



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS -MTC

JUCY ELLEN MARIA DE LIMA

**ENTRE LEITURA E ESCRITA: ESTRATÉGIAS PARA POSSIBILITAR
MOMENTOS DE FALA E ESCUTA EM AMBIENTE ESCOLAR. RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Brasília, DF
Fevereiro de 2022

JUCY ELLEN MARIA DE LIMA

**ENTRE LEITURA E ESCRITA: ESTRATÉGIAS PARA POSSIBILITAR
MOMENTOS DE FALA E ESCUTA EM AMBIENTE ESCOLAR. RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação/FE, da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, **sob a orientação** da professora Dra. . Sônia Margarida Ribeiro Guedes

JUCY ELLEN MARIA DE LIMA

**ENTRE LEITURA E ESCRITA: ESTRATÉGIAS PARA POSSIBILITAR
MOMENTOS DE FALA E ESCUTA EM AMBIENTE ESCOLAR. RELATOS DE
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Pedagogo – Licenciatura Plena em pedagogia, **sob a orientação** da professora Dra. Sônia Margarida Ribeiro Guedes.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa.Dra. Sônia Margarida Ribeiro Guedes
Orientadora – Faculdade de Educação/UnB

Profa.Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Examinadora Interna - Faculdade de Educação/UnB

Profa. Ms. Maria de Jesus Castro de Oliveira
Examinadora Externa – Secretaria da Educação do Distrito Federal/
SEEDF

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Suplente – Universidade Federal do Piauí/UFPI

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a minha mãe, que sempre sonhou que este momento se tornasse realidade. Essa vitória é mais dela do que minha. Dedico também a minha tia Edna, que sempre soube que eu chegaria até aqui. A toda minha família, que sempre me incentivou, obrigada por acreditarem! E por fim, dedico a todos os meus professores. Trilhei meu caminho seguindo os passos de vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus que me proporcionou força e coragem para continuar, mesmo nos momentos mais difíceis.

A minha mãe Nilce, que sempre incentivou meus estudos e fazendo de tudo para que meu irmão e eu tivéssemos a educação que ela não teve. Repito, essa vitória é mais sua do que minha.

À minha tia Edna, por mesmo de longe sempre estar presente em minha vida e por ser minha inspiração. Se hoje sou pedagoga, é por querer ser igual a senhora. Obrigada por tanto.

A minha família que sempre me incentivou e acreditaram em mim. Vocês nunca duvidaram que esse dia chegaria, sou muito abençoada e tenho muita sorte em tê-los em minha vida.

Às professoras Paula Gomes de Oliveira, Andrea Versuti e Alexandra Militão da Faculdade de Educação por serem tão acolhedoras e fazerem parte deste processo. Vocês me inspiraram e me incentivaram a dar o meu melhor. Sou grata por ter sido aluna de vocês; são merecedoras da frase “Ao mestre com carinho”.

Às amigas que fiz ao ingressar na universidade e que se encontram consolidadas até os dias de hoje. Agradeço em especial as minhas amigas do primeiro semestre que sempre me deram a mão tanto nos momentos de desespero me ajudando a realizar com algum trabalho de uma disciplina como nos momentos de bate-papo no varandão da FE, de uma refeição no RU, nos momentos de fazer a matrícula e em todos os momentos que foram presentes. Destaco aqui, especialmente, as amigas que estiveram sempre me apoiando e me dando força quando eu mais precisava: Bruna Wendy, Natália Coelho, Darlen Pessoa, Jéssica, Isabela e Tainá. Esse sentimento de gratidão é para vocês.

Ao projeto de extensão *Livros Abertos*, por ter me acolhido e me proporcionado tantos momentos felizes, de fala e escuta. Sem o projeto este trabalho não teria sido realizado. Agradeço em especial à professora e coordenadora do projeto Eileen Flores, por todo o carinho e suporte nessa caminhada. Você é luz! E agradeço também a todas as amizades que fiz por intermédio do projeto nesta bela jornada.

Por fim, agradeço a todos os professores que passaram por minha jornada na vida desde a infância até a universidade. Cada um, à sua maneira, contribuíram para a minha formação como pedagoga. À minha orientadora Sônia Margarida Ribeiro Guedes, que com todo carinho e gentileza aceitou me orientar, mesmo sem me conhecer. A todos os meus amigos e colegas que em todos os momentos estiveram torcendo pela minha vitória, e sempre me apoiaram em minhas escolhas. Vocês valem ouro! O meu muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a uma reflexão sobre a experiência de leitura, escrita e oralidade como importantes instrumentos para oportunizar momentos de fala e escuta em ambiente escolar. Para que os alunos se sintam acolhidos e livres para expor seus pensamentos na escola, é importante incentivá-los a falar sobre seus sentimentos e o que os afligem. A leitura e a escrita são uma forma não direta de abordar os problemas da criança sem invadir o seu espaço. Sendo assim, é necessário que os alunos participem de momentos que lhes sejam instigados a falar e ter a oportunidade de ouvir outras experiências, em que sejam estimulados a usar a oralidade e a escrita, para que consigam organizar suas ideias antes de transmiti-las. O objetivo geral desta monografia foi o de relatar minha atuação no Projeto Livros Abertos, como mediadora pedagógica de momentos de leituras dialógicas no âmbito da sala de aula, com alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal e, como objetivos específicos, busquei: explorar a leitura e a escrita como possibilidades e situações de incentivo à expressão espontânea dos alunos e averiguar como a oralidade e a escuta podem ser trabalhadas pelos docentes no espaço escolar. O trabalho desenvolvido nessa perspectiva com os alunos nesta experiência mostrou como é importante e necessário a escola estar aberta a dialogar com os alunos e reconhecer que é de fundamental importância dedicar um tempo especial no cotidiano da sala de aula para um trabalho com a leitura dialógica.

