se apropriando da cultura que os cercam, assim como da palavra escrita. Freire (1989, p. 9) afirma que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...].

Compreendendo que na nossa sociedade a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito, convém que desde a educação infantil se promova atividades que envolvam a leitura de diversos textos e que levem aos estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Estamos vivendo um momento de grandes transformações, vivemos na era da imagem e da comunicação instantânea, em que a relação social é influenciada de forma permanente pelos avanços científicos e tecnológicos. Por isso mesmo, a escola e o professor não podem mais ser um simples instrumento de transmissão de conhecimentos. Os conteúdos e processos pedagógicos deverão seguir um caminho que estimulem a autonomia dos educandos, orientando para o respeito a si mesmo, aos outros e para a solidariedade. Atribuímos ao livro ou a literatura grande responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças, como possibilitador do crescimento individual e de novas mentalidades necessárias para esses novos tempos.

A importância da leitura é ressaltada também nas palavras de Abramovich (1997, p.17):

[...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a solução delas.

Portanto, a conquista do pequeno leitor, segundo a autora, se dá por meio da relação prazerosa com o livro infantil, em que sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo situações da realidade. “Ler é um ato de generosidade, é a partilha, é um ato de afeto”, ouvindo histórias se pode sentir (também) emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

Para Machado e Rocha (2011 p.42), é fundamental que a escola seja um ambiente propício a uma sensibilização para a leitura, a uma intimidade maior com bons textos, e a uma leitura de qualidade. As autoras destacam que o papel da literatura infantil é de extrema importância desde muito cedo para a vida da criança, pois acreditam que a aproximação com as narrativas ajudam as crianças a aprender “que as coisas tem consequências”, que os fatos se desenrolam paralelamente, que as coisas mudam, que os conflitos existem – “que podem ser internos ou externos” - e que depois se resolvem; que o mesmo livro ensina coisas diferentes da vida. Quando lê mais um livro e mais outro livro, aos poucos a criança começa formar repertório, e vai percebendo diferenças entre os livros que leu, fazendo escolhas, aprendendo a fazer comparações não só com histórias e seus personagens, mas com a própria vida.

Sobre a importância da literatura Machado e Rocha (2011 p. 43) ressaltam ainda:

[...] nesse caminho ela acaba propiciando a todos nós como bagagem para levar para vida, numa busca pelo sentido da vida, além de todo o aprofundamento que permite, é essa formação de repertório de experiências variadas de outras pessoas em outras situações, que são os personagens. As pessoas podem nem existir, talvez só na cabeça de alguém – mas o leitor, se for um bom leitor, vai começando a ter um acervo infinito de possibilidades de escolha.

Além de colaborar para essa “bagagem para levar para vida” como bem colocam as autoras, sabe-se que o trabalho com a literatura na escola é fundamental na constituição de um leitor competente, pois fornece instrumentos necessários para se conhecer e articular a

linguagem. O texto literário é um texto para emocionar, divertir e dar prazer, mas é também repleto de informações acerca do mundo e das relações humanas. Faz-se necessário que o professor trabalhe com a literatura de maneira equilibrada, sem conduzir a um mero desencadeador temático de conteúdos curriculares, contribuindo para formação de leitores críticos, capazes de formular opiniões e perceber que o verdadeiro sentido da leitura é construído por leitores nas interações com textos diversos, tornando a literatura significativa, aproveitando a consistência e a riqueza do acervo literário para somar novos conhecimentos e olhares acerca de tudo que está sendo trabalhado.

No Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – Ensino Fundamental/Anos Iniciais (2014) diz que o trabalho com a literatura consiste em proporcionar aos estudantes o contato com a diversidade de gêneros e obras literárias, para que percebam que os textos ora divergem, ora dialogam entre si em relação à visão de mundo, opinião do autor etc. Para isso, destaca a necessidade de um trabalho com a “Língua Portuguesa” em sala de aula, que oportunize situações nas quais estudantes tenham contato sistemático, em contextos significativos, com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social, por meio da literatura, articulando conhecimentos linguísticos para leitura e para produção escrita e oral proficiente.

Além deste documento citado acima, existem outros examinados por nós, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o livro lançado pelo ministério de Educação em 2006, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para criança de seis anos de idade”, entre outros, que apresentam eixos orientadores ou possibilidades para nortear o trabalho pedagógico com a leitura na escola. Sabemos que há grandes avanços na área da literatura no país, além das escolas possuírem hoje bons livros e quase toda escola possuir biblioteca, existem grandes projetos do governo e das próprias escolas que vêm se movimentando para contribuir para formação de bons leitores. Porém ainda há muita crítica em relação à maneira como se trabalha com o livro na escola.

Neste sentido Machado e Rocha (2011, p. 38) acreditam que o “grande nó das atitudes em relação à leitura das crianças está na formação de professores não leitores”. Segundo elas é claro que existem exceções que se destacam e conseguem bons resultados com relação a leitura de seus estudantes, assim como projetos em relação à leitura que funcionam e garantem a oportunidade e as escolhas das crianças no contato com os livros, porém ainda são insipientes. Existem os livros, existem bibliotecas, mas faltam professores que saibam o que fazer esses livros.

Concordamos com as autoras quando dizem que os professores (as) precisam saber trabalhar com os livros, e não só usá-los para ensinar a gramática. Existe uma grande crítica a respeito disso, trabalham-se textos diversos em sala de aula, mas textos fragmentados e sem sentido para a criança. Quando se trabalha o livro, muitas vezes de forma impositiva, não se desperta o interesse do estudante. Defendemos a ideia de que é preciso investir na formação do professor leitor e sua prática pedagógica seja para propiciar que as crianças sejam autoras do seu conhecimento.

O professor leitor sabe da importância de utilizar estratégias que valorizam cada oportunidade de fortalecimento das habilidades do futuro leitor. Sabe que é preciso que a criança vivencie a experiência da leitura, sabe da importância de ler para uma criança. Para Freinet (apud Elias, 2010 p.84), “as experiências que nós mesmos construímos são como que degraus sólidos de uma escada que nos conduzirá aos andares superiores”. Quando contamos uma história, ou ainda, quando lemos para ou com a criança entramos num ambiente de conspiração, de parceria, dividimos encantamentos, decepções, alegrias, tristezas, palavras, ilustrações, certamente um dos maiores benefícios que o professor só consegue com a experiência de compartilhar uma história com as crianças.

O ato de ler, da forma como vem sendo trabalhado nas escolas, não tem contribuído para despertar no educando o gosto ou o hábito da leitura. A grande maioria lê para cumprir uma exigência do professor ou para a realização de uma avaliação. É preciso permitir que a criança viva os processos de leitura de forma mais autônoma. É preciso resgatar o gosto pela leitura, despertar a curiosidade por meio do imenso repertório que a literatura nos oferece. A interação com essas obras de maneira mais livre, mais autônoma, sem dúvida não só contribuirão para o desenvolvimento da leitura, da linguagem oral e escrita como possivelmente contribuirão para um melhor desenvolvimento da criança.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 1996, p.153)

Daniel Pennac (2002) ressalta existir uma ideia quase consensual de que os jovens não leem e que não gostam de fazê-lo, principalmente, quando têm necessidade disso, a nível escolar. Sobre as relações que as crianças e jovens estabelecem com a leitura, o autor analisa

várias situações que lhe são fornecidas pela sua experiência de pai, de professor e, obviamente, de leitor. Analisando motivos para os jovens não gostarem de ler, relata momentos em que os alunos, quando devem ler um livro para a escola não consegue avançar, porque muitas coisas competem com essa leitura: como a facilidade e a passividade da televisão e jogos eletrônicos, e certamente nos dias de hoje citaria a internet, os celulares e as redes sociais. O autor sugere ainda que os programas antiquados, a incompetência dos professores, a decadência física das instalações escolares, a falta de bibliotecas podem ser alguns dos motivos que levam o jovem a afastar-se do livro. Segundo ele, ler é um ato que exige maior esforço intelectual do que assistir a qualquer programa de televisão, em que muitas vezes só se presta atenção na imagem. Pennac (2002) defende que se encontre um tempo para tudo, para a televisão, para música, para os jogos, e para as saídas em grupo, assim como para leitura.

Para Pennac (2002) é importante ler para as crianças mesmo quando são muito pequenas, antes mesmo de saberem ler. “Ler em voz alta, gratuitamente, ler com entusiasmo, ler com encantamento suas histórias preferidas” (PENNAC, 2002, p.56). Estimular esta prática segundo ele poderá vir a criar na criança o gosto e até a necessidade de continuar a ler. A escola não deve quebrar este encantamento. Por um lado, os pais devem continuar a insistir nas leituras antes da hora de dormir, por outro, a escola tem de potenciar leitores, atraí-los com práticas pedagógicas atrativas e não afastá-los com programas desajustados ou métodos de leitura desinteressantes.

Pennac (2002), com toda sua experiência de professor, chama a atenção para a gratuidade do prazer de ler, ou seja, ler é um prazer pessoal, e os adultos (pais ou professores) não devem exigir ao jovem a prova de uma competência, não lhe apresentar o livro como esforço a ser vencido. Ele acredita que, se houvesse mais liberdade de escolha na escola, mais estudantes desenvolveriam o gosto pela leitura. Sugere a ideia de dar a ler, ou seja, a ideia de que o culto do livro resulta da tradição oral. Este trabalho pode e deve ser desenvolvido pelo professor na sala de aula, e pode passar, por exemplo, por atividades como a leitura em voz alta de um livro durante uma aula ou, posteriormente a esta prática, a criação de bibliotecas de turma, clubes de leitura e outros. Trata-se de criar leitores, mas esta criação deve ser entendida somente como uma redescoberta do prazer de ler ou semear a leitura. O objetivo é incentivar, por meio da leitura na sala de aula, em voz alta, de romances, contos etc. Segundo ele, é preciso deixar crescer um gosto pelas histórias, pelas personagens, pelo livro, pela vontade de querer saber o que se segue a determinado acontecimento; esperando que com isto os alunos cheguem a tal ponto de curiosidade que eles próprios procurarão o livro na

biblioteca, em casa ou na livraria para descobrirem o resto da história, ou até, que comecem sozinhos, a procurar livros que lhes poderão interessar. Assim, afasta-se a ideia de que ler custa, não tem interesse, utilidade ou prazer, de que não se percebe nada do que os escritores escrevem.

É interessante lembrar também, as observações de Pennac citado por Voltani (2008) de que os livros que estão nos programas são sempre considerados “chatos” e os alunos gostam de ler outras coisas (humoristicamente, o autor diz que *Madame Bovary* é “seca” para os alunos franceses que tem o livro no seu programa na escola, enquanto que para os alunos americanos, já uma obra “interessante”, porque não faz parte do seu currículo). Ele acredita que o aluno vai construindo isso, o simples fato da obra estar no programa escolar, ela tem de ser chata e nem se esforça para ler, ou por se ter medo de não compreender ou por temer as avaliações. Pennac, (2002, p.121) reforça a ideia da gratuidade da leitura, para haver esta reconciliação com o livro ele sugere que não se deve pedir nada em troca, como a exigência de comentários, resumos ou fichamentos, porque quando a reconciliação estiver feita serão os leitores a questionar-se sobre o contexto cultural do livro, a biografia e obra do autor e seu possível entusiasmo. É preciso usar técnicas de sedução segundo o autor (PENNAC, 2002, p 125) e, nesse contexto, fala da importância de contar livros, nem que seja um resumo em três palavras, desde que consiga prender a atenção de um futuro leitor dessa obra. Diz o autor sobre contar histórias: “[...] ler em voz alta não é suficiente, é preciso *contar* também, para oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história.” (PENNAC, 2002, p.124, grifo do autor).

Se a leitura oral ou a contação de histórias podem contribuir para o desenvolvimento da leitura nas crianças, também podemos observar outro grande benefício que é o desenvolvimento da linguagem. O educando quando escuta uma leitura ou uma história, participa dos comentários, faz sua interpretação, tem oportunidade de falar. Quando a criança ouve uma história, aprecia suas ilustrações, imagina um cenário, tem experiências que terão sentido para ela. Sentimento e fala, passam a fazer parte do seu desenvolvimento intelectual.

Nesse cenário imaginário, o mediador da palavra escrita, exerce importante papel, é ele quem vai efetuar a intermediação entre o livro e o ouvinte, ou no caso do contador de histórias, entre a narração e o ouvinte. O contador de histórias ou o leitor de histórias pode ser o responsável em suscitar o gosto pela leitura nas crianças, ele desenvolve e aprimora nessas atividades o olhar, a escuta, a beleza estética e os mais variados sentimentos e emoções.

Conforme Abramovich (1997, p.17) é por meio de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, “outra ética, outra

ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”.

Manguel (1997) em “Uma história da leitura” fala da relevância da leitura na vida das pessoas e do grande valor de ler para quem ainda não sabe fazê-lo, não somente para despertar o gosto pela leitura, mas para ajudar na compreensão do mundo. “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. [...] Ler é como respirar, é nossa função essencial”. (MANGUEL, 1997, p.20)

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que estas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. [...] Os métodos através dos quais aprendemos a ler não só incorporam as convenções da nossa sociedade no que diz respeito à alfabetização – a canalização de informação, as hierarquias de saber e de poder -, como também determinam e limitam as formas pelos quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85)

Nessa perspectiva um aspecto importante é que mesmo que a criança ainda não saiba ler, ela tenha acesso ao livro, é preciso que a criança tenha contato, manuseie-os, ouça as histórias, para que aos poucos entenda o significado dos sinais impressos, as letras, e sintam o tanto que encerram em significados. Assim ela estará pronta para ler, e buscar novas histórias. Torna-se essencial, porém, que a criança tenha não somente acesso, mas que se aproprie desse bem cultural que é a leitura, para que essa aprendizagem possibilite sua emancipação.

Concordamos com Manguel (1997) que diz que ler é muito mais do que encontrar o sentido que o autor pretendeu dar ao texto, é relacionar-se com o texto dando sentido aquilo que lhe é particular. A leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Portanto a criança que for capaz de ler uma frase será capaz de ler todas. E mais importante que isso perceberá a capacidade que tem de refletir sobre ela, agir sobre ela e dar um significado.

Da mesma forma para Larrosa (1998) leitura transforma, mas a transformação não é tão simples quanto possa parecer, é preciso que o leitor deixe-se transformar pela leitura, e perceba seus efeitos, o que vem com a leitura, o que ela pode trazer – as descobertas, o reconhecimento, o estranhamento, a informação, o prazer, a problematização e até mesmo a invenção - e tomando consciência disso, transforme o seu olhar sobre o mundo. Para ele o contato com o livro provoca uma surpresa estética que leva a um desprendimento de nós mesmos e, ao mesmo tempo, a uma máxima intimidade conosco. Mas a literatura que tem o

poder de mudar não é aquela que se dirige ao leitor, dizendo o como ele deve viver o que ele deve fazer ou como deve interpretar o mundo e sim aquela que “consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito”. (LARROSA, 1998, p.157)

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito, Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (LARROSA, 1998, p. 177)

É pela importância dessas afirmações de Larrosa (1998) que consideramos relevante que a escola e ou os professores tenham cuidado ao utilizar-se da literatura apenas como instrumento manipulado por uma intenção educativa, esquecendo-se da literatura como arte, como objeto que provoca emoções, diverte, dá prazer e acima de tudo pode modificar a consciência de mundo do leitor.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa utilizada neste trabalho monográfico partiu de uma abordagem qualitativa, entendendo que esse caminho possibilitou o reconhecimento de uma escola situada em um contexto histórico-social mais amplo. Não há dúvidas quanto aos benefícios que a pesquisa qualitativa traz à educação, pois esse tipo de pesquisa nos permite considerar elementos não mensurados por meios matemáticos como a subjetividade, os sentimentos, os contextos, as diferenças, os valores, as questões sociais e culturais dos sujeitos, tendo em vista o contexto no qual se insere o recorte da realidade a ser pesquisado e o tema a ser estudado.

Conforme aponta Minayo (1993), a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Triviños (1987, p.128) destaca que a pesquisa qualitativa tem algumas características que ampliam as possibilidades de melhor entender a situação do ambiente que se pretende estudar: o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; preocupa-se com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; tende a analisar dados indutivamente. Afirma ainda que, essencialmente, uma pesquisa qualitativa será descritiva e as descrições nela contida, estão sempre influenciadas pelos significados que o ambiente lhes proporciona.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, que atende do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Por meio da observação participante, buscou-se a compreensão das práticas pedagógicas inseridas neste contexto. Entende-se que este tipo de observação permite ao pesquisador agir como um integrante do grupo e, por meio das suas vivências, aprende a pensar, a refletir sobre a natureza de suas relações com os atores.