Palavras-chave: Leitura dialógica. Escuta. Fala. Escrita

ABSTRACT

The present work proposes a reflection on the experience of reading, writing and orality as important instruments to create opportunities for speaking and listening in a school environment. In order for students to feel welcomed and free to express their thoughts at school, it is important to encourage them to talk about their feelings and what ails them. Reading and writing are a non-direct way of approaching children's problems without invading their space. Therefore, it is necessary for students to participate in moments that are encouraged to speak and have the opportunity to listen to other experiences, in which they are encouraged to use orality and writing, so that they can organize their ideas before transmitting them. The general objective of this monograph was to report my work in Projeto Livros Abertos, as a pedagogical mediator of moments of dialogic readings within the classroom, with students from the public school system of the Federal District and, as specific objectives, I sought to: explore reading and writing as possibilities and situations to encourage students' spontaneous expression and to find out how orality and listening can be worked by teachers in the school space. The work developed in this perspective with the students in this experience showed how important and necessary it is for the school to be open to dialogue with students and to recognize that it is of fundamental importance to dedicate special time in the daily life of the classroom to work with dialogic reading.

Keywords: Dialogical reading. Listening. Speaks. Writing

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Capa do livro: <i>A Parte Que Falta</i>	44
Figura 2 – Trecho do livro <i>A Parte Que Falta</i>	45
Figura 3 – Exemplo de atividade realizada na primeira mediação	47
Figura 4 – Atividade realizada por um aluno do 5º ano na primeira mediação	47
Figura 5 – Atividade realizada por outro aluno do 5º ano, na primeira mediação	47
Figura 6 – Atividade realizada pelo aluno Diogo José, do 5º ano	48
Figura 7 – Atividade realizada pelo aluno Wagner, do 5º ano	48
Figura 8 – Atividade realizada por uma aluna do 5º ano, também na primeira mediação ...	48
Figura 9 – Capa do livro: <i>O Escuro</i>	52
Figura 10 – <i>Flashes</i> de momentos das mediações.....	57
Figura 11 – <i>Flashes</i> de momentos das mediações	57
Figura 12 – Capa do livro: <i>A Raiva</i>	58
Figura 13 – Registro da mediação 3	59
Figura 14 – Atividade realizada pela aluna A, na terceira mediação	60
Figura 15 – Atividade realizada pelo aluno B, na terceira mediação.....	60
Figura 16 – Atividade realizada pela aluna C, durante a mesma mediação.....	60
Figura 17 – Atividade realizada pela aluna D, na terceira mediação	61
Figuras 18, 19, 20 e 21 – Exemplos de atividades realizadas por outros alunos(as) durante a terceira mediação.....	62

SUMÁRIO

MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 LENDO, ESCRREVENDO E SE MOLDANDO COMO SER:LER E ESCRIVER DENTRO E FORA DA ESCOLA, É PRECISO.....	27
2.2 SER DIALÓGICO, EXPLORANDO A ORALIDADE E ESCUTA.....	28
2.3 PRAZER, LEITURA DIALÓGICA.....	33
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	38
3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO.....	38
3.2 AS ESCOLAS - CAMPO DA PESQUISA.....	38
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	39
4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A LEITURA DIALÓGICA NO PROJETO LIVROS ABERTOS E DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.....	41
4.1 AS MEDIAÇÕES-RELATOS.....	41
4.1.1 Primeira mediação: <i>A parte que falta</i>	41
4.1.2 Segunda mediação: <i>O escuro</i>	49
4.1.3 Terceira mediação: <i>A raiva</i>	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	68

MEMORIAL

Prazer, meu nome é Jucy Ellen Maria de Lima. Sou a filha mais velha de Nilce Maria da Purificação e de José Lourenço de Lima. Meus pais, pela necessidade de trabalhar desde cedo, não puderam concluir seus estudos quando ainda eram jovens, e minha mãe, principalmente, nunca deixou de me incentivar a estudar e poder ter um futuro melhor. Nascida na Bahia e criada em Brasília, é com orgulho que digo que serei a segunda em minha família a se formar em um curso superior.

Meus pais se divorciaram quando eu ainda era pequena, ainda quando morávamos na Bahia. Minha mãe sonhava em vir morar em Brasília e, aos cinco anos de idade, eu já me encontrava vivendo aqui em nosso quadradinho, especificamente na cidade satélite Riacho Fundo II. Antes de mudarmos definitivamente para o Distrito Federal, minha mãe veio primeiro, pois havia poucos familiares residindo, aqui, na capital federal, e ela ainda não tinha emprego, nem local fixo para morar.

Sem quase nada de bagagem, minha mãe trouxe com meu irmão, que ainda era muito pequeno, e eu, na época com quatro anos de idade, continuei em Santa Maria da Vitória- BA, aos cuidados de minha tia Edna, irmã de minha mãe. Minha tia Edna é pedagoga com P maiúsculo. Com vinte anos trabalhando na educação, ela foi a primeira da família a se formar em uma faculdade. Se hoje estou terminando minha graduação, grande parte foi por incentivo dela. A considero uma segunda mãe, não só pelo seu cuidado e carinho comigo, mas também por me inspirar a ser a pessoa que estou me tornando hoje, e investir no curso pelo qual me apaixonei e que tenho orgulho em dizer que faço parte, o curso de Pedagogia. Ainda morando com a minha tia, tive meu primeiro contato com a educação.

Ainda morando na Bahia, fui alfabetizada em uma escolinha chamada “Escola Municipal Donos do Futuro”, porém aos seis anos e já residindo em Brasília, tive que refazer a alfabetização, não por dificuldade em ler e escrever, mas porque naquela época, devido a minha pouca idade, eu não podia ser promovida para a primeira série, mesmo já tendo feito a alfabetização na Bahia.

As minhas memórias dos anos iniciais do ensino fundamental 1 se resumem em como eu já tinha facilidade com disciplina de linguagem/língua materna, e, inclusive, ficou gravado em minha memória que, desde cedo, sempre tive dificuldade com os números, ou seja, na área da matemática (inclusive isso se perpetua até os dias de hoje).