De maneira geral, as observações realizadas nos estudos da natureza qualitativa em educação, oportunizam uma importante aproximação ao campo por possibilitarem a confrontação das representações teóricas à pergunta problema da pesquisa. O que se busca é compreender e interpretar a complexidade da natureza do objeto de estudo, privilegiando a subjetividade de seus sujeitos e as construções sociais que o envolvem.

As observações participantes se constituíram como importante instrumento da pesquisa, realizadas durante o trabalho de campo. Elas foram concebidas como uma fonte de

registro e produção de informações com a intenção de compartilhar o cotidiano escolar na perspectiva de conhecer os atores escolares e o lugar da leitura e literatura nesse contexto, assim como a relação das crianças com os livros, bem como buscar os recortes de autonomia, no âmbito da pesquisa. Salientamos que os resultados das observações encontram-se nos relatos das oficinas e diretamente implicados com suas pontuações. Inicialmente foram realizadas observações em sala de aula, posteriormente realizamos oficinas de leitura e literatura. Essas se constituíram como nossa maior fonte de informação e reflexão e aconteceram uma vez por semana, durante um período de dois semestres. Ainda observamos os espaços lúdicos da escola no horário da recreação e a sala dos professores quando preparavam o material pedagógico e planejamento das aulas.

A pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa e desafia sua criatividade, por isso, é importante seguir os critérios quanto à metodologia, mas não permanecer engessado ao uso de instrumentos. Gonzáles Rey (2005, p. 80) defende que o pesquisador “vai construindo de forma progressiva” sua pesquisa e alerta para a importância de definir alguns instrumentos ao iniciar uma pesquisa, mas estar atento para redefini-los ou introduzir novos instrumentos conforme o desenvolvimento da pesquisa ou conforme a necessidade diante de “novos fatos geradores de novas necessidades”.

Fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005, p 81)

O que o autor propõe é que, por estar o pesquisador sempre a frente de um caminho singular quando empreende o desenvolvimento de uma pesquisa, precisa estar em um processo constante de questionamento sobre o que esta produzindo (ou pesquisando) e da própria base referencial sobre a qual estamos sendo guiados.

Neste sentido o diário de bordo foi um instrumento que surgiu como importante aliado para nossas reflexões ao longo da pesquisa. Os registros das observações e dos aspectos interpretativos importantes que derivaram das participações foram registrados em diários de campo e incluíram relatos de situações experienciadas durante as oficinas de leitura e nos diferentes ambientes da escola, expressões de comportamento, diálogos e produções orais por parte dos atores escolares que compõe o coletivo da instituição.

Minayo (1993, p. 100) nos dá uma breve explicação sobre o diário de campo, que se caracteriza como relatos de registros diários, podendo ser definido como: As informações que não contam nas entrevistas formais, são sempre as observações do observador sobre o

comportamento, atitudes, conversas informais, instituições, ações, enfim, todos os registros informais no que se refere ao tema da pesquisa.

Sobre o diário de campo Estevam (2012) ressalta o uso deste instrumento em qualquer pesquisa para uma prática reflexiva, e defende que o pesquisador em educação utiliza-se desta técnica para “relatar sua prática pedagógica e depois refleti-la”. Logo, o pesquisador em educação utiliza o diário não só como coleta de dados, mas como registro de pensamentos e do cotidiano pedagógico, podendo posteriormente utilizar-se dessas informações para refletir e intervir na sua realidade.

Buscamos ainda instrumentos para facilitar a manifestação dos sujeitos envolvidos a fim de permitir uma investigação rica em conteúdo para análise. Gonzáles Rey (2005, p 42) define os instrumentos como: “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa. [...] O instrumento representa o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito”. Desta forma, utilizaremos como instrumento também as dinâmicas conversacionais.

A conversação se constitui pelo envolvimento dos participantes no processo de comunicação, facilitando a expressão individual sobre temas que são relevantes para essas pessoas. O sistema conversacional permite diálogo e "o pesquisador desloca-se do lugar das perguntas para integrar-se na dinâmica de conversação" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45). Os processos de comunicação são importantes vias de produção de informação em espaços relacionais. Concorde-se com Gonzáles Rey (2005, p.47) quando diz que: “é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar, com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem”.

Acreditamos na importância de dialogar com os participantes, por isso, optamos por dinâmicas conversacionais com os demais atores da escola como: diretora, orientadora, coordenadora, pedagoga e professoras de outras turmas. A conversação difere de uma entrevista pela natureza dos seus processos. Uma entrevista tem caráter instrumental em si, porque o pesquisador parte de questões feitas *a priori*, e o espaço de diálogo se centra nas respostas dadas pelos participantes, não pela qualidade da conversação, pois a implicação do pesquisador se limita à instrumentalização, que não envolve sua interação como participante do processo subjetivo que se inicia já a conversação caracteriza-se pela processualidade da relação pesquisador sujeito, "apresenta uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta" (GONZÁLEZ REY, 2005, p.49), e, de forma gradual, possibilita o envolvimento dos participantes.

Sabendo-se que as conversações poderiam trazer muitas informações sobre o assunto e observando o dia-a-dia dessas práticas escolares, vários critérios importantes foram levados em conta quanto à ética na pesquisa, tais como: ter a autorização da Regional de Ensino, obter consentimento da direção da escola, na qual realizamos a pesquisa, por meio de um Termo de consentimento livre e esclarecido; não publicação dos nomes verdadeiros dos participantes e nem o nome da escola envolvida.

3.1. CENÁRIO DA PESQUISA

A escola pública escolhida para a pesquisa é de uma Região Administrativa do DF que atende uma comunidade muito carente e apresenta um contexto bastante peculiar, que vale à pena ser mencionado aqui, para tentarmos compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos desta instituição.

Originalmente instalada em prédio de madeirite na Praça Central da cidade, realidade que após alguns anos foi modificada quando a escola foi transferida para um prédio de alvenaria com tudo que parecia ser uma boa estrutura, para uma escola: banheiros adaptados, sala de recurso, parquinho, quadra, sala de reuniões e sala para pedagoga e psicóloga.

Estudavam nesta instituição de ensino, até o ano de 2012, 1400 crianças entre 6 e 14 anos; todos matriculados e distribuídos entre o bloco inicial de alfabetização e o 4º ano do ensino fundamental.

No primeiro semestre de 2012, a escola foi transferida novamente para três prédios distintos (dois localizados no Plano Piloto de Brasília e outro em uma Região Administrativa também distante daquela comunidade) por conta de vazamento de gás metano no ambiente escolar advindo do aterro sanitário que há embaixo da estrutura da escola, com uma profundidade de mais ou menos 6 metros.

Depois de alguns estudos a escola foi interditada pela defesa civil do Distrito Federal. O local apresentava gases com um odor desagradável e educandos, professores e funcionários da escola reclamavam já há algum tempo. De acordo com a Defesa Civil, além do mal-estar provocado pelo mau cheiro, poderiam ocorrer explosões em alguns pontos da escola. Naquele ano, além da greve de professores, teve este problema que fez com que as crianças perdessem muitas horas de aula.

Com a mudança da escola para aqueles três novos ambientes, muitos transtornos vieram, desde a insatisfação dos profissionais envolvidos até a questão do transporte escolar

para as crianças que agora estariam longe de suas casas. A adaptação foi muito complicada, visto que as crianças tinham que acordar muito cedo (as que estudavam pela manhã) e chegar muito tarde a suas casas (as que estudavam à tarde). A ausência de espaço para os professores coordenarem causou alguns momentos de discussão acerca do trabalho que iria ser feito. Após a transferência, a escola adquiriu nova roupagem nos anos de 2012 e 2013:

- antes da mudança eram 48 professores ativos de sala de aula, hoje são 39;
- no total, são cerca de 70 profissionais envolvidos com o trabalho, incluindo-se aqui, equipe diretiva, sala de recursos, equipe especializada de apoio à aprendizagem, secretaria escolar, equipe de limpeza, orientação educacional, coordenadores pedagógicos;
- o grupo encontrava-se totalmente separado;
- perda de espaços, como: sala de coordenação, mecanografia, laboratório de informática, quadra, parquinho;
- muito distante das casas das crianças;
- mudança de direção por duas vezes
- alta taxa de repetência em 2012 (em média 40%);
- alta taxa de evasão (em média 25%);
- alto índice de transferência (de 1400 crianças, hoje se tem apenas cerca de 900);
- ausência de identidade do grupo para construção de propostas coletivas;
- grande dificuldade para planejamento coletivo (com os pares);
- ausência de verbas, tanto do Programa de Descentralização e Administrativa Financeira (PDAF) como do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por causa de pendências anteriores nas prestações de conta.
- grande taxa de reprovação por faltas (a distância, na maioria das vezes, é o fator decisivo).

Em uma conversa com a pedagoga, ela considerou:

A escola conseguiu se reaproximar da comunidade pelo menos nos momentos de reunião de pais, que são realizadas utilizando espaços cedidos na própria cidade. Na reunião que aconteceu no dia 08 de julho de 2013, a frequência foi altíssima e o momento melhor aproveitado.

Professores e alunos aguardavam ansiosos por um espaço definitivo para à escola, mas não tinham previsão de quando isso poderia acontecer.

3.2. SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A turma do segundo ano - É importante ressaltar aqui que tivemos dois momentos da pesquisa. Primeiramente iniciamos nossas observações em uma turma de segundo ano do ensino fundamental composta por vinte e sete crianças do turno vespertino, porém algumas semanas depois a professora Mariana³, parecia incomodada, não com a pesquisa em si, mas com a escola mesmo, sentia-se muito cobrada e não estava contente com a maneira em que as coisas estavam acontecendo. Quando conversamos sobre isso ela me disse claramente que não tinha interesse em fazer nada novo: “- Eu preciso é passar o conteúdo do segundo ano para essas crianças e é só o que vou fazer, o que está no currículo, não tenho tempo para ficar inventando nada, esses meninos não sabem nada, parece que chegaram agora na escola, e eu preciso alfabetizá-las, e vou fazer isso do meu jeito”. Dizendo isso, disse que achava melhor eu fazer a pesquisa em outra turma, porque ela não estava em condições de colaborar com nenhuma pesquisa no momento.

Depois deste momento a pesquisa continuou em outra turma, no horário matutino. Descreveremos como participantes da pesquisa a turma do terceiro ano, pois foi com estas crianças que estivemos por mais tempo, não desprezando a experiência que tivemos com a turma do segundo ano, pois apesar de breve o momento foi significativo, e será descrito também na análise das oficinas.

Professora da turma do terceiro ano - A professora Karina³ participante da pesquisa é concursada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, formada em Pedagogia, está em sala de aula há vinte três anos. Trabalhou catorze anos em uma mesma escola antes de ir para a escola pesquisada. No momento da pesquisa aguardava ser remanejada para outra escola de seu interesse.

Crianças da turma do terceiro ano - No segundo momento da pesquisa, a turma escolhida é composta por dezessete crianças. É uma turma com número reduzido de educandos conforme informações obtidas pela professora, por ser uma turma onde estão incluídos educandos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos. Doralice, Maurício e o Fernando seriam essas crianças. Fernando é a única criança com dez anos, os demais, tem oito e nove anos de idade.

³ O nome das professoras, assim como todos os nomes das crianças citados ao longo da pesquisa, são fictícios, para preservarmos a identidade dos participantes.

A análise dos dados será feita a partir dos fragmentos do diário de campo da pesquisadora, que serão divididos em duas categorias:

- Uma aproximação mais intensa com a leitura e a literatura;
- Um processo de autonomia que se constitui a partir e por meio da leitura e da literatura.

Os fragmentos serão analisados com o olhar voltado para os atores escolares, o lugar da leitura e literatura nesse contexto, a relação das crianças entre si e com os livros durante as oficinas, buscando compreender todo o processo e as possíveis contribuições para vivência e a constituição de autonomia neste espaço.

CAPÍTULO 4 - ANALISANDO AS OFICINAS

[...] O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis de ensinar e do aprender. E simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade. E isso porque a experiência da leitura, quando está envolvida com o ensinar e o aprender, implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros. (LARROSA, 1998)

O presente capítulo, diferente dos outros, será escrito na primeira pessoa, tentarei deixar aqui um pouco da minha experiência com construção das oficinas de leitura e literatura, os desafios, os desejos, os conflitos, os retrocessos e as conquistas. Como me sinto muito implicada no que vou analisar creio que não conseguiria tratar de uma forma distanciada. Primeiramente iniciarei com uma grande introdução explicando o processo das oficinas, como elas se desenvolveram e algumas questões que foram atravessando o caminho; a relação com as professoras e com a escola e, logo depois, apresentarei essas experiências com as oficinas e as crianças, em duas categorias: a primeira que analisa uma aproximação das crianças de uma forma mais intensa com a leitura, como o livro e a contadora de histórias. E uma segunda parte dessa experiência que é a descrição de um processo de autonomia que vai surgindo a partir e por meio da leitura.

O início das observações: a escolha de fazer uma pesquisa em uma escola com muitos desafios

Quando comecei a disciplina Projeto quatro – fase dois, já havia planejado promover oficinas de leitura e já imaginava o tema da pesquisa. Escolhi a turma da professora Mariana para a experiência, uma vez que durante uma conversa informal ela se mostrou muito entusiasmada com a ideia de ter alguém estagiando em sua turma, em suas palavras: "preciso mesmo de ajuda, não estou dando conta dessa turma, a maioria é pré-silábica, ainda no segundo ano, e eu me sinto sozinha nessa escola, abandonada". Pensei, então, que esta seria a escolha mais acertada, eu tinha interesse em conhecer melhor as crianças com quem eu já trabalhava no *Observatório de Educação*, e se a professora estava aberta a novidades eu teria mais chance de fazer uma boa pesquisa, tudo me parecia muito desafiador.

Combinamos que eu acompanharia a turma dois dias na semana, mas expliquei que durante pelo menos duas horas por semana gostaria de fazer oficinas de “leitura ou contação de histórias”, com as crianças, e que para isso gostaria de organizar a sala, para incentivar a

troca entre os pares, promover atividades nas quais as crianças pudessem trabalhar em grupo, compartilhar o aprendizado, dialogar. A professora concordou e durante três dias, apenas observei a turma, ajudando em pequenas coisas, distribuindo folhas, e intervindo em alguns momentos. Li uma história, sobre o assunto que ela estava trabalhando em sala e fui solicitada várias vezes pelas crianças dizendo que não sabiam o que fazer, que não sabiam escrever ou ler. Conversamos muito neste período, eu e a Mariana, e percebi o descontentamento com a escola, com a turma. Algumas vezes, quando cheguei à escola as crianças estavam redistribuídas em outras turmas, pois a professora havia faltado, e não existia professor para substituir as faltas que ressalto, são muitas, em todo o grupo de professoras. Quando fui perguntar para diretora como ela lidava com tanta falta, ela me respondeu que não sabe lidar mais com isso, que nunca viu como é fácil para professores conseguirem atestado. – “não estou mais dando conta, por isso penso em me afastar da escola em breve”. Algum tempo depois disso realmente aconteceu, ela se afastou da escola e outra professora assumiu a direção.

Quando conversamos novamente sobre o início das oficinas de leitura comentei com a professora Mariana, que buscava uma prática que contribuísse para a construção de autonomia, solidariedade e corresponsabilidade, tendo a criança como partícipe do processo de construção do seu aprendizado e do outro, e que seria muito bom tê-la como parceira, à época considerei que ela foi bem receptiva. Não sabia exatamente qual seria a estrutura das oficinas, mas tinha em mente usar o livro literário como ponto de partida e irmos construindo de acordo com os interesses das crianças. Entendendo que a partir de uma história, dependendo da criatividade e dos objetivos que se quer alcançar, há diversas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da criança na escola, em que as competências de ler e escrever são consideradas fundamentais, a professora poderia aproveitar também este espaço como um caminho para outras ações pedagógicas. Abramovich (2003, p. 143) ressalta:

[...] “ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia... É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez [...]”.

Gostaria que as oficinas pudessem contribuir positivamente para uma mudança nas práticas pedagógicas da professora. Durante as observações não vi nessa escola utilizarem livros literários. Ao contrário, as muitas aulas que observei nessa turma e em outras, foram baseadas no livro didático ou em folhinhas (xerox) usadas aleatoriamente, muitas vezes, sem nenhuma contextualização pedagógica. Parece que não existe uma sequência didática e

nenhuma rotina, as primeiras impressões que eu tenho, é que muitas crianças com quem convivo na escola não veem muito sentido em estarem naquele espaço.

A professora parecia estar ali para cumprir um papel de passar os conteúdos previstos, e cumprir um horário. Achava impossível fazer “tudo sozinha”, diante de todos os problemas da escola, e no meio disso tudo parecia esquecer um pouco das crianças, de acolhê-las ou dialogar com elas. Minha vontade era que encontrássemos juntas, eu e a professora, um caminho para incluir mais leituras, ou contação de histórias, durante as aulas, acreditando que as aventuras e descobertas da literatura pudessem despertar o interesse das crianças e enriquecer o processo de desenvolvimento dos mesmos, no sentido de oportunizar a ação atenta e criativa das crianças.