Foi nesses primeiros anos de minha escolaridade que desenvolvi o gosto pela leitura. Eu amava a leitura, principalmente durante a quarta série. No decorrer do ano letivo, minha professora fazia uma lista das histórias que tínhamos em sala de aula, e cada aluno recebia uma lista com os nomes de todos os livros, para, assim, poder escolher, a cada semana, um livro para ler em casa no final de semana. A professora marcava um X no livro que cada aluno havia emprestado. Nesse mesmo papel, havia um espaço para que nossos pais preenchessem dizendo se realmente lemos o livro, e avaliassem se a leitura estava ruim, boa ou ótima. Eu AMAVA essa experiência e ficava esperando chegar a sexta feira para trocar de livro e ler um novo. Para mim, era uma meta ter na minha listinha um X marcado em todos os livros, e eu não posso dizer com certeza, mas acho que devo ter lido todos, mesmo. Lembro do primeiro livro que li, ainda tenho ele em casa, chama-se “O coelhinho Tatau”. Ele tem cinco páginas. Nele, o coelhinho conta como é sua rotina e de sua família durante o dia. Levei uns três ou quatro dias para conseguir ler todo o livro e sem ajuda de nenhum adulto ao concluir a leitura desse livro, senti-me muito orgulhosa de mim mesma.

Durante a fase da primeira até a quarta série, eu pude ter uma infância pela qual muitas crianças sonham em ter. Pude correr, brincar e fazer muita arte, já que fui uma menina muito arteira e as cicatrizes que carrego no corpo hoje provam isso. Eu tinha muitos amigos e, como eu sou muito comunicativa, desde cedo, era fácil me enturmar. Eu me envolvia, muitas vezes, em algumas confusões dentro e fora da escola, mas não era nada muito exagerado, não. Mesmo aprontando muito, sempre fui uma boa aluna, nunca me envolvi em brigas dentro da sala de aula e jamais desrespeitei algum (a) professor (a). Meu problema era outro: tagarelice. É verdade! Muitas vezes, eu fui chamada a atenção em reuniões de pais por esse problema. Minha mãe conversava comigo brigava, me dava muita bronca..., mas não tinha jeito, onde me colocasse na sala de aula, eu abria a boca e não parava mais de falar. E assim me lembro dessa época, lia tudo que encontrava pela frente: gibis, revistas da Avon que minha tia vendia, os livros de oração nos terços que a minha família frequentava, e os livros que havia na biblioteca da escola. Não posso reclamar da minha infância, mesmo não tendo muito em sentido material... O que tenho a dizer que fui muito feliz.

Os anos finais do ensino fundamental foram um tanto caóticos para mim, pois agora eu tinha mais de cinco matérias, quase dez professores e as letras X e Y entraram na matemática. Não bastando isso, tive que trocar de escola duas vezes. A minha leitura diminuiu, pois na segunda escola que estudei, a biblioteca não funcionava. Minhas notas pioraram em

matemática, e, como se isso não bastasse, os professores reclamavam bastante da minha letra. Tive que começar a treinar minha escrita em aulas de reforço particulares que minha mãe pagava. Nessas aulas, eu fazia muitos exercícios em cadernos de caligrafia. Isso afetou bastante minha relação com a escrita.

Em 2011, aos meus treze anos, minha mãe, depois de muito trabalhar em casa de família e economizar por anos, conseguiu comprar um lote em Ceilândia e ter a oportunidade de parar de pagar aluguel e realizar seu sonho de construir e ter uma casa própria, na qual moramos até hoje, a qual situa-se no P Norte. A mudança de cidade foi um pouco complicada para mim. Eu entendia o porquê de estarmos nos mudando, mas não gostava da ideia. Nesse momento, desenvolvi minha fase rebelde, odiava a casa nova, odiava a escola, os meus colegas, os professores. Hoje eu vejo que foi um drama que não precisava, pois logo fiz amigos dos quais sou muito próxima até hoje, e confesso que aqui tive professores incríveis dos quais não consigo esquecer. A primeira vez que ouvi falar na UnB foi por meio de um professor de inglês chamado Anderson, no decorrer da sétima série. Esse professor se formou lá, e, anos depois, esse mesmo professor me mandou uma linda mensagem no *Facebook* me parabenizando por também ter me ingressado na mesma universidade.

Os meus anos no ensino fundamental II foram regados de boas notas em humanas e péssimas em exatas, até hoje os números são uma língua da qual não consigo compreender, e me perco contando até moedas. Voltei ao hábito de ler, já que nessa escola a biblioteca funcionava. Parei de pegar livros emprestados lá quando uma professora na oitava série me emprestou um romance que tinha em casa chamado “Querido John” do autor Nicholas Sparks. Foi nesse momento que meu sentimento por leitura triplicou e, até hoje, o romance é o meu gênero literário favorito. Semana após semana, essa professora me emprestava um livro diferente desse mesmo autor. Na matéria dela? Era péssima, afinal ela dava aula de matemática. Mas quando me perguntava algo relacionado a algum livro que havia me emprestado, rapidinho eu sabia responder. Uma pena que ela não era minha professora de português, teria tirado 10 em todo bimestre.

Além da leitura, desenvolvi um hábito que iniciou logo após nos mudarmos para o P Norte, que era o de escrever diários. No meu momento de revolta adolescente, me sentia muito sozinha e direcionei todos os meus sentimentos e pensamentos para a escrita em meu diário. Hoje eu o leio e dou altas risadas dos meus pensamentos da época, mas foi bom ter um escape em que eu pudesse desabafar sobre tudo que estava sentindo. Escrevi em diário até os meus dezesseis anos, até um colega de classe ter se apropriado escondido do meu diário e ter lido

algumas páginas dele. Fiquei muito revoltada com essa atitude dele a ponto de não querer escrever mais nada. Gostaria de ressaltar que o diário foi muito importante para mim, pois, por meio dele, pude entender como a leitura e a escrita foram/são importantes em minha vida, dado que de alguma forma sempre estiveram presentes comigo em momentos felizes e tristes.