A escola, principalmente no contexto em que vivem estes estudantes, é encarada pela comunidade como a única oportunidade para um futuro melhor. Entendo que cada criança é única, e necessita de um olhar e ações do educador que possibilite seu aprendizado, porém o que percebo, são educadores que se veem sozinhos e se dizem incapazes de atender à todos. Com isso dependendo das atividades propostas a escola pode ser um ambiente muito desagradável para a criança.

Nesta perspectiva pode-se incluir as reflexões de Gadotti (2000), que adverte sobre vivermos em uma sociedade da informação e a escola não ser atrativa. Segundo o autor, a escola precisaria reestruturar-se, inovar, ser provocadora e não apenas receptora, ao elaborar seus parâmetros curriculares pensar práticas pedagógicas que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo educando, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo. Sobre esse o professor neste contexto, Gadotti (2000, p. 8) enfatiza:

[...] o *educador* é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

As crianças, não tinham um horário para recreação, com todas as crianças no pátio, como é o costume na maioria das escolas. Segundo informações da coordenação foi decidido em reunião que seria assim: - *Como temos pouco espaço, não temos parquinho e é tudo piso, as crianças estavam dando muito trabalho, era criança se machucando a toda hora e brigando muito, não temos pessoal para cuidar o recreio. Então combinamos que cada uma*

tira uns minutinhos com as crianças lá naquele espaço (um espaço pequeno que tem atrás da escola, e que realmente não daria para ter mais de uma turma ao mesmo tempo) ou fica na própria sala e dá uns minutinhos para eles brincarem, aí tem professores que até já montou uma caixa de brinquedo na sala, e outros ainda optam por ir para o parquinho aqui da quadra.

Foi este espaço que Mariana (professora da turma do segundo ano) decidiu que eu poderia começar a utilizar para as oficinas. No primeiro dia de oficina, as crianças já estavam mais acostumadas com a minha presença, a professora explicou que eu faria uma “tarefa” com eles, enquanto ela iria tomar um café. Deu alguns comandos sobre respeitar a “tia” e que quem não se comportasse na próxima vez não participaria etc. Assim que ela saiu, expliquei o que gostaria de construir com eles e, depois de afastar as mesas e cadeiras com ajuda das crianças, preparei um espaço no fundo da sala, com uma lona azul e uma caixa de livros no centro. Neste dia apenas conversamos e tivemos um primeiro contato com os livros, porque o tempo era muito curto. Na semana seguinte as crianças não tiveram aula na segunda e na terça, dias marcados para que eu acompanhasse a turma, pois a professora tirou atestado.

Na outra semana, assim que cheguei, Mariana pediu que eu não realizasse oficina naquele dia, fiquei na sala só observando, porque era dia de prova (prova, que a maioria não sabia nem por onde começar), ela me explicou que logo teria reunião com os pais, e que precisava ter provas de que muitos não sabem nada e se em casa eles não tiverem ajuda, eles não vão aprender: - *“eu tenho muitas crianças aqui, eu não posso ensinar uma por uma, eu vou conversar com esses pais pelo menos para que fiquem sabendo que a responsabilidade não é só minha, nunca peguei um segundo ano com tanta criança com dificuldade”*.

Depois de algumas semanas, já realizando algumas oficinas nesta turma, Mariana pediu que eu não fosse mais, fiquei muito surpresa visto que nossa última oficina havia sido muito interessante. A oficina foi realizada ao ar livre com envolvimento de todas as crianças e ao final haviam planejado muitas coisas que gostariam de fazer. Segundo a professora, ela estava com o conteúdo atrasado e estava recebendo muita cobrança: - *tem muitas crianças que ainda não sabem ler, e algumas que não sabem nem escrever nem o prenome, eu não posso ficar “perdendo tempo”*. Em outras palavras ela disse que trabalhar com livros e contação de histórias leva muito tempo e ela precisava passar muitos conteúdos e ensiná-los a escrever. Segundo ela, “precisam treinar a letra” e levam muito tempo para fazer cópias no quadro. Então, ela disse que achava melhor que eu desse um tempo para ela tentar se organizar. Despedi-me das crianças naquele dia e agradei a professora Mariana e a turma do segundo ano.

Conversei no mesmo dia com a diretora para comunicar que trocaria de turma, na saída da escola encontrei com a pedagoga (membro da equipe de apoio a aprendizagem) e informalmente falamos sobre o que tinha acontecido. Ela sentiu que eu estava um pouco triste com o que aconteceu e me disse: - *não é contigo, é com a escola. O problema da Mariana é com a escola, que está essa bagunça, e delas também que não tem uma sequencia didática (se referindo as professoras da escola) e depois a coisa estoura aqui na minha sala, a escola esta com mais de 20% de crianças com dificuldades de aprendizagem, pode isso? não são crianças com problemas como elas dizem, são 200 crianças que atendo aqui, e não são Autistas como elas imaginam, nem tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), são crianças com algum atraso, e que o fazer pedagógico das professoras não estão atendendo essas crianças com suas dificuldades.* A pedagoga aponta ainda o problema de excesso de faltas, tanto das crianças como dos(as) professores (as).

Tentei acompanhar algumas reuniões de coordenação pedagógica neste período que estive com a turma do segundo ano, mas as duas vezes que tiveram reuniões, o assunto era um projeto sobre animais, que estava para ser implantado e envolveria todas as turmas, e um curso que estava sendo obrigatório pela secretaria. Não consegui acompanhar nada que indicasse um planejamento diário com o professor. O trabalho pedagógico parece mesmo muito fragmentado.

Tive dúvidas sobre continuar com minha pesquisa nesta escola, então lembrei-me das palavras de Freire (1996) sobre a importância de pesquisar para educar, pesquisar para constatar. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996 p. 32).

Pesquisa é busca de conhecimento a partir de várias fontes, analisada sobre diferentes aspectos, tanto para aprender como para ensinar. Refleti muito sobre o fato de no início a professora se mostrar muito receptiva, buscando algumas mudanças e depois me dizer: - *Não tenho tempo para ficar tentando coisas novas, sei como fazer, preciso fazer do meu jeito, faço isso há mais de 20 anos.* Achei que poderia aprender muito com tudo aquilo e resolvi que justamente por todos os problemas da escola era ali que eu poderia fazer a diferença, eram aquelas crianças que mereciam um olhar diferenciado, eu queria entender inclusive o que as crianças pensam sobre a escola, como elas se veem naquele lugar que diante de mim parecia

tão complicado. Senti-me mais desafiada a compreender o educando a partir da ação docente. Mas insistir naquela turma, com a professora Mariana, no momento seria impossível, então procurei uma turma do terceiro ano, no turno da manhã. No segundo semestre a professora Mariana pediu afastamento da escola, hoje trabalha com Educação de Jovens e Adultos.

A troca de turma – a turma do terceiro ano

Para escolha da outra turma, levei em consideração o fato de já conhecer a professora Karina pelo projeto do Observatório de Educação no ano de 2012, após um breve contato, ela me recebeu muito bem na turma, dizendo que toda a ajuda era bem-vinda e fazendo logo um “panorama” do grupo. Uma turma que tem 17 educandos, mas segundo a professora, sempre tem muitas faltas, neste dia havia 14 crianças, uma delas usa cadeira de roda e possui uma monitora, formada em química e o tempo que estive na sala percebi que estuda para concurso, pois fez isso a manhã inteira, quando me aproximei e ela falou que quer prestar concurso para Orientadora, que está no início de uma gravidez e que não tem mais condições de ficar levantando a menina, que apesar de ser magrinha precisa de ajuda para ir ao banheiro, por exemplo, (só estive na sala durante dois encontros, logo após entrou em licença e a ninguém entrou para substituí-la).

Doralice tem 13 anos, e passou a manhã montando um joguinho de encaixar as partes coloridas, figuras geométricas, que lembram partes do corpo, e por duas vezes a monitora perguntou as cores e falou que não estava encaixando corretamente, a professora disse que Doralice está ali só para socialização, uma vez que ela não consegue acompanhar as aulas, “o estado dela é muito comprometido”.

Além de Doralice a professora disse perder muito tempo com quatro crianças que não estão alfabetizadas: - *Elas ficam separadas do restante do grupo e eu procuro fazer atividades que atendam suas necessidades, pois não conseguem acompanhar a turma. A professora realmente tenta atender à todos mas com grande dificuldade, as atividade não tem o mesmo tema e é como se ela tivesse ministrando três aulas diferentes ao mesmo tempo, e as crianças, muito dependentes da professora disputam sua atenção com os colegas.*

Ficou combinado que eu participaria uma vez por semana da sala, e que poderia intervir sempre que quisesse. Expliquei então, como eu estava trabalhando com a outra turma, e que gostaria de ter pelo menos 2h do dia para realização de oficinas, que envolvesse leitura ou contação de histórias. Perguntei como a turma se relacionava com os livros, e a professora respondeu que no início do ano tinham em tempo para leitura no início da semana, mas que no momento: - *por conta da falta de tempo, esse horário ficou meio engolido no meio de*

outras atividades que temos que fazer. Perguntei então se eles levavam livros para casa, ela disse que não, que existe um projeto da escola, mas que, em suas palavras: - *é muito difícil, pois eles são muito irresponsáveis ainda e os pais não acompanham seus filhos, se a gente mandar, não volta, não volta nem a lição de casa!* Falei que esse era um dos meus objetivos e que pretendia tentar assim que conhecesse mais a turma, ela sugeriu que eu conversasse com a coordenadora sobre o projeto da escola e eu fiz isso durante o recreio. A coordenadora me explicou que era um projeto que estava meio esquecido, que tinha sido bom eu ter trazido este assunto, e que falaria sobre isso na próxima reunião com os professores para ser retomado.

Em um diálogo sobre os problemas que a escola vinha enfrentando, a pedagoga, membro da equipe de apoio à aprendizagem da escola, ressalta: - *Cada setor de trabalho tenta fazer da melhor forma possível seu papel junto às crianças, uns mais, outros menos. Mas a mudança trouxe um aumento significativo do número de professores afastados por motivo de doença.*

Os professores atribuem à mudança da escola os transtornos pelos quais passaram e ainda passam profissionalmente, a começar pela dificuldade do deslocamento até os novos espaços. Há que se levar em consideração que, a maioria dos professores que estavam lotados na Escola Classe eram professores com, em média, 18 anos de serviço e que escolheram estar na escola por ser mais perto das suas residências. Outro fator importante refere-se à ausência dos pais ou responsáveis pelas crianças na escola, pela distância.

4.1. UMA APROXIMAÇÃO MAIS INTENSA COM A LEITURA E A LITERATURA



Experiência 1 - Sem pé nem cabeça

O início de uma caminhada é sempre mais lento e aos poucos ritmamos os passos. Acredito que assim também acontecerá com as nossas oficinas. Hoje a professora me deixou bem à vontade para a realização da atividade, disse que iria da uma voltinha e que eu poderia começar, então fizemos uma roda inicial, conversamos um pouco, perguntei quem tinha livros em casa, algumas crianças levantaram a mão enquanto outros já curiosos

começavam a escolher alguns livros na caixa que eu havia colocado no meio da rodinha. Então perguntei se não seria melhor conversarmos primeiro e depois termos um tempo para olhar os livros, alguns concordaram, outros continuaram a mexer na caixa, outros se empurravam, outros pediram para ir ao banheiro e outros queriam tomar água. E assim logo percebi que não seria tão fácil começar qualquer atividade.

Depois de um tempo pedindo que sentassem e que ouvissem uns aos outros, e enquanto tentava “direcionar” para alguns “combinados” cada um foi encontrando a melhor maneira de se acomodar para que eu contasse uma história, escolhida por votação entre as crianças. Algumas pediram para levar um livro para casa, então falei que poderíamos combinar um dia para que isso acontecesse, havia livros por todos os lados e depois de pensarmos um pouco como poderíamos fazer para organizar um pouco nosso espaço, combinamos que depois dos nossos encontros, todos ajudariam a recolher os livros, dobrar a lona e voltar com as mesas e cadeiras para o lugar. Inspirada, após começar a ler Rodari (1998) e seus “Ejercicios de fantasía” eu estava cheia de vontade de deixar surgir imaginação daquelas crianças em uma história. Comecei uma conversa quanto ao que gostavam de fazer, do que gostavam de brincar, como era o lugar onde viviam depois os levei para dar uma volta no pátio da escola, na área externa, observar tudo que viam a sua volta. Voltamos para sala e relembramos um pouco de tudo que vimos lá fora. Apesar da minha vontade estava meio insegura sobre como iriam receber minha proposta de contarmos uma história juntos, a partir de tudo que vimos. Não pensei que tudo fosse acontecer tão rápido e com sentido.

Quando falei que precisávamos acabar a oficina, uma das meninas pediu que eu contasse uma história, isso causou certa agitação, porque outros queriam ler os livros sozinhos. Coloquei a caixa de livros no meio da roda, mas antes combinamos que teríamos um tempo para que cada um escolhesse um livro e na semana seguinte eu contaria uma história, então sugeri escolhermos juntos, um livro para a próxima atividade e depois de algumas negociações entre eles, o livro escolhido foi Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo, de William Joyce, não sei bem por que escolheram esse livro, talvez pela capa dura, talvez pelo desenho, mas o fato é que eu amei a escolha pois é um livro que tem um significado muito grande para mim. É claro que fui para casa feliz e pensando na próxima oficina.

Não gravei a oficina neste dia, apesar de ter a intenção de fazê-lo e perdi muita coisa do que aconteceu, o que me fez refletir bastante sobre como estou contaminada pelo ambiente escolar e professores que acreditam que as crianças não tem imaginação. Apesar da vontade de trabalhar como Rodari (1998) o “Binômio Fantástico” (Ex: sapato e geladeira - dois termos estranhos entre si conjugados, ajuda a criar o atrito necessário para o desenvolvimento da fantasia e, por consequência, da história), pensei em simplesmente brincar um pouco, brincar com a imaginação daquelas crianças. No ensino tradicional, no qual é exigido da criança que ela se concentre nas aulas e saiba guardar as informações dadas pelos seus professores, acabamos sendo todos reféns. Não penso em questionar a importância do aprendizado em sala

de aula neste momento, mas apenas levar em consideração o princípio básico de que aprender requer mesmo interesse do educando e meu objetivo era o envolvimento dos sujeitos, em atividades de aprender, as quais fizessem sentido para eles e para o grupo, como um todo.

Quando começamos a inventar a história deram muitas risadas um dos outros, mas aos poucos todos queriam participar. A história que começou “sem pé nem cabeça” terminou como começou, mas foi interessante perceber como se permitiram inventar, criar e até misturar com alguma história que já conheciam. A insegurança era muito mais minha do que das crianças que estavam felizes com o que estavam experimentando. Como diz Freire (1996, p. 76) é preciso estar atento e refletir para nos tornarmos capazes de aprender, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Refletindo naquele mesmo dia percebi que precisava me libertar de concepções cristalizadas, ler sobre processos vividos por outros educadores, precisava estar mais sensível para sugerir uma nova história, por exemplo, a partir de uma “hipótese fantástica” como Rodari (1998) propunha (a ideia do binômio fantástico pode evoluir para frases e dar origem à hipótese fantástica. Rodari a partir das palavras ‘barata e homem’, usa um exemplo do que pode ser considerada uma hipótese fantástica: “o que aconteceria se um homem acordasse transformado em barata?” sugerindo assim uma determinada história). É preciso refletir sempre sobre a prática, aproveitando melhor cada fala das crianças, e me preparar mais para dialogar com as fábulas, por exemplo, inverter papéis de seus personagens ou sugerir elementos mais contemporâneos.

Para essas crianças que apesar da idade ainda parecem muito com crianças da educação infantil, isso pode representar uma maneira de lidar com os medos e desafios apresentados nas fábulas. Um lobo mau que use o celular para localizar a casa da vovozinha ou uma Branca de Neve que se negue a fazer o trabalho doméstico porque prefere trabalhar nas minas com os anões são mudanças que aproximam as crianças da história e geram um espaço lúdico em que novas questões vão ser trabalhadas.

Experiência 3 - A caixa de livros

As crianças estavam particularmente agitadas hoje e levaram como uma grande brincadeira quando pedi que me ajudassem a afastar as mesas e cadeiras. Faziam tudo com muita gritaria e embora eu estivesse ali pedindo com calma que não fizessem muito barulho como já havíamos combinado, porque as outras crianças estavam em aula nas salas ao lado,

foi difícil encontrar um equilíbrio, ter autoridade sem ser autoritária. Estendi uma grande manta colorida no chão, e convidei a todos para sentar em algumas almofadas. A proposta de sentar ali, fora das mesas e cadeiras deixava-os meio intrigados. Alguns perguntavam se precisavam tirar os sapatos, outros ficavam na dúvida de sentavam na almofada ou sentavam no chão. Um menino disse que não poderia sentar ali, pois sua roupa estava suja, falei que não havia problemas, mas a novidade causou certo tumulto entre eles, e, apesar de minhas tentativas de combinar algumas coisas com aquelas crianças, eu passava mais tempo pedindo que sentassem e escutassem, e entre um pedido e outro, eles pediam para ir ao banheiro ou tomar água.

Coloquei nossa caixa de livros no meio da roda, fazendo algumas propostas, mas várias crianças começaram a tirar alguns livros da caixa pedindo que eu lesse, fazendo perguntas sobre esse ou aquele livro. Perguntei se alguém queria contar uma história que tinha ouvido ou lido, certo silêncio invadiu a sala por alguns minutos, perguntei quem costumava ler em casa, se havia alguém que lia para eles em casa, uma ou outra criança contou sobre sua relação com os livros, mas a resposta da maioria era surpreendente “nunca tive um livro” ou “nunca ninguém lê para mim”. Novamente estavam todos bastante agitados, não tinham muita paciência para ouvir a experiência do colega, por exemplo. Fiquei alguns minutos pensando em como criar um espaço aconchegante, prazeroso como havia pensado que poderia ser nossas oficinas. Acho que precisamos ir construindo junto, mas confesso que ainda não sei muito bem como fazer isso. Talvez eu não tenha que fazer, apenas precise esperar um pouco mais para que consigamos aproveitar mais nosso tempo. Eu tive que ser mais dura em alguns momentos e inclusive não os deixando sair a todo o momento para tomar água ou ir ao banheiro.

Na medida em que avançávamos também havia muitos retrocessos, muitos estavam felizes em meio aqueles livros, mas outros estavam completamente perdidos naquele espaço. Em dado momento de quase caos, perguntei como entenderiam uma história se não estivessem presentes para ouvi-la, como poderiam escolher um livro legal se todos quisessem escolher ao mesmo tempo. Eu queria estar com eles, mas precisava que quisessem estar comigo, e com os outros, e principalmente respeitar uns aos outros. Lembrei-os que como eu havia dito desde o início precisávamos pensar juntos o que gostaríamos de fazer com a ajuda dos livros, mas que para isso precisávamos ouvir uns aos outros. Acrescentei que poderiam ler em dupla, ou em grupo desde que respeitassem a escolha de quem quisesse ler ou folhar o livro sozinho, e falei que precisava da colaboração de todos para que assumíssemos juntos alguns compromissos antes de irmos a diante, principalmente com relação ao cuidado com os livros, com os colegas e pedi que pensassem um pouco como poderíamos contribuir para organizar o nosso espaço.

Naquele dia eu havia levado três propostas de atividades, onde eles teriam o direito de escolher o que fazer dentro das propostas, mas resolvi deixar para outro momento. Perguntei se queriam guardar os livros e pensarmos em outra coisa para fazer, mas a resposta foi unânime, todos queriam os livros no meio da roda, então, apenas escolheram um local para ler, folhar ou escutar a história de algum colega. Alguns grupos se formaram e foi interessante perceber como foram aos poucos se auto-organizando naquele espaço.

Surgiu a pergunta que eu esperava: - Posso levar este livro para casa? Então falei que poderíamos pensar no assunto juntos, perguntei quem gostaria de levar um livro para

casa, e para minha surpresa nem todos levantaram a mão, apenas metade da turma. Na hora não entendi o porquê. Resolvi que escolheríamos juntos por votação um livro apenas, e que este rodaria por duas semanas entre eles. Aqueles que queriam levar fizeram a escolha por um livro muito pequeno, o menor deles: “O mistério da primavera, sobre o ursinho Pooh” um livrinho azul de capa dura, com ilustrações bem coloridas. Combinei com a professora que os deixassem bem à vontade, que não cobrasse a volta do livro durante a semana, minha proposta era que os próprios colegas que quisessem ler cobrassem o livro de quem o levou.

Na hora da recreação duas crianças ficaram na sala, então acho que descobri porque algumas não entraram no grupo de quem gostaria de levar um livro para casa, aquelas duas crianças estavam entre elas, e estavam ali na sala, sem recreio, por ter esquecido o livro da escola em casa. A professora explicou que o projeto da escola de levar o livro para casa, havia retornado e que eles têm consciência de que quem esquecer a pasta do livro em casa ou a ficha de leitura ficará sem recreio. Fiquei com vontade de discutir um pouco esse assunto com ela, porém achei que não fosse a hora, tive receio de estar invadindo demais seu espaço.

Na semana seguinte não fui à escola, a professora me ligou dizendo que tiraria um abono no dia combinado para a oficina, e na outra semana também houve uma paralização dos professores da rede, com isso fiquei duas semanas sem contato com as crianças.

As dificuldades de proporcionar escolhas mais livres naquele momento me fazia recuar, aumentavam minhas inquietações e me levavam a compreender que liberdade não pode ser confundida com permissividade, então, neste início precisava ser mais diretiva. Nas palavras de Nóvoa (2011, p.31): “A autoridade conquista-se através de um esforço continuado de nos darmos ao respeito, de construirmos o espaço educativo como um lugar de diálogo e de trabalho”. Ele tem razão eu precisava de tempo para construir esse espaço e sentia que precisaria ter muita paciência comigo e com as crianças. As crianças naquele dia me viram como uma nova professora, no mesmo ambiente, mas ao mesmo tempo um “clima diferente”, acho importante criar um ambiente diferente, pensei que ao levar a manta e as almofadas, a caixa de livros, fosse criar um clima mais prazeroso, aconchegante, intelectualmente estimulante, e talvez até tenha acontecido, mas é tudo muito novo para aquelas crianças, o contato com os livros, as escolhas do que fazer com eles, ouvir o colega ao lado etc.

Por outro lado, se o contato com o livro geralmente acontece no seio familiar, como comumente acreditamos, com os educandos desta escola não é bem assim. Ouvei de uma professora durante uma conversa, que as “crianças da escola não têm letramento nenhum, parece que viver em cavernas”, dizia ela. À época eu achei um absurdo ouvir aquilo, mas depois entendi (sem concordar) o que ela queria dizer, porque parecem mesmo crianças isoladas ou privadas culturalmente. Neste sentido, isso me estimulava a cooperar levando o livro literário ao dia a dia dessas crianças, tentando despertar sua curiosidade, desafiar para que queiram descobrir novas histórias ou até criar as suas, ou simplesmente para percebam

que ler é simplesmente maravilhoso. Como vimos no capítulo dois: todos os autores abordados defendem a importância do contato com os livros e a literatura, de maneira positiva e prazerosa para o desenvolvimento educativo e para transformação do sujeito. Tenho dúvidas se este tipo de projeto, que a escola adota, no qual as crianças levam os livros para casa, mas depois precisam fazer uma ficha de leitura, funciona.

Em dado momento observei que durante a recreação de uma turma, também do terceiro ano, uma professora sentada chamava as crianças que corriam pelo pátio, individualmente para conversar. No colo da professora, as pastas com as tais fichas da leitura que as crianças haviam respondido em casa, no mesmo estilo do tempo que eu estava no ensino fundamental, com perguntas como quantos personagens tem o livro, quais os nomes dos personagens, nome do autor, ilustrador, entre outras. Um monte de coisas que tenho dúvida que sirvam para o estímulo à leitura, ou para desenvolver um espírito crítico, embora Machado e Rocha (2011) ressaltem que o importante é que criança tenha uma relação com o livro e a leitura, desde que seja uma leitura rica, que faça referências a diferentes assuntos e situações, que explorem aspectos inusitados para que consigam ir desenvolvendo um espírito crítico. Minha dúvida é se a criança consegue chegar a esse prazer pela leitura quando existe uma cobrança severa após a leitura.

Nem todas as crianças gostaram de levar o livro para casa, mas isso passou a ser obrigatório e enquanto a professora chamava individualmente as crianças para “correção da tal ficha, perguntado por que não respondeu essa ou outra questão e corrigindo erros de caneta vermelha, chamando atenção para a letra que segundo ela “estava horrível”, a “falta de capricho”, a “sujeira da folha”, o que nada tinha a ver com a história do livro. Quando perguntei o que ela estava fazendo, ela respondeu: *“agora inventaram essa dessas crianças levar esses livros para casa, isso é só para dar mais trabalho para gente.”* Fico pensando que talvez sirva apenas, como era no meu caso, no tempo da escola, para um desencantamento pelo livro. Imagino que uma roda onde todos pudessem compartilhar o que leram, fosse mais estimulante, sabendo que estes, são apenas os primeiros contatos daquelas crianças com os livros ou a literatura.

Experiência 5 - Qual é o seu medo?

Dentre as histórias escolhidas para uma próxima leitura estava “Os Três Porquinhos”. Essa história sempre parece chamar muito a atenção das crianças, então levei um vídeo que contava a história, achei que poderia ser interessante ouvirem uma história usando um notebook. A atividade a seguir tinha como objetivo trabalhar o medo de cada um.

Depois de ouvirmos a história (por duas vezes a pedido), além de o livrinho passar de mão em mão, para que pudessem olhar, folhar e até cheirar (como combinamos) fiz algumas perguntas provocativas: -Por que cada porquinho resolveu fazer a sua casinha? -Porque não fizeram uma só casa para todos? -Quem era o lobo mau? Por que tinham medo do lobo mau?- Quem tinha medo e de que tinha medo? Minha intenção não é dar respostas prontas e sim ajudar a encontrar a resposta, levá-las a pensar.

A atividade foi simples, mas muito significativa, cada criança pegou um pedaço de papel e escreveu, podendo também desenhar (pois alguns se negam a participar por não saber escrever) do que, ou de quem tinha medo. E colocavam no saco, sem precisar se identificar. Depois o saco foi rodando entre eles cada um tirava um pedaço de papel e lia o que estava escrito. Todos então discutiram sobre cada medo que foi aparecendo ali e sugerindo alguma coisa para perder aquele medo.

Teve medo de tudo: de aranha, de rato, do pai, da mãe do padrasto, do irmão. Alguns acabam se identificando e explicando o porquê do seu medo, ou explicando porque não era fácil perder aquele medo.

Algumas das crianças não participavam muito, ou por timidez ou simplesmente por não se sentirem vontade de falar. Mas eu via crianças felizes, dialogando sobre temas delicados com tranquilidade. Eles estavam naquele momento de alguma maneira aprendendo a conversar com seus medos.

[...] Ouvir é exercício. A fábula tem a mesma seriedade e verdade do jogo: serve para a criança empenhar-se, conhecer-se, medir-se. Por exemplo, para medir o medo. Tudo o que se diz sobre as consequências negativas que poderiam ter sobre a criança, os “horrores” das fábulas – criaturas monstruosas, bruxas pavorosas, o sangue, a morte – não me parece conveniente. Depende das condições em que a criança encontra, por assim dizer, o lobo. Se é a voz da mãe a evoca-lo, na paz e segurança da situação familiar, a criança pode desafiá-lo sem medo. Pode “brincar de ter medo” (um jogo que tem significado na construção dos mecanismos de defesa), segura de que para afugentar o lobo bastaria a força do pai ou a chinela da mãe. (RODARI, 1998, p.177)

Foi impressionante perceber que a partir daquele livro, ou daquela história pudemos conversar sobre tantas coisas significativas para aquele grupo, ou para cada um individualmente. Naquele dia tive vontade de ser a professora regente daquela turma, para poder trabalhar todas aquelas questões o restante da semana ou o mês inteiro. A impressão que tive é que a maioria das crianças mesmo que em uma brincadeira ou misturando-se com a brincadeira, sentiram-se pertencentes daquele grupo e, com isso, sentiram-se seguras o bastante para falar sobre seus medos, suas dúvidas, suas fragilidades. E solidariedade do coletivo neste momento também foi significativa tanto para com aqueles que não quiseram participar e ficaram apenas como ouvintes na roda, como com quem participou contando suas histórias de vida.

Experiência 11 - Conto de fadas / vida real

As crianças pareciam ansiosas para começar, e assim que cheguei todas queriam contar o que haviam lido, e o que tinham levado para casa ou explicar porque não conseguiram ler, mas desta vez na rodinha inicial as crianças estavam bem mais criativas, e por que não dizer cooperativas. Pois todos estavam participando dando ideias, planejando juntas a próxima atividade e perguntando se poderíamos ir para o pátio novamente. É claro que essa era minha vontade, entendo que as crianças precisam de outros espaços que não seja atrás de uma carteira entre quatro paredes.

Em conversa informal com professoras daquela e de outras escolas, sempre ouço que tirar a criança da sala é inviável, porque fazem muito barulho, “fica difícil de controlar” como disse-me uma professora uma vez. Outra fala muito comum é que elas não podem perder tempo com atividades mais dialógicas. - Há muitas crianças em sala e com muitas dificuldades - disse-me uma professora, - “aí chegam ao final do ano sem saber ler ou escrever” (ouvi isso quando falava para uma professora sobre o quanto eu achava importante a narrativa como espaço liberado da pressão, e o quanto era legal ver como a criança passava a se expressar com mais segurança depois de um tempo e até passava a criar histórias. Eu argumentava que nas oficinas a criança tinha mais tempo para pensar. Essa foi a fala de uma criança que me marcou, na primeira escola onde fiz a oficina de leitura com uma colega no Projeto 3- fase 2, ao final do nosso tempo na escola ela disse que gostava de estar ali nas oficinas porque tinha tempo para pensar e eu relatei isso para uma professora da escola.

Lembro-me que durante as primeiras observações que fiz em uma sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental, durante o Projeto 4 – fase 1 (estágio obrigatório durante a graduação) fiquei muito feliz quando ouvi a professora falar que na escola existia um projeto com Contos de Fadas, mas assim que percebi como eram contadas as histórias, eu fiquei triste. Ela lia uma única vez e a criança devia ficar em silêncio absoluto, e com o “ouvido bem aberto”. Depois ela fazia perguntas pontuais sobre a história, qual era o título, quem escreveu, quantos personagens tinham na história. Algumas vezes entregava a historinha em forma de texto e as crianças tinham que “acompanhar com o dedinho” como ela dizia, enquanto ela lia. E eu ficava lá tentando entender qual o sentido daquelas atividades para aquelas crianças, qual era o lugar da imaginação e pior: “onde ficava o encantamento pelas histórias contadas?”.

Cada vez mais eu tinha vontade de fazer oficinas de leitura, mas não algo mecânico como eu estava vivenciando, queria ler para as crianças, contar histórias, levar o livro até elas, acreditando que a magia que envolve o contato com um livro é algo indescritível. Quando o professor lê para seus educandos faz com que os mesmos compartilhem curiosidades, palavras, ilustrações, encantamento, alegrias, tristezas, esperanças, descobertas, era isso que eu queria experimentar e compartilhar.

Bem, mais uma vez não foi possível fazer atividade fora da sala de aula como planejei, mas afastamos as cadeiras e mesas, e estendemos nossa lona azul. Coloquei lá todos os materiais que eu havia trazido, arrumamos tudo e começamos a nos organizar no espaço que tínhamos, dentro da sala de aula.

Depois de um tempinho foram surgindo os grupos de acordo com o interesse pela história a ser recontada. Levei alguns materiais como meias, tecidos, botões, lã... Caso quisessem construir um personagem, porém também levei alguns dedoches e fantoches, assim como uma caixa que poderia servir de cenário. Era uma caixa de papelão enfeitada com personagem de contos de fadas, que eu havia construído para uma oficina de contação de histórias, realizada durante uma aula da disciplina Processo de alfabetização, com a professora Alexandra, na FE.

O tempo foi curto para ouvir o relato de todos, demoraram bastante para decidir que material usar, como usar, quais seriam as falas de cada um, porém o que mais valeu neste dia foram as construções diante da tarefa de recontar aquelas histórias. Um momento riquíssimo para mim, pois pude ouvir as histórias de vida deles se misturando com a fantasia. Como em um momento quando duas meninas queriam escrever suas falas e uma menina ensinava para outra como escrever príncipe. Ela disse:- Rafaela tem uma letrinha aí no meio, depois do “p” antes do “i”, aquela letrinha que quando a gente fala da uma coceirinha na língua, e fez o som pr,pr,pr. Talvez tenha ouvido essa expressão da professora, mas o fato é que estavam ali aprendendo umas com as outras sem minha interferência, e sem me consultar como geralmente acontecia. Depois disso a menina confidenciou a colega: “minha irmã adora ir ao mercado, pois ela diz que lá tem um príncipe que trabalha na padaria”.