Em 2013 entrei no Ensino Médio. Dessa vez não fiquei ansiosa ou chateada ao mudar de escola, pois mesmo sendo uma mudança, dessa vez eu estava bem mais tranquila e me sentia bem por estar entrando no Ensino Médio. Foram os melhores anos da minha vida acadêmica. Nunca antes havia me dedicado tanto a estudar e estar presente com quem gosto. Minha relação com a leitura se alongou, por onde andava tinha um livro ao meu lado. Também me arrisquei mais na escrita, passava as tardes escrevendo histórias e romances. (Não que eles fossem bons) mas eram ótimos momentos de lazer e prazer. Também estudei muito, pois sabia que o último ano seria importante. Então comecei a estudar cada vez mais, ia para a escola à noite e estudava junto com alguns professores, eles foram muito importantes para mim nessa época.

Escolher que faculdade fazer, que profissão seguir, é uma das decisões mais difíceis que um ser humano pode fazer, principalmente se você tem dezesseis anos e possui baixa renda. Você só quer fazer uma boa escolha, mas ninguém pode te dar a certeza que você está fazendo a certa, ou que você vai conseguir chegar onde quer. Sempre amei tanto a leitura e a escrita, eu sabia que seguiria numa área relacionada a elas. Pensei em Letras, Comunicação e até História. Mas ainda não me parecia a escolha correta, foi então que pensei nela, pedagogia! Era a área que mais me identificava, pois, além de ser algo que envolve crianças, eu também poderia trabalhar com qualquer outra profissão que se relacionasse com educação. Além disso, tive minha tia Edna, que como citei anteriormente é professora, e esse fato me fez querer exercer essa profissão ainda mais.

Após prestar vestibular pelos três anos seguidos do ensino médio, veio a confirmação no dia 8 de janeiro de 2016 de que havia ingressado na Universidade De Brasília com o curso de pedagogia. Foi um choque. Eu havia me preparado e sonhado tanto com isso, Deus sabe o quanto, mas não conseguia acreditar que era realidade. Até o final do primeiro semestre na faculdade eu custei a acreditar que estava realmente ali, na minha cabeça a qualquer momento apareceria alguém dizendo “opa me desculpa, houve um equívoco e não é você que entrou na UnB, foi outra Jucy. Mas continue tentando”. Ver minha mãe emocionada sabendo que entrei na faculdade foi uma das cenas mais lindas que tive na vida, foi como se tudo que ela havia feito por mim estivesse sendo recompensado. Ligar

para minha tia Edna e dar essa notícia foi tão emocionante quanto e me senti muito orgulhosa por im, e por proporcionar esse sentimento não só a elas, mas a toda minha família

Assim que ingressei na UnB, fiquei maravilhada com tudo, sua diversidade de lugares e pessoas era (e ainda é) impressionante. Um lugar tão rico em conhecimento, fazer parte dessa universidade é um privilégio. Mas, mesmo sendo tudo muito lindo, tive um pouco de dificuldade no início. Era como estar entrando na escola pela primeira vez, tudo tão diferente do ensino médio, principalmente dentro da sala de aula. Durante esse primeiro semestre, eu vi e ouvi muitas coisas incríveis, que realmente me fizeram parar e refletir. Em algumas disciplinas tive que falar sobre mim mesma, o que foi difícil no começo, já que depois que parei de escrever no meu diário aos dezesseis anos, acabei perdendo o hábito. Além dessa questão pessoal, não era apenas aí a minha dificuldade na escrita. De repente haviam resenhas, resumos, ensaios, textos descritivos... era tudo tão diferente da redação simples que fazíamos no terceiro ano. Sendo sincera, me sentia uma analfabeta. Hoje quando leio algum texto ou trabalho feito por mim no primeiro semestre fico admirada com o tanto que evolui, e ainda bem que isso aconteceu.

Além da escrita que foi muito difícil, a minha leitura também teve suas complicações. Ler que sempre foi prazeroso para mim, já não era mais assim. As leituras, os textos e os autores, tudo tão diferente do que eu estava acostumada. Alguns deles tinha que ler com um dicionário ao lado. Minha leitura prazerosa ficou de lado por um bom tempo, pois eu ainda não conseguia conciliar tudo. E assim se seguiu os meus primeiros semestres na faculdade, me acostumando e me adaptando com aquele novo momento da minha vida.

Considero o meu quinto semestre na faculdade como um dos melhores, porque foi nele que considero ter tomado minha melhor decisão desde que ingressei na universidade. Foi nesse semestre que entrei no projeto de extensão Livros Abertos do instituto de psicologia da UnB. O Livros Abertos é um projeto que visa proporcionar a atividade de leitura dialógica para crianças, jovens e adultos em escolas públicas do DF. Ao entrar no projeto eu tive ali minha certeza que encontraria meu tema do TFC ali, mas não apenas isso, sabia que tinha encontrado meu lugar na universidade. Sempre me senti muito bem e muito acolhida pelos membros do projeto. Sempre amei as reuniões, as atividades e tudo que realizamos nesses anos em conjunto. Além do projeto Livros Abertos, no ano de 2019 ingressei em outro projeto de extensão chamado Projeto Universidade e Escola sem Muros da faculdade de Educação, coordenado pelas professoras Paula Gomes De Oliveira, Andrea Versuti, Edileuza Fernandes e Graciela Watanabe. O projeto UESM realiza oficinas com alunos e docentes com temáticas que visam a

formação continuada e diferenciada dos educadores. Ele atua na escola CEF 801 do Recanto das Emas, com professores e alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola não possui muros e por isso nasce o nome Universidade e Escola sem Muros, destruindo assim os muros simbólicos entre a escola e a universidade.

Além das participações nos projetos de extensão, durante esses anos na universidade participei de muitas atividades durante as semanas universitárias representando os projetos de extensão que faço parte. Além disso, com o Livros Abertos participamos da edição de 2019 do evento “UnB Perto de Você” realizado em vários locais em Brasília. Aproveitei todas as oportunidades em fazer disciplinas em outros cursos e poder explorar e conhecer mais da minha universidade. Sou muito feliz com tudo que aprendi e vivenciei em todos esses anos como universitária. Sinto que amadureci e com o passar do tempo me tornei uma aluna melhor. Agora estou concluindo uma das etapas mais importantes da minha vida e ainda não me sinto pronta para me despedir da UnB.