Em outro momento o menino fazia uma bruxa de massinha de modelar e o colega ao lado disse: - Nossa isso parece o nariz da minha tia. Todos riram ao redor dele, enquanto um comentou: “vai ver ela é uma bruxa”. E ele respondeu: “ não, ela é bem boazinha”. O que eu vi nesse dia, foram crianças felizes!

Ao refletir sobre as conversas com as professoras e as observações feitas em salas de aula, percebi que não existia nenhum trabalho investigativo para saber quais eram os conhecimentos prévios das crianças e eu passei a notar que muitas crianças não tinham nenhum contato com a literatura fora da escola. Na fala das professoras é possível constatar que o tempo para leitura na sala de aula ainda é bastante cronometrado. Chega ser triste ouvir que não se pode perder muito tempo ou que não conseguem ensinar a ler e a escrever e, por isso, a criança não pode ter liberdade de expressão ou experiência. Não percebi nenhum momento de compartilhar história ou valorizar alguma história que a criança já conhecesse. Parece óbvio falar da importância do saber da criança, mas ele ainda é deixado de lado. Em muitos momentos revivi nas observações a minha história, uma educação bancária. A preocupação gira em torno do “transmitir” o conhecimento necessário quando deveria ser gerar crianças mais curiosas e felizes.

Considero que o mais difícil para as crianças ainda é o momento de se organizarem em grupos, neste dia eles pediram que eu fizesse um sorteio e eu disse que desta vez eu não faria, que teriam que se organizar sozinhos, eles não estão acostumados a tomar decisões, mas acredito que precisam ser sujeitos do seu processo e para serem autônomos é preciso saber

conviver com o outro, saber trocar, e ter responsabilidade, escolher e assumir suas escolhas. José Pacheco (2012) no seu “Dicionário de Valores em Educação” ressalta: “É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais.” Mas há de se considerar que nada se faz do dia para noite e nosso tempo ainda é pouco. Também há de se considerar que estes “outros espaços” como a oficina de leitura, onde a criança pode ser mais livre e se expressar, ainda precisa ser incorporado pela escola, como espaços de aprendizado, espaços de possibilidades e não de perda de tempo, só assim poderá ocorrer avanços mais significativos.

Experiência 12 - Amarelo com vermelho dá laranja

Essa oficina foi pensada considerando o interesse das crianças pelo livro História em Quadrões: Pinturas de Maurício de Sousa, da nossa caixa de leitura. Segundo o próprio autor sua intenção com este livro era incentivar a criatividade e divulgar a arte. No livro, realmente bastante inspirador, aparecem ilustrações de pincéis e de tela, e uma foto de Maurício em meio a tintas e pincéis, foi esta foto que uma das crianças da nossa turma utilizou para me convencer de que a próxima oficina deveria ser de pintura.

Como o dia das crianças está próximo, resolvi presentear-las com pequenas telas em tamanho 18x24, comprei tintas em de diversas cores e pincéis e levei para nossa sala. Minha ideia inicial era trabalhar com diversos materiais que pudessem servir para criarem suas ferramentas para pintura como: gravetos, cabos de vassoura, bambus, canos, escova de dente, e palitos de sorvete e de churrasco, porém considerando nosso tempo para as oficinas resolvi deixar isso para outro momento.

Em nosso diálogo inicial percebi que a maioria das crianças nunca havia trabalhado com tinta e nem pincéis então perguntei quem já havia feito alguma atividade com aqueles materiais, Bia e André contaram suas experiências em uma creche por onde haviam passado boa parte da infância. E naquele momento fizemos alguns combinados importantes quanto ao uso do material, principalmente porque não existia um pote de tinta de cada cor para cada um, ou seja, as tintas precisavam ficar em um lugar onde todos tivessem acesso e eles chegaram a essa conclusão, juntos, e combinaram então que deveria ficar em uma mesa no meio da sala. Ainda na rodinha folhamos o livro que passou de mão em mão li alguns trechos sobre as obras, riram muito quando olhavam as paródias de Maurício de Sousa e estavam eufóricos para usarem os pincéis.

O menino que contava sua experiência explicou sobre a importância de lavar o pincel ao colocar em uma nova tinta para que se estivesse usando o vermelho, por exemplo, não sujasse o pote da tinta azul, e contou que na creche o professor que lhes auxiliava deixou o menino de castigo, pois ele sujou toda a tinta e depois ainda jogou tinta no menino que contou para o professor. Com essa história as crianças fizeram muitas perguntas. Também surgiu um certo receio de trabalhar com a tinta. Então, mostrei que eu tinha levado alguns

copinhos de café e para facilitar colocaríamos um pouco de tinta nos copinhos, não precisando trabalhar com o pote grande de tinta.

O dia estava lindo lá fora, mas mais uma vez não pudemos ocupar nenhum espaço fora da sala, então após nossa rodinha inicial e alguns combinados, “forramos” a sala desta vez com muito jornal, e começamos nossa oficina. A Alegria diante daquela novidade estava estampada no rosto daquelas crianças em especial no rosto de André, um menino que não parava um minuto na sala, mas estava se sentindo especial naquele momento porque a ideia da oficina havia partido dele. Era ele quem havia contado sua experiência e estava se sentindo muito importante quando alguém vinha perguntar como fazer para limpar o pincel por exemplo. Trabalharam em dupla, apenas uma das crianças disse que não gostaria de participar, uma vez que queria uma tela só para ela, expliquei que não poderia ser assim que a proposta naquele dia era trabalhar em dupla.

As crianças demoraram um pouco para começar a pintar, uns fizeram desenhos em outra folha com medo de errar na tela, outro derramou muita tinta e percebendo que não teria como limpar teria que usar a imaginação para aproveitar aquele “borrão”, alguns se desentenderam pelo livro, dizendo que precisavam ler para ter ideias, outro porque queria copiar alguma “figura” que tinha no livro. Mas os trabalhos ficaram lindos e originais, por incrível que pareça ninguém copiou nada do livro, foram surgindo outras ideias e, alguns pintaram a si mesmo, outros se lembraram de alguma história que eu tinha contado e resolveram fazer uma pintura sobre, outros ainda pintaram coisas que gostariam de ganhar de presente no dia das crianças, enfim foram trabalhos muito criativos. Ao final colocamos os quadros expostos nas paredes da sala com ajuda da professora. Eles estavam contentes com a ideia de terem pintado o próprio quadro.

Essa oficina foi muito interessante e me trouxe várias reflexões, porém vou analisar dois pontos mais altos desse dia:

As atividades na escola costumam ser muito individuais e as crianças mostram-se resistentes quando a proposta é trabalhar em grupos. Precisam dividir pensar junto, negociar. Lívia argumentou que não tinha afinidades com a colega que ficou com ela e que por isso não faria nada, sentou na sua carteira fazendo “birra”. Outra dupla mostrando solidariedade com a Rafaela, a colega que com isso havia ficado sozinha, convidou-a para que se juntasse a elas. Neste momento Lívia levantou e disse: - então professora me deixa fazer sozinha. Eu disse que não poderia, visto que o trabalho não era para ser feito individualmente. Procurei saber se tinha algo mais que a incomodava naquele dia, mas ela não deu muita abertura para o diálogo. Ela ficou ali por um bom tempo ainda, mas quando percebeu que todos estavam felizes diante daquela atividade não resistiu e foi procurar ajuda, não percebi o exato momento que isso aconteceu, mas ela que estava acostumada a sempre ser protagonista nas atividades precisou passar pela experiência de estar com os demais colegas.

Outra coisa muito interessante foi perceber a alegria das crianças ao descobrirem novas cores com a mistura de duas ou mais tintas, demoraram um pouco para fazer isso, e eu demorei um pouco para entender porque ainda não tinha acontecido. Eles trabalhavam com as cores separadamente com muito cuidado, colocavam no copinho de café e cada troca de tinta lavavam o pincel e secavam no papel toalha. Até que uma menina falou que gostaria de pintar o sol de laranja e perguntou se eu não tinha trazido essa cor, então falei que era só ela misturar um pouquinho de amarelo com vermelho. Todos me olharam intrigados, enquanto eu ajudava a menina com as tintas. Sem muitas perguntas muitas misturas começaram a acontecer e tudo ficou ainda mais colorido e divertido. Foi como se somente, naquele momento, sentissem-se livres para se expressar. Percebi o quanto a história contada pelo André, sobre não poder misturar as tintas na creche, havia tocado a turma.

A atividade em si não era tão importante quanto os vários assuntos que permearam o processo de realização. Eles estavam se permitindo experimentar, aprender com o outro, relacionar suas histórias, seus desejos, seus anseios, com as histórias dos livros, e tentavam transformar tudo isso em arte, vivendo momentos mais livres, mais autônomos.

4.2. UM PROCESSO DE AUTONOMIA QUE SE CONSTITUI A PARTIR E POR MEIO DA LEITURA E DA LITERATURA

Experiência 2 - Gostei / não gostei

Após conversar com a professora sobre o que pretendia fazer, abri uma lona azul no fundo da sala com ajuda de algumas crianças. Iniciamos nosso encontro com uma roda de conversas, lembramo-nos do nosso último encontro e do livro escolhido para a oficina. Não levei outros livros, apenas: “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”, de William Joyce, deixei que cada um olhasse e pegasse no livro, perguntei se alguém queria ler, mas como ninguém se propôs eu perguntei se poderia começar a leitura, todos responderam aquele SIM sem pensar muito, aquele sim que é respondido quase em coro quando a professora fala alguma coisa e pergunta se todos entenderam.

Mas naquele dia depois da resposta do “sim” perguntei se eles realmente queriam ouvir a história, e eles ficaram me olhando, pois tinham acabado de responder que sim, então perguntei se poderíamos fazer alguns combinados antes de começar a história, e que combinados gostariam que fizéssemos. Alguns falaram que todos tinham que sentar em silêncio e de repente, alguns correram para suas mesas, então perguntei se não poderíamos ficar ali sentados no chão, elas responderam que sim. Então fiz mais uma pergunta: - mas se alguém não quisesse sentar no chão, poderia pegar uma cadeira? Alguns responderam que

não, outros ficaram na dúvida, então a próxima pergunta foi: - Por que alguns acham que não? Eles pensaram um pouco e fomos construindo nossos primeiros combinados. Um deles perguntou se na hora da história poderia comer biscoitos, que trouxera para seu lanche, então perguntei se ele tinha para todos, ele respondeu que não, então eu perguntei para turma o que eles achavam, depois de algumas negociações resolveram deixar para comer só na hora do lanche mesmo.

Quando todos estavam mais confortáveis, peguei o livro, fizemos uma leitura da capa, levantaram hipóteses sobre a história, falei do autor, das ilustrações. E após contar a história com minhas palavras, li toda a história como estava no livro, surgiram várias perguntas e sempre tentei fazer com que alguém do grupo tentasse responder. As perguntas eram sobre vários assuntos, se o personagem não tinha família, como ele conseguia voar, o que ele comia, como os livros podiam falar etc.

Depois fomos para um espaço fora da sala, levei canetinhas, giz de cera, papel colorido, papel com pauta, papel sem pauta, e um papel maior para que pudessem trabalhar em grupo se assim desejassem. Minha ideia inicial era sugerir que escrevêssemos um livro juntos, reescrever a história ou inventar outros personagens, um novo começo ou um novo final. Pensei que poderiam querer desenhar asas no livro e levei papel colorido pensando nisso. Nesse momento perguntei se alguém já havia sonhado que estava voando como o Sr. Modesto Máximo e alguns começaram a contar seus sonhos, a partir desta conversa sugeri que cada um contasse um sonho do seu jeito, desenhando ou escrevendo em uma folha de papel. Fazer a atividade em grupo gerou alguns conflitos.

Combinamos que todo material ficaria no centro para que todos pudessem partilhá-lo. No início deu um pouco de confusão algumas crianças separaram várias canetinhas e lápis, então perguntei se não seria melhor deixar no pote no centro para uso comum, e que assim cada um fosse pegando a medida que precisassem. Uma das meninas achou melhor que fizéssemos uma votação para decidirem onde deveriam ficar os lápis. Eu era solicitada o tempo todo para resolver algum conflito: “professora ele pegou o lápis”; “professora ele me empurrou para pegar o giz que eu tinha escolhido”; “Professora ela não deixa que usar a canetinha marrom”. “Professora, ela esta copiando meu desenho”; “Professora ela me machucou”.

Depois de muito empurra-empurra, aproveitei a oportunidade para paramos as atividades por um tempo. Esperei que todos sentassem em uma grande roda e comecei a falar da importância de resolvermos nossos conflitos sem precisar de violência, gritos ou empurrões. Pedi que tentassem conversar com o colega e dizer: “não gostei”, sem precisar da ajuda da professora em todos os momentos. Explicando inclusive que isso atrapalhava os outros amigos que estavam tentando realizar suas tarefas. Falei que certas atitudes que não devemos ter diante dos colegas, e que ninguém tem o direito de machucar o outro ou agredilo. E mesmo que isso ocorra não devemos responder com violência.



Em uma primeira instância é possível constatar que as crianças sentem se inibidas ao transmitirem sua opinião. Diante das perguntas sobre o livro e sobre o personagem no levantamento de hipóteses, elas ficavam esperando que eu desse a resposta e quando uma criança arriscava, outros riam e balançavam a cabeça negativamente, olhando novamente para mim com quase certeza de que a resposta estaria errada. Também quando respondem a um SIM, muitas vezes sem pensar sobre o que está sendo perguntado, parece que respondem a uma expectativa e não de acordo com suas vontades. Quando dei um tempo para pensarem e também para se organizarem, no início da oficina, ficavam esperando um “comando”, sem muita iniciativa, assim como também não estão acostumadas a trabalhar em grupo, a ouvir o colega, a dividir os materiais com o outro. Assim que sentamos e perguntei o que gostariam de fazer, as crianças se olhavam e não respondiam nada, não estavam muito acostumadas a serem interrogadas sobre o que queria fazer, ficavam visivelmente desconfortáveis com a pergunta.

Por outro lado, à medida que fomos conversando sobre aquele espaço ser nosso e que poderíamos decidir juntos o que e como fazer, mesmo quando ninguém parecia ter gostado da ideia da atividade em grupo (dividindo uma folha maior como sugeri) alguns grupos foram se formando. E aos poucos começaram a dar ideias. Ninguém pegou papel com pauta, nem usou papel branco, apenas as folhas coloridas, parecia que fugindo um pouco da ideia do caderno e se permitindo experimentar a novidade.

Foi possível constatar que após o nosso diálogo, onde cada um pode dar sua opinião, foram acontecendo algumas negociações de troca de material entre os pares. O uso da violência é bastante comum e usar o “não gostei” como um dispositivo onde a criança é incentivada a dialogar pode ser muito interessante. Conversar sobre o que ocorreu, dizer se gostou ou se não gostou, sem precisar da ajuda da professora. É claro que são muitas e novas informações, mas é preciso conversar com elas, é preciso que saibam que temos liberdade

mas com responsabilidade. Em uma roda de conversa na Faculdade de Educação, em 2012, José Pacheco que defende a autonomia das crianças, falou exatamente sobre não confundir liberdade com bagunça, ele dizia: “- *é preciso que saibam que escola é estudo, é esforço, mas também é um lugar de afeto, sem vínculos ninguém tem um aprendizado significativo*”. Tendo em consideração que o educador não pode levar tudo pronto, é preciso criar este espaço de aprender junto com a criança. O uso deste dispositivo “gostei /não gostei” pode ser muito importante, pois é excessivamente comum na escola ver as crianças se agredirem verbal e fisicamente, estimular para que verbalizem o “não gostei” passou a ser um dos meus objetivos com esse grupo, procurando possibilitar que percebessem que esse diálogo não podia ser só meu, precisava ser nosso e dentro de um ambiente solidário, é mais eficiente que o apelo para à violência. As criações foram fantásticas nesse dia e a partir dos desenhos algumas foram para o meio da roda final, contar o seu sonho, nem todos quiseram contar, mas respeitamos a escolha de cada um, ao final, fizemos juntos uma avaliação daquele dia e do que aprendemos.



Experiência 4 - O mistério da primavera

As crianças me receberam ansiosas e muito carinhosamente. Fizemos uma roda inicial para conversar sobre todos os acontecimentos das semanas que ficamos sem nos encontrar, estava ansiosa para saber com quem estava o livrinho do “Ursinho Pohh” – O

mistério da primavera - e se ele tinha rodado como combinado. Fiquei feliz com o resultado, pelo menos seis crianças teriam levado o livro para casa. Perguntei se alguém gostaria de contar a história do livrinho e prontamente duas crianças se dividiram para contar a história para todos, mas enquanto falavam, alguns meninos conversavam em um tom demasiadamente alto sobre outra coisa, uma das crianças na roda pediu que fizessem silêncio, para que ouvisse o que os colegas falavam, eu esperei a resposta, porém simplesmente ignoraram a colega, eu perguntei então se eles poderiam compartilhar também suas histórias conosco, eles riram e disseram que não era sobre a história que conversavam, mas voltaram para a roda e elas puderam continuar. Depois que elas contaram a história do jeito que haviam entendido. Outra criança falou que não gostou do livro, pois ela ainda não sabia ler direito e as letras eram muito pequenas, um dos meninos falou: “é só escolher um livro de letra maior”.

Na sala de aula existia um cartaz com combinados, ao lado do quadro, escrito com a letra da professora, são regras, que segundo a professora foram “combinados feitos com a turma no início do ano”. Eles são cheios de não posso, não devo, é proibido isso ou aquilo, mas o que me surpreendeu foi que uma das meninas falou que ali ao lado poderíamos criar um cartaz para combinarmos quem levaria o próximo livrinho e outro sugeriu que fossem anotados os nomes de quem levou e de quem seria a próxima vez, o que eles estavam propondo é que fosse criada uma lista. Eu perguntei se todos concordavam, um menino disse que ele não concordava, visto que já levava o livro da escola para casa e não queria levar outro. Então uma das meninas lembrou-o que havíamos combinado que levaríamos somente o livro escolhido por todos e só quem quisesse. Eu adorei perceber como estavam resolvendo aquilo sozinhos.

Pude perceber aqui que pequenas decisões podem significar conquista de autonomia, diante da situação em que se viam impedidos de ouvir a história dos colegas, as crianças tomaram uma atitude, “gritaram pelo seu espaço”, e isso possibilitou algumas regras comuns de convivência.

Foi possível identificar também atitudes de solidariedade quando as crianças contavam a história do livro que levaram para casa, e esquecia uma parte, a outra que estava ao lado tentava ajudar dando algumas dicas, sem atitude de competição simplesmente tentando ajudar. A proposta era apenas levar o livro para ler em casa, pensando apenas no livro como um objeto que precisa ser um pouco desejado, e não ler apenas por que alguém quer que ele leia. A criança tem que ter o direito de escolha, e também o direito de ler como quiser, e até de não ler (PENNAC, 2002). E quando perguntei se alguém queria contar, não pareceram intimidados, eles quiseram compartilhar aquela história.

Por outro lado era possível perceber como a descontinuidade do trabalho mesmo por apenas duas semanas pode dissipar muitas coisas que foram coletivamente construídas como alguns combinados que foram esquecidos.

Diante da vontade de uma das crianças querer colar na parede os combinados, e a maioria aceitar sua ideia, percebe-se que começavam a possibilitar um caminho para seguirem algumas leis construídas pelo grupo. Segundo Pacheco (2010, p.116) há de se tomar cuidado para que essas regras não sirvam apenas para controlar o grupo: “O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo”. É preciso pensar nos combinados não como regras trazidas por mim. Os combinados que existem na sala escrita com a letra da professora, em um grande cartaz, são regras, que segundo a professora foram “combinados feitos com a turma no início do ano”, mas eles são cheios de não posso, não devo, é proibido... Entendo que alguns combinados podem ser feitos para organizar ou estruturar o espaço, mas os “combinados” que queria construir com as crianças, são aqueles criados por meio do diálogo, da coletividade, aqueles onde eles se sentissem participantes e que pudessem discutir o que não serve mais e criar outros ao longo do ano, pois de outro modo seriam apenas imposições.

Naquele momento já havíamos discutido alguns combinados organizacionais importantes, entre eles, ao invés de ficar gritando um com o outro para pedir silêncio, apenas levantar o braço e outros concordando fizessem o mesmo até que o silêncio tivesse um lugarzinho para que pudéssemos conversar ou continuar uma atividade, entendendo que em alguns momentos é preciso fazer silêncio, é preciso escutar quem está falando, mas isso ainda não tinha sido incorporado por todos. Gostaria de incluir mais a professora em nossos combinados e nas nossas atividades, mas sei que preciso ir devagar, pois minha entrada na turma com uma postura diferente poderia provocar uma inquietação desconfortável na professora, porém também poderia acabar incomodando, que é o que acredito que possa ter acontecido para que eu iniciasse a pesquisa com uma professora e acabasse-a com outra.

Experiência 6 - Contando história com cacarecos

Começamos nosso encontro com a roda inicial de costume, um bom momento de trocas, conversas e socialização com o grupo. Mas ainda é um momento de muita ansiedade, principalmente quando percebem que eu levei algum material diferente, neste caso um saco vermelho que já causava muita curiosidade, aproveitei para incentivar as crianças a fazerem seus questionamentos, levantarem hipóteses.

Apesar de serem crianças de terceiro ano, muitas tem uma linguagem bem limitada e são bastante inibidas, então a ideia desta oficina era justamente deixar essas crianças livres para se expressarem por meio de narrativas. Não uma competição, mas uma construção

cooperativa de uma única história construída por todos. Acho que li sobre “construção cooperativa” na Pedagogia Freinet... Expliquei um pouco qual era minha ideia, usarmos a imaginação para contarmos uma história a partir de um objeto retirado do saco. Elas acharam que não daria certo, que não saberiam contar. Uma criança sugeriu que eu contasse uma história e depois eles recontassem, expliquei que não era essa a ideia e sim criarmos juntos a nossa história, perguntando quem gostaria de iniciar. Como estavam ainda muito tímidos falei que eu iniciaria, e quem estivesse, ao meu lado, continuaria. Eles concordaram, mas algumas crianças trocaram de lugar rapidamente, algumas porque queriam ser as próximas, outras porque queriam ficar por último.

Andreia parecia ainda nervosa com aquela experiência que estava prestes a participar, nesse momento achei conveniente perguntar se ela queria ficar fora dessa atividade, então ela respondeu que não sabia contar história, e o colega ao lado assegurou: “mas a gente pode inventar o que quiser com o que tem dentro do saco”. Quando Andreia parecia mais tranquila e todos escolheram seus lugares, comecei a história: “Um dia (e retirando uma bonequinha do saco vermelho, continuei) Lúcia saiu para passear com (retirei mais um objeto, desta vez, um carrinho) seu carro. Era um dia lindo de sol e ela queria ir até o parque colher algumas flores. Lúcia foi andando bem devagar para aproveitar bem o passeio, mas no meio do caminho... “Passei a diante o saco”, o menino que estava ao meu lado, retirou uma pequena bolinha de dentro dele e continuou a história: - No meio do caminho ela encontrou uma bola e resolveu parar para brincar com seus amigos. E assim seguiu a história tranquilamente, quer dizer não tão tranquilamente assim, algumas das crianças pegavam um objeto e diziam: “não sei professora, não sei, o que eu faço”. Antes que eu respondesse alguém dava uma dica e a história continuava. Em alguns momentos, quando parecia mais difícil, e a história perdia um pouco o sentido eu tentava retomar com algum direcionamento, em outros momentos outro colega retomava de maneira totalmente autônoma. Fiquei profundamente feliz com o resultado da atividade e creio que todos gostaram muito de contar aquela história.

Pela primeira vez resolvi usar o quadro, pareceu-me importante escrever, ler, reler aquela experiência, dar um título a ela. Então escrevi a história na íntegra do jeito que havia sido contada novamente com a ajuda de todos lembrando como tinha iniciado como tinha acabado, mas não na intenção de que lessem mecanicamente e apenas que compreendessem que eles foram sujeitos daquela criação. O título escolhido foi: “O passeio de Lúcia”(história em anexo).

A professora não participou, nem interferiu em nenhum momento, mas mostrava no rosto a admiração pela forma com que as crianças interagiam. Depois comentou que não tinha ideia do quanto seus educandos eram criativos. Perguntei para as crianças o que gostariam de fazer na semana seguinte, alguns deles queriam que eu apenas levasse livros para contar histórias, outros queriam que eu levasse fantoches para contar história. Eu falei que poderia ser legal, mas que também poderíamos inventar os nossos personagens. “O que vocês acham?” - perguntei. Um dos meninos respondeu: “vamos criar as casinhas dos três porquinhos”. “Acho que poderíamos pintar quadros” - um dos meninos sugeriu. E surgiram muitas ideias nesse dia.

Como podemos perceber a cada encontro a identificação das crianças com o que estavam fazendo era maior, é claro que cada um tem o seu tempo e acho que as crianças já começam a respeitar mais o tempo de cada um. A maioria delas já conseguia perceber que é um momento onde podiam sugerir, perguntar, criar e imaginar e não só repetir o que ouviam, naquele dia eles realmente participaram, trocaram, contribuíram, construíram conhecimento com autonomia.

O livro que eu lia enquanto escrevia o diário de campo, era aquele escrito por Marisa Del Cioppo Elias (2010), onde ela fala que a proposta pedagógica de Célestian Freinet centrava-se na atividade e na criação: “Ao rejeitar a pedagogia tradicional, Freinet concebe um movimento cooperativo, de ajuda mútua, que não abolia as individualidades” (p.65). Sua pedagogia perpassa questões entre o individual e o coletivo, procurando desenvolver ao máximo o senso coletivo. A oficina foi pensada para facilitar a comunicação oral e o relacionamento entre eles. Ouvir o colega e continuar a mesma história envolve todos em uma atividade de cooperação com o grupo, e proporciona uma aproximação entre as crianças. A metodologia proposta por Freinet não parte do texto do adulto, mas da vida da criança, da sua expressão livre, oral e escrita. “As experiências que nós mesmos construímos são como degraus sólidos de uma escada que nos conduzirá aos andares superiores” (ELIAS 2010, p. 84).

Na experiência acima mencionada foi interessante perceber também, como aquela menina que estava saindo da roda, sentou-se novamente com uma expressão mais segura com a solidariedade do colega, e com ajuda dele tomou a decisão de participar.

Experiência 7 - Construindo um cenário

Depois de pensar em todas as sugestões, decidi pela construção de um cenário, pensando em envolver todo o grupo. Inicialmente foi sugerido a construção da casa dos três porquinhos, como haviam visto na história. Sugeri a construção de um cenário para uso coletivo e., a ideia foi aprovada rapidamente por todos. Levei vários materiais que poderiam ser utilizados, caixas de papelão de diversos tamanhos, régua, metro, calculadora, tesoura, cola, tecidos, tinta, papéis coloridos diversos e uma caixinha com diversas sobras de materiais,

No início brigaram um pouco, cada um queria uma caixa, então expliquei que seria apenas uma casa, construída por todos, lembrando a história dos três porquinhos. Perguntei se eles lembravam que havíamos chegado a conclusão no nosso último encontro que, se desde o início os três porquinhos tivessem se unido, talvez não tivessem sentido tanto medo, e teriam construído uma casa ainda mais forte. Mostrei que não tínhamos muito

material e se todos trabalhassem juntos, o material seria suficiente para fazer um belo cenário.

Com algumas negociações foi decidido quem faria o quê, fizeram medições e escolheram a caixa mais alta para que coubessem dentro, pediram ajuda para cortarem a porta e uma janela, pedi então que desenhassem na caixa como deveria ser cortada, e perguntei que tamanho deveria ter, um grupo resolveu que deveriam fazer na caixa menor primeiro para ver se daria certo. Outro grupo começou a medir o tamanho que deveria ficar para que pudessem contar histórias na janela, outros achavam que a porta deveria ficar virada para frente, outros queriam que fosse atrás.

Como o papelão é um pouco duro demais para cortar com tesouras pequenas, sentiram muita dificuldade. Eu já previa, então levei um estilete. Mas primeiro deixei que tentassem de várias maneiras. Só intervindo quando fui solicitada para ajudar, percebendo que não conseguiriam fazer sozinhos alguns detalhes. Alguns vinham o tempo todo perguntar o que eu achava ou falar de um ou outro colega que não deixava fazer isso ou aquilo, tentei intervir o mínimo, orientando para que procurasse o colega e falasse que não estava gostando e do que não estava gostando. Uma das crianças comentou: “não adianta falar para ela, ela vai dizer que é para você tentar resolver”. A porta foi aberta atrás, retiraram os grampos que havia de um lado fechando a caixa, quando perceberam que ela iria se abrir totalmente, gritaram por ajuda.

Aos poucos eles foram se entendendo. No momento de escolher como pintariam a casa, novamente houve alguns desentendimentos, tentei falar o menos possível para que tomassem iniciativas e resolvessem sozinhos seus conflitos, mas quando existia algum tipo de violência (é muito comum ameaças e empurrões), então, eu intervia. Houve choro e “birra”, cheguei a parar a atividade algumas vezes para conversarmos, o diálogo foi meu maior aliado. Quanto a pintura da casa, decidiram que não haveria tinta suficiente para toda casa, então resolveram desenhar no que seria as paredes. Perguntaram minha opinião e falei que eles deveriam resolver isso com o grupo todo. Conversaram e decidiram que cada um teria um espaço para desenhar. Na nossa roda final consideraram a atividade proveitosa e resolveram que gostariam de criar personagens na próxima oficina para contarem histórias no cenário criado.

Experiência 8 - Criando personagens

Como na oficina anterior, levei diversos materiais para criarmos personagens: resto de tecido, sobras de diversos tipos de papel, garrafa pet, botões sacos de papel, luvas, meias velhas, tesoura, cola, canetinhas coloridas, lápis de cor, e giz de cera.

Pedi para a professora para fazer mais uma oficina naquela semana, pois as crianças haviam ficado muito felizes com a construção do cenário e mostravam interesse em usá-lo para contar histórias, ela concordou, mas pediu que eu usasse menos tempo, pois faria avaliações naquela semana. Concordei e fui no dia seguinte. Mesmo sendo pouco tempo, pois não queria perder aquele momento em que pareciam tão envolvidos.

Fizemos uma roda mais rapidinha naquele dia e logo partimos para a atividade, perguntei se poderíamos criar personagens para as histórias, pediram para dar uma olhada

na caixa de livros para terem ideias, sugeri que criassem seus próprios personagens e suas próprias histórias. Algumas crianças levantaram a mão dizendo que não concordavam, pois queriam usar os livros da caixa. Então dei um tempinho para que olhassem os livros depois mostrei o material que tínhamos, pedi que se dividissem em grupo de três, só um dos meninos não queria fazer parte de nenhum grupo, no início disse que não poderia ser assim, que não era para fazer sozinho, então ele sentou-se em seu lugar na sala, fazendo cara de bravo, no início tentei conversar, a professora que voltava do seu café percebeu que ele estava isolado, mas não perguntou nada. Depois vendo que todos se divertiam com suas criações ele foi chegando mais perto e acabou participando com um dos grupos. Criaram dinossauros, princesas, flores, árvores e deixaram de lado os livros da caixa. Neste dia como combinado tivemos apenas uma hora e meia, e prometi que na semana seguinte poderíamos continuar e cada grupo contaria uma história. Guardei os personagens de todos em uma caixa e a professora colocou em cima de um armário na própria sala, a sala ficou bastante bagunçada e só um pequeno grupo ajudou na organização da sala.

Experiência 9 - Inventando histórias

Iniciamos o dia socializando algumas novidades, logo entrariam nas férias de julho e estavam ansiosos. Surgiram algumas propostas para a oficina e logo partimos para a ação, mas não antes de combinarmos algumas coisas. Perguntei se lembravam de como ficou a sala na última vez que trabalhamos juntos, eles pensaram um pouco, e rapidamente alguém gritou “eu ajudei a arrumar mas a “fulana” não ajuda”. - O que poderíamos fazer para que depois da nossa oficina a sala voltasse a ficar do jeito que esta agora? Alguns crianças acharam que deveríamos ter ajudantes do dia, outras que só quem sujasse deveria arrumar, mas depois de algum tempo de conversa chegaram a conclusão de que se todos estivessem envolvidos na oficina seria justo todos limparmos a sala juntos. Uma das meninas correu para a folha de combinados e escrevendo lá o que tinham decidido.

Depois surgiram outros combinados como: não usar material da mesa da professora, usar as cadeiras para fazer uma plateia, poder utilizar as mesas para separar os grupos, mas depois colocá-las no lugar novamente e não pegar o material do outro sem avisar. Pensamos em fazer a atividade na parte externa, mas no período da manhã, esta parte é mais utilizada para recreação, para não termos choque de turmas, a professora achou melhor ficarmos na sala mesmo. Eles estavam ansiosos para rever seus personagens, mas bastante apreensivos quanto a história que criariam para o uso dos bonecos.

Antes de pegar a caixa separamos os grupos que tinham feito para construção dos personagens ou fantoches, e com cuidado, cada grupo foi retirando suas criações. Novamente surgiu a vontade de usar os livros para procurar histórias, mas depois de alguns diálogos resolveram que iriam imaginar suas histórias, “é melhor histórias da cabeça mesmo”, como disse uma das meninas, e aos poucos todos foram concordando com ela. Reuniram-se em grupo em diferentes espaços da sala e foram criando suas histórias, não foi tão fácil claro, tiveram alguns desentendimentos para chegarem a algumas decisões. Mas cada grupo foi tomando uma forma, e surgiram algumas necessidades específicas para cada grupo, como a de pintar um cenário especial para uma parte da história, uma grama, um sol, uma lua.