Essa sou eu, uma menina apaixonada por leitura e escrita. Que mesmo não tendo tanto, consegui realizar muitos sonhos e que se Deus quiser realizarei mais. Minha história não é tão grande e com tantas realizações, mas é a minha história! E sou feliz sendo a protagonista dela. Tenho orgulho em ser uma das pessoas que acredita na educação como fórmula para um mundo melhor. Pois, como diria Paulo Freire, “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

1 INTRODUÇÃO

O fraco desempenho em leitura tem sido um dos maiores problemas dos estudantes brasileiros, uma vez que foi constatado que uma estimada parcela dos alunos da educação básica apresenta grandes problemas em compreender o que lê de acordo com os resultados dos testes nacionais realizados pelo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Atualmente conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), no âmbito do Saeb, configura-se em uma avaliação bastante detalhada que aplicada de forma censitária em todas as escolas públicas, urbanas e rurais, com o mínimo de 20 alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental tem como meta avaliar o desempenho dos alunos em matemática e língua portuguesa (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

No que se refere à competência leitora dos estudantes do ensino fundamental, em 2003, o Saeb nos trouxe como resultado que aos alunos que frequentam a 4ª série do ensino fundamental, 55% apresentam níveis de desempenho escolar considerado crítico ou muito crítico em leitura. Dados estatísticos feitos com alunos do 3º ano do ensino fundamental por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, mostra que 54,73% dos alunos possuem níveis insuficientes no rendimento de leitura e 33,95% apresentaram níveis insuficientes na escrita.

A quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2016, apresentou um resultado de 44% da população como não leitora. Mas de forma interessante, os dados dessa pesquisa mostram que crianças de 5 a 10 anos de idade são o segundo grupo quem mais leem. Então por que existe tanta dificuldade na prática de ensino de leitura e escrita? Resultados como esse traz uma reflexão acerca da importância de os estudantes exercitarem o ato de ler e escrever para que possam apresentar, assim, um maior desenvolvimento como leitor-escritor. E que para atingir tal desempenho, é necessário o entendimento das causas da dificuldade no ensino da prática de leitura e escrita, e, portanto, buscar formas para um melhor desempenho dos alunos, com a participação não apenas do docente, mas de todo corpo escolar em conjunto com os aprendizes, com propostas de atividades que envolvam os eixos da oralidade, a leitura/escuta e da escrita/produção textual, visto que esses são aspectos da linguagem que utilizamos em nosso cotidiano, em nossa vida em sociedade. São por meio deles que nos comunicamos, nos expressamos, adquirimos

conhecimentos e nos sentimentos pertencentes perante a sociedade. Sobre esses aspectos, Marcuschi salienta:

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. (...) *A fala* seria uma forma de produção textual- discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (...) *A escrita* seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

Esses aspectos da linguagem são intrínsecos a nossa vida social, pois desde pequenos somos apresentados a eles, nas variadas situações de nossa vida. O trabalho com a oralidade é extremamente importante em sala de aula, pois o aluno exercita o pensar, o comunicar, amplia o vocabulário, expõe ideias, socializa-se melhor, debate opiniões, expressa seus sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, entre outros (MARCUSCHI, 2005).

Por sua vez, o trabalho em sala de aula com foco na leitura e na escrita são importantes pois contribuem para o desenvolvimento do hábito de ler e o interesse por escrever, trabalham a atenção e escuta, exploram a criatividade, imaginação e também como a fala, são importantes formas de expressão. Trabalhar esses três aspectos em sala, não apenas com intuito de ensinar o aluno a ler e escrever, é importante para que outros sentidos sejam ampliados, com o propósito de incentivar o aluno a se potencializar cada vez mais como um ser que fala, pensa e tem liberdade para se expressar e expor seus pensamentos. Marcuschi (2005, p.36) ressalta que “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa.”

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema a leitura e a escrita como forma de promover momentos de fala e escuta dentro do ambiente escolar, com o propósito de mostrar a importância de se expandir os campos de possibilidades ao ler e escrever em sala de aula para proporcionar aos alunos momentos de diálogo, explorar a oralidade e vocabulário e promover reflexões acerca de seus pensamentos e emoções, afinal “é necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo), isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme é teórica, já que isto não ocorre na prática” (FÁVERO, 1999, p. 116). Portanto, explorar o ler, o escrever e o falar, como experiências que estimulam situações em que o aluno terá diferentes formas de se expressar e que se sinta acolhido em ambiente

escolar, de modo que se sinta mais confortável em dizer o que pensa ou fale de alguma situação que o aflige. É uma maneira diferente, sem ser invasiva, do professor e aluno terem uma relação mais próxima.

O objetivo geral desta monografia foi o de relatar minha atuação no Projeto *Livros Abertos*, como mediadora pedagógica de momentos de leituras dialógicas no âmbito da sala de aula, com alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal e, como objetivos específicos, busquei: explorar a leitura e a escrita como possibilidades e situações de incentivo à expressão espontânea dos alunos e averiguar como a oralidade e a escuta podem ser trabalhadas pelos docentes no espaço escolar. O trabalho desenvolvido nessa perspectiva com os alunos nesta experiência mostrou como é importante e necessário a escola estar aberta a dialogar com os alunos e reconhecer que é de fundamental importância dedicar um tempo especial no cotidiano da sala de aula para um trabalho com a leitura dialógica

Pensei a primeira vez em relatar minhas experiências em meu Trabalho Final de Curso quando eu estava atuando no projeto *Livros Abertos*, há uns dois anos, no decorrer de uma mediação, em uma escola de ensino fundamental II. Neste momento, líamos o livro “A Parte que Falta” do escritor Shel Silverstein (2018), e, ao final da leitura, solicitei que cada aluno escrevesse qual era o melhor momento do dia para eles. As respostas deles me deixaram impressionada: “Meu melhor momento é quando saio da escola” “Meu melhor momento é quando chego em casa e vejo que a minha mãe está bem” “Meu melhor momento é quando estou sozinho”.