Assim logo estavam bastante envolvidos, porém nosso tempo estava acabando e quando comuniquei que deveríamos começar a contação de histórias ou não daria tempo ninguém queria ser o primeiro pois queria mais um tempinho para acabar, perguntei se seria justo alguns terem mais tempo, e o primeiro grupo não ter os colegas para ouvir suas histórias, falei que não seria possível assim, que aguardaríamos todos sentarem para ouvir as histórias. Queriam negociar o tempo de todo jeito enquanto eu falava sobre a importância de respeitar o trabalho de cada um. A situação só foi resolvida quando decidiram fazer um sorteio, no qual elegeram um representante de cada grupo para “tirar no zerinho ou um”. Assim ficou decidido e começaram as apresentações, ficaram eufóricos alguns perderam suas falas, tamanho o nervosismo. Acredito que nunca haviam feito nada parecido, afinal eles eram os protagonistas diante de uma plateia. Algumas histórias foram bastante fantasiosas: teve lobisomem que engolia crianças, teve dinossauro que lutava com o mundo, e vovó que chama os bombeiros para levar o lobo para o zoológico etc.

Finalizamos a oficina com uma roda final onde todos falaram o que gostaram e o que não gostaram durante o nosso encontro.

Nas experiências 7, 8 e 9 mencionadas acima, as vivências foram bastante intensas a análise será feita de todo o processo entendendo que as três oficinas estão interligadas. Freire (1996) defendia uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito ter autonomia. Para este autor, a educação libertadora precedia do desenvolvimento da capacidade do indivíduo criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história. A autonomia, segundo ele, é fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, onde as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor individual e coletivamente. Pelas atividades observadas consideramos que quando a criança esta vivenciando algo prazeroso da qual ela se sente parte, e sente-se livre para expressar-se e criar, as experiências, tudo tem mais significado. O melhor foi vê-los tão envolvidos que naqueles dias ninguém pediu para ir ao banheiro e nem sede tiveram, em um dos momentos, o lanche chegou e tivemos que parar a atividade, mas nunca vi comerem tão rápido, ninguém queria perder muito tempo. Se no início pediam ajuda e só começavam uma atividade com minha opinião, ao longo das oficinas o ponto de vista alheio começou a ser respeitado com muito mais força, a solidariedade também esteve presente em muitos momentos, passaram a pedir ajuda para o colega entendendo que precisavam trabalhar unidos ou não daria tempo para construírem o que queriam, começaram a demonstrar mais autonomia a cada dia, é claro que é preciso um olhar sensível e esperançoso para perceber isso. Pois os conflitos continuaram existindo, o que aconteceu é que pudemos constatar que algumas crianças já se destacaram no grupo e tentaram resolver as situações negociando e fazendo combinados que

na maioria foram aceitos pelo grupo. Embora ainda houvesse algumas crianças mais resistentes aos combinados, eles estavam sendo construídos pelas crianças, que verbalizavam durante nossas conversas ou nas experiências vividas, diante de alguma situação.

Mesmo diante da timidez de alguns era possível observá-los, defendendo suas opiniões e participando ativamente de todo o processo. Fiquei particularmente feliz com o envolvimento da Adriana, uma menina que participava pouco até então, e que preocupava muito a professora, pois além de ser muito tímida, estava no terceiro ano e ainda não era alfabetizada. Nessas últimas oficinas com a cooperação dos colegas ela nos surpreendeu, criou seu personagem, e na hora de contar a história, falou dos primos, do bolo de chocolate delicioso que a tia faz, da piscina que um dia ela vai ter na sua casa e poderá chamar todos os primos para brincar, dos passeios de ônibus que ela faz para vir à escola, do sinal de trânsito que avisava para o ônibus parar, do caminho que tem muitas árvores diferentes de onde mora. Coisas que possivelmente fazem parte da sua história de vida e que agora compartilhava com os colegas.

Experiência 10 - Reconstruindo

No segundo semestre, só retornei a escola depois que as aulas já haviam começado á três semanas, pois meus horários não estavam combinando com os da professora. Eu sabia que teria que recomeçar, pois o tempo apaga muita coisa.

Para minha felicidade fui recebida com muita festa, quando cheguei fizeram muita gritaria, abraçaram-me, falaram que estavam com saudades, que eu havia demorado muito e que acharam que eu não voltaria mais. Rapidamente todos estavam sentados à minha volta, mas com muito empurra daqui e puxa dali. Comecei a relembrar o que havíamos feito e o quanto eu havia gostado das últimas histórias contadas por eles, e que naquele dia como não nos víamos a algum tempo e não havíamos combinado nada, eu havia trazido alguns livros para que pudéssemos ler juntos e conhecer outras histórias. Mas naquele momento percebi que seria um dia difícil.

Perguntei o que haviam feito nas férias e todos queriam contar ao mesmo tempo. Levantei o braço na tentativa de lembrarem um de nossos combinados sobre o silêncio ser necessário em alguns momentos, algumas crianças também levantaram, mas não durou muito tempo, elas começaram a gritar umas com as outras. Uma porque queriam sentar no lugar onde as outras estavam e outras gritavam para pedir silêncio, então um dos meninos falou que eu geralmente ouço nessas horas: - Professora a senhora tem que gritar ou mandar para direção, pois eles não respeitam quem fala baixo.

Aquele momento exigiu muito de mim, me sentia insegura e sabia que não deveria demonstrar minha insegurança. Pensei que estivesse enganada em relação a liberdade, a deixa-los livres, para que resolvessem seus conflitos, mas naquele momento a liberdade se confundia com indisciplina. E eu tive que fazer um esforço enorme para não ser “aquela” professora autoritária que o menino esperava que eu fosse e que tanto critico.

Então respirei fundo tentando encontrar uma saída: “Como ter autoridade sem ser autoritária?” – eu pensei. Lembrei-me de Freire (1996) “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Naquele momento pensei que talvez fosse a hora de repensar minha prática, será que eu estava fazendo tudo errado? Pedi várias vezes para o José sentar, para o André parar de bater na Bia. Falei para o Felipe que não era momento de brincar de carrinho etc. como no nosso primeiro contato.

*Decidi então tentar a curiosidade das crianças. Resolvi me afastar um pouco e pegar um livro, o maior que eu tinha e mais ilustrado, da *Chapeuzinho Vermelho*, retirei uma vovozinha (fantoche) que eu tinha levado dentro de um saco e comecei a contar a história bem baixinho, articulando a boca da velhinha como se fosse ela a contar a história, para as poucas meninas que estavam a minha volta.*

*Uma das meninas que já conhecia a história perguntou quase gritando, quase implorando: - Hei, dá para gente combinar de ficar em silêncio, eu gosto desta história da *Chapeuzinho*. E como num passe de mágica todos foram ficando em silêncio. Um dos meninos pediu que eu iniciasse a história novamente então percebi que naquele momento eu estava sendo ouvida. Fechei o livro e contei que minha vontade naquele dia era que fossemos lá para fora, no pátio, e que a professora Karina já havia até concordado, mas que o pedido dela era que todos tomassem cuidado para não falar muito alto, pois as outras crianças estavam em sala. Comecei com algumas provocações: Seria possível sairmos da sala com a maioria gritando, e brigando daquele jeito? Será que ao sairmos não iríamos atrapalhar as outras turmas que estavam em sala? Todos responderam que não, mas que gostariam de ir.*

Expliquei que havia um lugar lá fora perto da árvore que eu havia colocado um pano no chão para sentarmos sobre ele e lermos histórias, mas que neste momento eu precisava contar com a colaboração de todos ou seria impossível. Eles ficaram em silêncio, e ninguém falava nada. Percebi que apesar de eu não ter gritado nem ameaçado deixar de castigo, eles estavam esperando uma reação desse tipo. Mas apenas falei ainda mais baixo (algo quase impossível para mim, sempre preciso me concentrar para fazer isso, pois não é da minha natureza falar baixo) sobre a importância de termos a liberdade de sair da sala e fazer alguma atividade mais à vontade fora da sala, ouvindo o canto dos pássaros, junto a natureza, com mais liberdade do lado de fora, mas lembrei que para termos essa liberdade precisamos da responsabilidade de todos, não só para com os colegas das outras salas, mas com os próprios colegas daquela sala, que naquele momento anterior estavam querendo conversar, mas não conseguiam pois a maioria estava fazendo bagunça mesmo.

Lembrei que agressões físicas não seriam aceitas, e um dos meninos falou: “mas foi o fulano que começou. E antes que começasse uma nova discussão, perguntei se recordavam que um dos nossos primeiros combinados foi “não bater”, isso porque eles mesmo haviam chegado a conclusão de que ninguém gostava de “apanhar” e que machucar o outro não era legal. Também retomei um outro combinado que havia sido ideia minha sobre não precisar ficar gritando para pedir silêncio, quando estivéssemos conversando ou alguém estivesse falando, e quando o barulho estivesse demais levantaríamos a mão até que todos percebessem isso.

Foi neste momento que a Livia disse: - “professora isso não vale pois assim que a senhora sai alguém tira nossos combinados da parede”. Tentei explicar que não importava se

estava ou não na parede. O que realmente importava era que a partir do momento que combinados entre nós, e aceito por todos deveríamos cumprir. E que, por isso, devemos pensar bem antes de combinar alguma coisa, precisa ser algo que realmente seja bom para todos. E que possam ser cumpridos principalmente naquele espaço que era nosso.

O Eduardo perguntou: - E quando eu estiver em outro lugar, ninguém vai conhecer esses nossos combinados? Expliquei que poderiam conversar com a professora sobre nossos combinados e segui-los mesmo nos dias que eu não estivesse ali, inclusive fazer outros combinados com ela. Também expliquei que em outros espaços pode haver outros combinados e aí é preciso saber quais são para poder segui-los. Com isso iniciou-se um diálogo mais aberto e logo estávamos olhando alguns livros que estavam na nossa caixa de livros. Pensei em não convidá-los mais para irmos para o pátio, mas fiquei ali refletindo por um instante e me perguntando se isso não seria uma punição, se adiantaria depois de tudo que conversamos eu não deixar que tivessem aquela experiência que exigiria uma autodisciplina. Então perguntei se ainda queriam ir para o pátio, e é claro que todos responderam que sim. Pedi que pensássemos um pouco como poderíamos fazer para sair da sala sem atrapalhar os colegas das outras salas.

Depois de muitos combinados entre eles, e ainda alguns conflitos, decidimos também que quem não quisesse ouvir a história da Chapeuzinho, que eu havia combinado de recomençar, poderia sentar em outro espaço e ler outras histórias, e assim foi feito. A maioria das crianças ficou ao meu redor ouvindo a história da tia Anastácia (foi como eu chamei a vovozinha que estava no meu colo). Li rapidamente sem muitas interrupções, rapidamente, mas tentando deixar ao máximo aquela história muito interessante. Procurando colocar em prática tudo que eu havia aprendido sobre como contar histórias em uma oficina que fiz no SESC durante as férias. Seguindo algumas orientações ditas como importantes para uma boa contação de histórias.

Antes de falar quais eram as minhas propostas, falei que poderíamos pensar juntos alguma coisa para fazer, esse momento de decisão ainda é muito difícil para eles. Sugeri então que escolhêssemos três histórias que gostassem mais ou que gostariam de ler e se dividissem em 3 grupos para ler e depois recontar em nossa rodinha final. Depois de alguns combinados e descombinados, decidiram que contariam a história inventando algumas partes, pois poderiam esquecer como estava no livro. E que gostariam de criar personagens e também usar fantoches. O nosso tempo acabou e combinei com a professora que voltaria na semana seguinte para continuar. Deixei vários livros e também histórias em quadrinho na nossa caixa, no fundo da sala e pedi que a professora permitisse que eles lessem quando tivessem um tempinho, e se quisessem levar para casa o combinado era trazer no dia seguinte para que todos pudessem ter “repertório” para próxima oficina.

Fica compreendido que uma quebra no meio do processo pode comprometer muito do que havíamos conquistado, é claro que isso acontece, principalmente, por não termos conseguido uma parceria com a professora, ou com a escola, o que faz com que as oficinas sejam algo separado do aprendizado diário. E como as crianças ainda não tem voz suficiente para mudar outros espaços, e não lhes dão o direito de escolha, suas vozes ficam abafadas

diante de um sistema pedagógico que não tem nada a ver com o que tentamos construir por meio das oficinas.

A todo o momento, o indivíduo está imerso em relação concreta com outros indivíduos ou grupos sociais. A qualidade desta relação depende do grau de poder que o mesmo pode exercer, do índice de participação que lhe é permitido. Num clima de plena participação das decisões, é facilitada a ruptura pressuposta em qualquer experiência (PACHECO, 2010, p. 145).

Mesmo que em outros espaços da escola a participação das crianças seja negada é possível que em nossas oficinas elas saibam que ganharão voz se quiserem participar, percebe-se alguns progressos quando analisamos, por exemplo, o que faz a menina pedir para os colegas para combinarem de ficar em silêncio, ou seja, é o sujeito ativo brigando por seu espaço. Observa-se ainda a importância de retomar os combinados e dispositivos como “não gostei” na prática solidária. A autonomia inicia-se quando as crianças negociam ou trocam seus pontos de vista, iniciando assim a construção de seus próprios valores ou, até mesmo a compreensão dos que já existem.

Experiência 13 - Quer conhecer minha escola?

Nossa oficina foi pensada depois de uma conversa que tivemos ao final do nosso último encontro, onde todos festejavam que não haveria aula, uma vez que seria um feriado ou algo assim. E eu aproveitei que todos estavam muito à vontade, falando sobre o que sentiam o que pensavam, e fiz algumas provocações respeito da escola.

Perguntei o que fazia uma escola ser uma escola? E surgiram várias respostas: professores, mesas, cadeiras, quadros. Então perguntei sobre as crianças. E responderam: - é também tem que ter as crianças. E o que se faz em uma escola? – perguntei. As respostas foram: estudar, fazer tarefas, aprender a ler e escrever.

Bateu o sinal para irem para casa, neste dia havia começado a oficina depois da recreação, e continuei a conversar com alguns meninos naturalmente enquanto esperavam o ônibus na porta da escola.

Transcrevo aqui nossa conversa:

Fernando

- E você Fernando gosta da escola? – Gosto

- O que você gosta na escola? – Gosto quando a senhora está aqui.

- E do que você não gosta? – De estudar, eu gosto só de brincar.

- E por que você vem para escola? – A minha mãe que me manda. Se ela não me obrigasse eu não vinha.

- Mas você me falou outro dia que gosta de ler, você não aprendeu a ler nesta escola?

– Não, eu aprendi a ler na creche, mas se minha mãe não me mandasse, eu ia “vim só quando a senhora vem”.

Maurício

- E você gosta da escola? – Eu gosto, porque aqui tem muita criança, gosto das professoras, da merenda. Só não gosto do banheiro.

- E porque você não gosta do banheiro? Ah! Porque sempre da briga lá dentro.

André

- Eu gosto quando posso olhar “os gibis” e gosto de aprender a ler e escrever.

- E tem alguma coisa que não goste? – Não gosto de vir pra cá de ônibus.

José

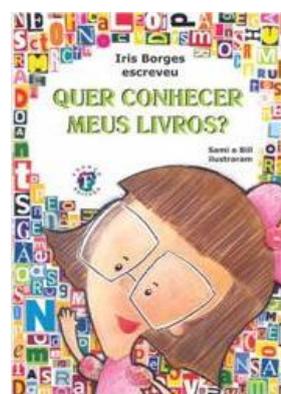
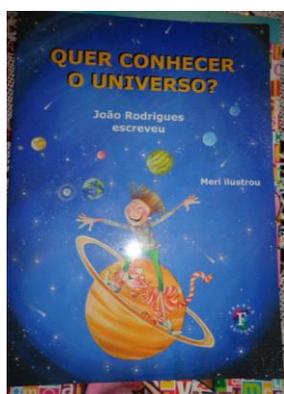
Ele ouvia de longe nossa conversa, se aproximou e disse: - eu não gosto!

- E porque você vem José? Sei lá.

- Mas do que você realmente não gosta? - De ficar sentado muito tempo aqui.

Depois de toda essa conversa fui para casa pensando sobre tudo que eu ouvi, minha intenção inicial era fazermos um grande painel lembrando tudo que fizemos nas oficinas para deixar na sala, mas a partir daquele momento resolvi que poderíamos fazer três painéis.