A partir das respostas evidenciadas, passei a questionar se esses alunos teriam espaço e pessoas na escola que estivessem dispostas a ouvi-los. Fiquei a pensar: Por que será que a aluna se sente tão bem fora da escola? Será que o aluno tem espaço para falar sobre o sentimento de preocupação com a mãe? E o aluno X, que se sente melhor sozinho, porque será que não se sente pertencente a nenhum grupo? Será que a escola está atenta a esses problemas? De que forma o ambiente escolar poderia ajudá-los? Sei que a escola nem sempre poderá resolver os problemas pelos quais os alunos passam, mas, às vezes, só de ouvi-los e se colocar à disposição para ouvi-los por menor que o problema em questão pare, faz toda a diferença.

Por meio de experiências como o estágio obrigatório e o projeto de *extensão Livros Abertos*, como já mencionei, pude experienciar e sentir o peso da importância que o ouvir e o falar possui no ambiente escolar. Por meio do diálogo você pode até não conseguir romper

a barreira que a criança possui, mas mostra que se importa, que está presente. Assim, diante do exposto, justifico este trabalho de pesquisa.

Este trabalho se encontra organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresento o Referencial Teórico. Nessa parte discorro sobre a temática leitura, escuta, oralidade/fala e escrita/produção textual. Assim sendo, o capítulo se encontra dividido da seguinte forma: na Seção 2.1, reflito sobre a intenção da leitura e escrita/produção textual e sobre como podemos utilizá-las como campos de possibilidades em sala de aula.

Em seguida na Seção 2.2, discorro sobre a necessidade do diálogo, oralidade/fala e escuta em ambiente escolar. Por fim, finalizo o capítulo com a seção 2.3 apresentando a leitura dialógica e a importância dessa estratégia em sala de aula para o desenvolvimento pleno do aluno como leitor, ouvinte e escritor.

Em seguida, no capítulo 3, contextualizo a pesquisa, trazendo à baila, na Seção 3.1 O caminho metodológico pelo qual trilhou esta pesquisa; na Seção 3.2, apresento o campo onde foi realizada a pesquisa, as escolas e na Seção 3.3, apresento os participantes que fizeram parte deste estudo.

Em seguida, no capítulo 4, trago os relatos de minha experiência pedagógica no âmbito do projeto *Livros Abertos* e no decorrer do meio estágio obrigatório, com a leitura dialógica. Relato, portanto, nesse capítulo, em quatro seções as mediações de leitura dialógica realizadas com os participantes da pesquisa, ou seja, os alunos de duas escolas. Por fim, no capítulo 5, teço algumas considerações focando o resultado alcançado, tendo em vista os objetivos pretendidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, conforme apontado na Introdução, discorro, mesmo que de forma breve, sobre a temática leitura, escuta, oralidade/fala e escrita/produção textual sob o ponto de vista de pesquisadores renomados que tratam desses aspectos como elementos importantes para o amplo desenvolvimento do aluno como sujeito leitor-escritor. Portanto o capítulo se encontra dividido da seguinte forma: na Seção 2.1, reflito sobre a intenção da leitura e escrita/produção textual e sobre como podemos utilizá-las como campos de possibilidades em sala de aula. Em seguida na Seção 2.2, discorro sobre a necessidade do diálogo, oralidade/fala e escuta em ambiente escolar. Por fim, finalizo o capítulo com a seção 2.3 apresentando a leitura dialógica e sua importância dessa prática no âmbito da sala de aula para o desenvolvimento pleno do aluno como leitor, ouvinte e escritor.

2.1 LENDO, ESCRREVENDO E SE MOLDANDO COMO SER: LER E ESCRREVER, DENTRO E FORA DA ESCOLA, É PRECISO

“O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio” (GADOTTI, 1988, p.17). Segundo Gadotti(1988), Marcuschi (1993), Solé (1998), Freire (2005), Barbato e Cavaton (2016), a leitura e a escrita são apontadas como elementos de extrema necessidade na educação fundamental. Além disso, para esses autores, existem formas variadas para se trabalhar a compreensão leitora- escritora em sala de aula. Afinal, o resultado que se espera disso é que os alunos saiam do ensino fundamental lendo com prazer, com autonomia, dotados da habilidade de fazer questionamentos e compreensão do que está sendo lido, e que a leitura e escrita sejam componentes importantes durante o desenvolvimento da aprendizagem.

Em correspondência ao ato de ler, Solé (1998) aponta que "a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998,p23). Nesse pressuposto, Villardi(1997) afirma que:

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e

posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui com um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1997, p.4).

Em relação à escrita, Barbato e Cavaton (2016, p. 212) apontam que:

[...] a escrita é uma unidade cultural fundamental para o desenvolvimento humano. Quando a criança cresce em contextos, principalmente no meio urbano, em que as pessoas têm atos de escrita, ela desempenha o papel de escritora e leitora e usa os materiais necessários para isso. A criança lança mão também das imagens, das coisas e dos seres os quais busca representar. Assim, a escrita vem ampliar a compreensão da criança sobre si mesma, os outros e o mundo.

Ao refletir sobre os conceitos de leitura e escrita externadas pelos autores anteriores, saliento, aqui, a importância de haver propósitos na prática de leitura e escrita no Ensino Fundamental I. Propósitos esses que a atenção esteja voltada em melhorar o desempenho intelectual e social do aluno, para que ele seja incentivado a desenvolver melhor sua relação como sujeito leitor-escritor. Dessa forma, a prática se tornará um hábito, algo prazeroso, e não apenas um dever obrigatório ensinado em sala de aula.

Para Lerner (2002), ensinar a ler e escrever é uma herança cultural, mas a execução do ato de leitura e de escrita nas escolas não têm sido uma atividade prazerosa para os alunos. Essa reflexão da autora nos leva a pensar sobre a necessidade de, no ambiente escolar, se proporcionar aos alunos a prática de leitura e escrita como algo rotineiro do dia a dia, e não apenas relacionado com o conteúdo escolar.

Partindo desse pensamento, gostaria de refletir acerca da intencionalidade da leitura e escrita dentro das escolas. Por que as ensinamos a ler e a escrever? Ou para quem/ o quê? Temos visto que “a escola (como instituição) transforma a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar. Ela determina o que, quando e como deve ser escrito, ocultando as funções extraescolares da escrita; não considerando que a mesma é importante na escola porque é usada fora dela ” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 100). O fazemos roboticamente em uma sociedade dita letrada, cujo foco é formar pessoas que leiam e escrevam para o mercado de trabalho. E ainda assim, não são todos que têm acesso e são alfabetizados e letrados.

Sempre concebi a escrita e a leitura como uma ponte entre o imaginário e a realidade, uma oportunidade diferente de ser/estar/agir no mundo. Uma forma de abrir campos de possibilidades, em que o aluno possa não apenas desenvolver a linguagem oral e escrita, mas que alcancem outros objetivos além de aprender a ler e escrever. Afinal, vivemos em uma sociedade na qual, uma das principais funções da leitura e da escrita é o percorrer um caminho que leve o aluno a seguir etapas que o direcionem ao mercado de trabalho, pensando no futuro, na concepção de que é preciso que saber ler e escrever porque para ser aprovado em algo: concurso, vestibular, passar de ano na escola, na faculdade, entre outros, e assim, poder ocupar seu lugar na sociedade, por direito. Nessa mesma linha de pensamento, Holanda (2018) traduz:

A vida passa a girar em torno do vestibular, do que você vai ser quando crescer. Às vezes, chego a brincar dizendo que as crianças não vão para a escola, mas para o mercado de trabalho. A escrita fica cada vez mais técnica, focada na redação do vestibular, na palavra certa, no conteúdo certo. É preciso seguir regras, e elas não passam por você, pelo seu sentir, pelo seu olhar, sua percepção. Você tenta acertar, tirar a melhor nota possível seguindo conteúdos prontos. E faz isso direitinho (ok, nem sempre). Termina a escola, faz uma faculdade, estágio, programa de trainee. Parece tudo bem. Receita pronta para o sucesso. Mas, muitas vezes, não está tudo bem. Não está. Você está infeliz com seu trabalho, com suas escolhas – e isso independe de salário, de status. Tem a ver com a voz da alma, quando conseguimos afinar nossa escuta e ouvi-la, claro. E isso, acredite, também está relacionado com a escrita (HOLANDA, 2018, p.34).

É necessário refletir sobre a intencionalidade pela qual somos ensinados a ler e a escrever, como nos desempenhamos durante a aprendizagem e na construção como alunos, tendo em vista nosso desenvolvimento como sujeitos. Como diz Brandão (2006) “a determinação de um objetivo para a leitura, quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é extremamente importante para definirmos o plano como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura” (p. 65). Não apenas a leitura é levada como experiência pedagógica, a escrita também tem um papel fundamental na formação do aluno como sujeito. Conforme Kramer (2000), “o que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê se enraízam numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se” (p.22). Sendo assim, é importante refletir acerca da intencionalidade por trás do ensino e o que queremos alcançar por meio dela. Além dessa reflexão sobre a intencionalidade da leitura e

da escrita em ambiente escolar, também gostaria de discutir acerca da dificuldade de ler e escrever em sala de aula, principalmente no ensino fundamental.

O termo “dificuldade de aprendizagem” tem sido muito utilizado ao longo dos anos para se refletir acerca de falhas no desenvolvimento de conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer de sua trajetória escolar. Afinal alunos de todo o mundo enfrentam obstáculos e desafios para alcançar bons rendimentos escolares. O foco neste momento é a dificuldade no ensino e da prática de leitura e escrita em salas de aula no ensino fundamental.

Resultados de exames como os da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, e a quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2016, já apontadas na introdução deste trabalho, apontam que, de fato, existem grandes dificuldades e desafios a enfrentar nos graus de dificuldade de aprendizagem dos alunos, mas também mostram que os desafios no ensino em ambiente escolar também necessitam de atenção. Analisando os resultados dessas avaliações no âmbito de leitura e escrita no ensino fundamental, entre as dificuldades no ensino de ler e escrever em sala de aula, destacam-se as falhas nos métodos pedagógicos, obstáculos na relação professor-aluno, a ausência de incentivo por parte do corpo docente e da comunidade, o acesso a materiais de qualidade e a falta de uma melhor infraestrutura nas escolas (INSTITUTO PRÓ-LIVROS, 2016).

De acordo com o com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2016, a prática de leitura e escrita nas escolas requerem uma reflexão especial que causarão impacto direto no desenvolvimento de outras linguagens a serem exploradas nos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, o professor deve exercer o papel de incentivador e mediador da prática de leitura e escrita. Dessa forma no que se refere ao trabalho em sala de aula, cabe ao docente propor atividade com produções escritas em grupo e de forma individual, trazer leituras de qualidade, salientar os benefícios de ler e escrever, buscar inserir os alunos no exercício da imaginação e fantasia, estimular o desenvolvimento de outras linguagens e promover a expansão de conhecimento dos alunos acerca das próprias produções e de outras mais.

Sendo assim, coaduno com aqueles que defendem uma perspectiva de leitura deleite, leitura por prazer, em grupo, em voz alta e individual, que contempla atividades que utilize diferentes formas de usar a língua e que façam sentido aos leitores/ouvintes. Nessa direção, concordo com Leal e Melo (2007, p.20) ao afirmarem que, nós, professores “devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que eles possam elaborar diferentes gêneros textuais para

atender a variadas finalidades a diversos interlocutores. Os resultados da pesquisa já referida aqui, realizada pelo Instituto Pró-Livros reforçam a análise da importância da leitura deleite, uma vez que ficou comprovado que:

[...] o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVROS, 2016, p.131).

Inclusive, a mesma pesquisa mostra que:

Apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas. E a pesquisa indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores. No entanto, a pesquisa também indica que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade (IDEM, IBIDEM).