Começamos a oficina lembrando tudo que havíamos feito até então, coloquei a caixa de livros no meio da sala e dele retirei 3 livros que várias vezes vi as crianças folheando e foram o ponto de partida para nossa oficina: Quer conhecer o universo? (João Rodrigues), Quer conhecer minha fazenda? (Elba GGomes) e Quer conhecer meus livros? (Iris Borges)



Apresentei algumas propostas e a escolhida foi: Dividirem-se em três grupos de acordo com o interesse pelos tema do livro, depois disso escolheriam um leitor por grupo, este faria a leitura para o grupo todo. Depois poderiam escolher uma forma de apresentar a história do livro para a turma. Um dos grupos recontou a história em forma de desenho, os outros dois grupos apenas contaram a história oralmente, cada um contava um pedacinho do que lembrava, mas o gostoso era perceber como estavam se colocando acerca da sua compreensão do assunto, sem que virasse uma competição, era realmente um trabalho coletivo.

Depois disso, como neste dia tivemos mais tempo (por ser o último dia que eu iria a escola), fizemos uma roda e comecei minhas indagações referindo-me aos diferentes assuntos: o universo, os livros, a fazenda depois fiz uma provocação: - como seria se

fossemos escrever um livro com o título: Quer conhecer a minha escola? Surgiram várias idéias de como ele deveria ser, depois disso apresentei as três folhas de papel pardo que eu havia trazido para montarmos um grande painel, no primeiro deveria ser escrito ou desenhado como era a escola. Quem não quisesse fazer teria mais duas opções de painéis: um cujo o título seria o que eu gosto na minha escola, e o outro o que eu não gosto. Por sugestão aconteceram algumas mudanças, o primeira permaneceu: “quer conhecer minha escola?”, o segundo acabei dividindo ao meio, onde colocamos: “o que gosto e o que não gosto” e no último: “como gostaria que minha escola fosse”.

Muito mais fácil do que das outras vezes, rapidamente se organizaram em grupos e começaram a se expressar por meio de desenhos, palavras, frases. Todos se envolveram na atividade com interesse. Ao longo deste ano muitos amigos doaram-me livros e neste último dia consegui doar um livro para cada criança. Foi muito significativo para eles aquele presente, embora todos fossem já usados, ganhei muitos abraços e terminamos o dia com um abraço coletivo.



Nossa última oficina? Que sensação estranha tomou conta de mim naquele momento. Uma sensação de perda, também de saudades, de incompletude, talvez. Eu tive vontade de ensinar o mundo àquelas crianças, mas eu tinha tão pouco tempo. Eu queria ainda compreender tanta coisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/INCONCLUSÕES

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE; SHOR 1986, p.85)

Chegamos ao final dessa pesquisa com muito mais perguntas do que certezas, mas faremos algumas considerações:

A leitura é uma experiência que permite o acesso a alguns conhecimentos. Seja de um conhecimento específico, elaborado; ou de um conhecimento básico, elementar e técnico: estar inserido no mundo letrado já possibilita às pessoas ferramentas para viver em sociedade. Manguel (1997) diz que somos capazes de ler tudo que nos rodeia, viver em sociedade nos dá a consciência necessária para ler as paisagens, as imagens, o rosto das pessoas, segundo ele tudo nos conta histórias, pois em tudo encontramos linguagem, mas é nos livros que podemos encontrar encantamento, alegria e liberdade e ampliar nosso conhecimento de mundo. Mas será que na escola tem se levado em conta as vivências da criança, e o conhecimento com o qual ela já chega à escola?

Não existia nenhum trabalho investigativo para saber quais eram os conhecimentos prévios das crianças, e eu passei a perceber que muitas crianças não tinham nenhum contato com a literatura fora da escola. Foi triste constatar que o tempo para leitura na sala de aula ainda é tão cronometrado. Atualmente, nas escolas não se pode perder muito tempo com a leitura ou não se consegue ensinar a ler e a escrever e, para isso, parece que a criança não pode ter liberdade para viver a sua própria experiência. Não percebi ali nenhum momento de compartilhar a história ou valorizar alguma história que a criança já conhecesse. Parece óbvio falar da importância do saber da criança, mas ela ainda é deixada de lado. Em muitos momentos revivi nas observações em sala, a minha história, uma educação totalmente bancária. A preocupação gira em torno do "transmitir" o conhecimento necessário quando deveria ser gerar crianças mais curiosas e felizes.

Todos temos a possibilidade de nos tornar leitores. E a escola pode contribuir para isso, principalmente em se falando de crianças provenientes de comunidades muito carentes que, como a pesquisa nos mostra, não tem acesso a livros fora do espaço escolar.

Mas não acreditamos em uma leitura mecanicista, como observamos em sala de aula, somente com o intuito de adquirir certos conhecimentos rápidos que, posteriormente, seriam cobrados de seus leitores, supondo-se, assim, uma espécie de “dívida escolar”: a criança estuda, e de acordo com seu desempenho, o professor atribui uma nota, um conceito, uma pontuação. E se hoje não faltam livros nas escolas como afirmam Machado e Rocha (2011), porque as crianças continuam afastadas deles? Porque apesar da teoria defender a utilização de livros e da literatura para possibilitar a compreensão, a interpretação do mundo em que vivemos, a escola continua trabalhando com textos xerocados, soltos, sem sentido nenhum para as crianças.

As palavras de Paulo Freire nos dizem que faz parte da primeira leitura de mundo tudo o que está ao redor do sujeito: objetos, pessoas, cores, formas, barulhos, a linguagem dos mais velhos... Isso tudo é significativo para o sujeito na medida em que ele está inserido nesse contexto, percebe-se e realmente entende-se nele. Então, experiência de leitura pode ser uma transformação do indivíduo. Melhor: “uma relação de produção de sentido” (LARROSA, 2002, p. 137). A experiência de leitura está possivelmente ligada a alguma coisa que se torna significativa para o indivíduo, entrando em seu mundo. O que não é significativo apenas adiciona-se ao conhecimento. (LARROSA, 2002).

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. (LARROSA, 2002, p. 133-134)

As oficinas de leitura e literatura me fizeram acreditar que é possível envolver as crianças em atividades motivadoras e significativas para que a escola seja um lugar onde as crianças possam ser felizes, onde possam aprender com autonomia por meio de pesquisas e experiências, sem precisar que os professores repitam o que está nos livros. É claro que o que fizemos foi só uma amostra do que poderia ter sido se fosse um projeto de toda a escola. Os princípios que consideramos básicos e fundamentais como autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade, teriam muito mais sentido se fossem defendidos e cultivados por todos os atores da escola.

A escola clama por mudanças e poderíamos analisar aqui muitas variáveis, (ou problemáticas) daquele espaço, observadas durante a pesquisa, mas possivelmente isso traria outro foco para o trabalho. O que nos importa dizer aqui é que para ocorrer qualquer transformação, os professores não podem viver solitários e angustiados dentro da escola e só podem promover a prática transformadora quando conseguirem que a transformação ocorra também dentro de cada um. O trabalho pedagógico ainda é muito centrado no professor, que fica isolado com sua “clientela”, como costumam se referir aos educandos.

O tempo hoje na escola precisa ser produtivamente gasto, não se tem mais tempo livre, até porque toda atividade mais livre, parece não ser reconhecida, não existe tempo para pensar ou para criar. É incrível como a preocupação é sempre com os conteúdos disciplinares. Acho que a escola deveria ter mais tempo para brincar ou fazer algo que realmente as crianças quisessem fazer.

Enquanto isso não acontece, a educação ainda manda a criança calar a boca e reprime suas potencialidades criativas. Durante as oficinas, na medida em que as crianças começaram a perceber que em nossos encontros elas poderiam ficar à vontade para se expressar, brincar, imaginar e falar sobre sua vida, sobre as coisas que pensavam e se envolviam cada vez mais, e, na medida em que foram se percebendo participantes do processo, foram ganhando voz: criavam, davam opiniões, contribuía com as ideias dos colegas.

Os combinados só fizeram sentido quando foram sendo criados por eles mesmos ao longo das atividades ou quando se viam diante de alguma situação ou problemas de convivência, e mesmo assim só fazia sentido naquele espaço, pois não era algo compartilhado pela professora ou pela escola. Talvez só tenha real sentido quando pensado com todo coletivo.

Nas últimas oficinas não tínhamos mais problemas com a troca de material, quando as atividades passaram a ser coletivas, o grupo passou a entender que o material naquele momento era de todos e que todos estavam trabalhando por algo maior. Os conflitos eram frequentes, mas já resolvidos com mais diálogos pelo grupo e não mais de maneira tão agressiva ou individual.

Na última oficina quando o gostei e o não gostei fizeram parte da atividade, as respostas estavam mais consistentes, “gosto porque”, “não gosto porque”, era perceptível como as crianças falavam mais abertamente o que sentiam, o que gostavam ou não gostavam da escola.

E eu enquanto educadora?

Tornava-me cada vez mais consciente do meu ser inacabado, da minha inconclusão. Enquanto pensava em como fazer para contribuir para que as crianças tivessem uma convivência

mais amigável e encantadora com a literatura e ainda proporcionar momentos que possibilitassem autonomia, solidariedade e criatividade; percebia o quanto tudo era repleto de aprendizado e inovador para mim. Reconheço que ainda tenho muito para aprender e melhorar. Ao longo da pesquisa, durante as oficinas mudei algumas concepções que eu tinha, mas sinto que tenho muito para crescer, aprender e me adaptar, para ser uma educadora autônoma, até porque esse é um processo longo, tendendo para o eterno inacabado. E como diz Freire (1996, p 59) *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além.* Gosto de pensar que o ser humano está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Enquanto despertava suas curiosidades com a leitura, nossa relação passou a ser mais dialógica. Entretanto, na medida em que isso foi acontecendo, muitas vezes tive que fazer um esforço enorme para deixar meu planejamento de lado e aprender a escutar; outras vezes precisava de uma dose de autoridade para que não confundissem liberdade ou poder de decisão com bagunça e não acho que cheguei a nenhuma fórmula, mas todo o processo proporcionava momentos de revisão pessoal da minha postura enquanto educadora. Quando as coisas estavam um pouco mais complicadas, buscava conforto na teoria, refletia minha prática, reconhecia meus erros e tentava recomeçar me aproximando cada vez mais das crianças, levando atividades que mobilizasse o grupo, respeitando a todos e a cada uma em suas particularidades e diferenças.

A professora não dava continuidade aos combinados, pois entendia como “regras” apenas daquele momento de descontração, que era como percebia as oficinas. Um dos maiores desafios na pesquisa foi envolver a professora nas atividades, ou ter a professora como aliada nesse processo. Quando chega alguém de fora da escola para desenvolver algo na escola ou em uma sala em particular, parece que não é visto como uma prática pedagógica, então a professora se retira sem culpa e diz: - vou te deixar à vontade, quanto tempo você precisa? Como se naquele momento ela deixasse de fazer parte, dos conhecimentos ou aprendizagem daquelas crianças. Parece que a escola esta tão acostumada a fragmentar, que é como se dissesse: - Agora é com você, não é comigo! - Eu respeito teu trabalho, e entendo que é importante para você, mas não tem nenhum sentido com o que eu faço aqui, ou com a minha maneira de educar. Como se fosse possível dizer: – bem se é que você esta ensinando algo com esta oficina não tem nada á ver com o que eu faço aqui.

Talvez as nossas oficinas, pelo pouco tempo que tivemos, não tenha alcançado muitas mudanças em relação à educação ou autonomia dos educandos, mas pode ter servido para apontar outras trilhas, esperanças, permitir sonhar ou servir de inspiração para busca de novas

leituras. Acreditamos que os livros servem para iluminar o caminho das crianças. O que buscamos com este trabalho é plantar sementes de reflexão e mudanças de hábitos e pensamentos que contribuam para autonomia e se juntássemos a nossa vozes, a nossa vontade de fazer, certamente ganhariam muito mais as crianças, ganharia muito mais este espaço escolar.

Fica compreendido que não é possível perceber claramente um processo de autonomia que se forma a partir ou por meio das oficinas, mas é preciso um olhar sutil e esperançoso, de que as sementinhas que plantamos poderão dar frutos. Não se pode falar em algo sólido em tão pouco tempo, mas entre avanços e retrocessos, aquelas crianças vivenciaram processos interessantes de autonomia e isso reafirma nossa confiança em uma mudança de toda instituição escolar, que beneficie a comunidade, professores, servidores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes: São Paulo: 1998.p.107. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>> Acesso em 09 de Abril de 2014.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Planoeditora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 13 mai. de 2014

DÉLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos iniciais*. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>> Acesso em 14 de Abril de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação / Subsecretaria de Educação Pública. *Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília-DF, 2011.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestial Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9.ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

ESTEVAM, Bread Soares. *Reflexões sobre o Diário de Campo*. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/educacao/>> Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe. *Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la*. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 20-38.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Barbara. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas* Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(2): 7-44, 2. sem. 1989. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v012/a_questao.pdf> Acesso em 02 de maio de 2014.

GADOTTI, Moacir. *Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial*. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/PF_pensamento_ped_2001.pdf> . Acesso em: 10 abr. de 2014

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

_____. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução: Marcel Artides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LARROSA, Jorge. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre- RS: Contrabando, 1998.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. *Contando histórias, formando leitores*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MENIN, Maria Suzana de S. *Desenvolvimento Moral*. In: Cinco estudos de educação moral. Linode Macedo (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª ed. São Paulo: ABRASCO, 1993.

NÓVOA, Antônio. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *A escola da ponte sob múltiplos olhares*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PACHECO, José. *Dicionários de Valores em educação*. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação – Petrópolis, RJ: 2ª ed. – Coleção Transições*. Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado*. Educar em Revista, n 4, p 197-213. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 41, p. 197-213, 2011.

PEREIRA, Maria Arleth. SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. *O sentido da autonomia no processo de globalização*. Revista Educação - Centro de Educação-Universidade Federal de Santa Maria-RS, Santa Maria, v. 22, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia1.html>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Tradução de Leny Werneck. Ed/reimpressão 2002. Rio de Janeiro: Rocco.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RODARI, Gianni. *Ejercicios de fantasia*. Ediciones Del Bronce. Barcelona, 1998.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLTANI, Gisele Gasparelo. *Daniel Pennac na Sala de Leitura*. Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: março 2008. Acesso em 13 maio de 2014.

APÊNDICES

APENDICE A

História criada a partir de “ Cacarecos” retirados de um saco (na íntegra, como foi construída)

O passeio de Lúcia

Um dia *Lúcia* saiu para passear com seu *carro*.

Era um dia lindo de sol e ela queria ir até o parque colher algumas flores. Lucia foi andando bem devagar para aproveitar o passeio, mas no meio do caminho...

- No meio do caminho ela encontrou uma *bola* e resolveu parar para brincar com seus amigos...

-Depois *Lúcia* seguiu seu caminho abriu sua *bolsa* e ...

- encontrou uma *pulseira* e...

- *maquiagem* e resolveu se arrumar.

-Só que ela encontrou também um *cachorro*, que latia muito e ela ficou com medo e saiu correndo.

-Quando ela estava correndo encontrou no seu caminho uma amiga que estava com uma *boneca* no colo. E resolveu parar para brincar.

-Lucia voltou para o carro e encontrou um *pote* que estava quebrado, mas de repente...

- encontrou uma *fita “que cola”* e ficou feliz porque iria colar seu pote.

-Depois que colou seu pote foi guardar a fita e encontrou um *colar* e resolveu se arrumar para uma festa.

-Ela achou uma *carteira* cheia de dinheiro e ficou muito feliz e ...

-foi comprar um *sapato* novo para ir a festa.

-Então pegou uma *lanterna* porque o caminho era muito escuro para chegar na festa e...

- se divertiu muito e

- *FIM*

APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a) do objetivo geral da pesquisa: *Investigar à luz das teorias e das oficinas de leitura com crianças, como a leitura e a literatura podem proporcionar a vivência e a constituição de autonomia no espaço escolar* realizado por Cristiane de Bem Klussner*, estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 10/0097146, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues**.

O trabalho consiste em observações feitas em sala de aula durante o ano de 2013 com professores (as) da escola. As observações serão anotadas pela autora da pesquisa em seu diário de campo.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das observações, como forma de preservar a identidade de cada um

Minha participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Sendo livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento da pesquisa.

Assinatura da participante

Assinatura da graduanda

Informo que os dados e a identidade dos observados serão mantidos sob a reserva desta pesquisadora e não serão divulgados em nenhum meio impresso ou de discussão.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do (a) participante: _____

CPF ou RG do (a) participante: _____

Endereço do (a) participante: _____

Telefone do (a) participante: _____

E-mail do (a) participante: _____

Brasília, ____ de _____ de 2013.

Endereços para contato:

*Cristiane de Bem Klussner – E-mail :cris.adri@hotmail.com

**Prof.^a Dr.^a Fátima Vidal – E-mail: vidalrodrigues@yahoo.com.br