E quanto à escrita, Leal e Melo (2007) afirmam que “os alunos também podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas. Paralelamente a isso, sabemos que os alunos estarão escrevendo também para aprender a escrever” (p. 35). Portanto, cabe não apenas aos docentes, mas à escola como um todo gerar campos de possibilidades ao trabalhar com leitura e escrita em conjunto com os alunos, no sentido de abrir portas para um melhor desenvolvimento da relação aluno leitor-escritor. Nessa direção, Soares (2002) salienta que:

É obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

Quando menciono a expressão “outros campos de possibilidades”, estou me referindo ao ato de ler e escrever para além da intenção comumente preestabelecida no âmbito escolar: obter aprovação/nota/menção. Diferente disso, eu me refiro ao exercício de dar asas à

imaginação, ao prazer literário, à expansão de experiências, à ampliação do vocabulário, à capacidade de associar o imaginário com os acontecimentos do mundo real. “Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (YUNES;ELIANA, 1995, p.195). É primordial permitir que a criança se sinta curiosa e incentivada a ler e a escrever sobre a vida, sobre aquilo que a cerca, sobre seus sentimentos, suas angústias... que ao encontrar na leitura e escrita o prazer de realizar tais atos, se torne uma forma de se expressar como um ser. É preciso desvincular a ideia de que só há escrita e leitura por obrigação, como algo estritamente acadêmico, e estimular o ler por prazer. “Na escola, parece, muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer.[...] não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a constituir-se, de fato, como um espaço de formação de leitores” (LEAL; MELO, 2006, p. 43).

Assim como pensa Freire (2005), a prática de ler e escrever transbordam os muros escolares. A bagagem significativa que a criança carrega com seus conhecimentos adquiridos, tanto em ambiente escolar como no seu dia a dia fora da escola, não devem ser ignoradas. Afinal, a criança busca mesmo sem saber, realizar a leitura do mundo ao seu redor e não deixa de utilizá-las em sala de aula. Nesse sentido, “as experiências do leitor abrangem, portanto, tanto a sua leitura de mundo como a leitura dos diferentes gêneros textuais” (BARBOSA; SOUZA; 2006, p. 20). Para Barbato e Cavaton (2016), a escrita é a forma pela qual o aluno consegue expandir conhecimentos acerca de si mesmo, dos outros e do mundo. Para essas autoras, quando a criança cresce inserida em um meio que se é incentivado o ato de escrever, a probabilidade da criança melhor de se desenvolver é maior, e que o papel de pessoa leitora-escritora se desempenhe melhor.

Leal e Melo (2007) apontam a necessidade de se realizar mais produções de textos nos anos iniciais do ensino fundamental. Produções essas que podem ser variadas, e feitas de maneiras diferentes. Como, por exemplo, pensar em atividades que fujam do ensino tradicional,mas que sejam como realizações de oficinas de produções textuais em forma de gêneros textuais, tais como cartinhas, bilhetes, diários, jornais, livros,gibis e desenhos. Mas o desenho também faz parte da escrita? Sim! O desenho e a escrita são linguagens com características diferentes, mas que podem significativamente serem trabalhadas em conjunto, pois se complementam. Afinal, o desenho é a primeira forma de escrita da criança. É por intermédio dele que vemos a primeira representação concreta e pensamento dela, entre suas

interações com o mundo real, utilizando rabiscos, traços e mensagens nas quais a criança busca se expressar. Barbato e Cavaton (2016) salientam aqui que:

Quando a criança desenha as representações que faz dos objetos e dos seres vivos, está se servindo de um sistema semiótico que a permite colocar sentimentos e ações no papel. Não deixa de ser uma forma de escrita com função comunicativa, ainda que primitiva, porque ao invés de colocar signos arbitrários que representam a fala, melhor, representa iconicamente os próprios objetos e seres vivos (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 234).

A realização de tais atividades compete na prática de melhor desempenho individual do aluno, mas também o coletivo. Afinal, para ampliar esse desempenho, é necessária a realização em conjunto na relação aluno-professor e/ou feita em grupo com toda turma. Como aponta Garcez (2002), o ato de escrever é sempre uma construção social, coletiva, desempenhada culturalmente na história do ser humano, mas também na história de cada indivíduo. Pois, mesmo que o trabalho individual da criança seja muito importante na construção da aprendizagem como sujeito, as rodas de leitura e escrita executadas no coletivo são de extrema necessidade para um maior desenvolvimento do aluno não apenas em ambiente escolar, mas para toda vida, o que “é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos” (LEAL; MELO; 2007, p. 15). É naquele momento em grupo que sucedem trocas de experiências e o aprendizado com os conhecimentos do outro, torna a sala de aula um ambiente rico e estimulador da prática de leitura e escrita, com métodos pedagógicos diferentes do tradicional.

Leitura e escrita possuem suas particularidades, é verdade. Ao longo da história se discutiu e ainda se discute como esses aspectos da linguagem devem ser trabalhados em sala de aula juntamente com a oralidade. Gadotti (1988), Fávero (1999) e Marcuschi (1993) refletem sobre o tema apontando que, mesmo sendo diferentes, ambos são importantes e necessários para o desenvolvimento do leitor-escritor. Uma vez que, mesmo possuindo características distintas, os dois aspectos se fundam e são essenciais durante a aprendizagem. Em relação a sua experiência com a leitura ao longo da vida, Kramer (2000) afirma:

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas quais – tal como uma viagem, uma aventura – fala-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens,

compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados (p. 21).

Segundo Pereira e col. (2012), a prática e ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental resulta diretamente na formação de leitores-escritores, cujo objetivo é formar alunos que não apenas leem, mas que compreendem também o que estão lendo e escrevendo. Brandão, nessa concepção, (2006) salienta que a importância de se compreender o que se lê e o que se escreve faz toda diferença no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, a compreensão leitora não tem tido muita atenção e, por essa razão, tem sido um fator que contribui para aumentar as dificuldades no cerne do ensino e na prática da leitura e escrita em sala de aula. Assim também assente Freire (2001), ao dizer que o ato de ler está relacionado com a compreensão do que está sendo lido. Para ele, a leitura está poeticamente em uma experiência ligada à compreensão. É atribuir olhar, sentido e significado a sua leitura. Nessa compreensão, “ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (FREIRE, 2001, p. 261).

O aluno precisa saber o que lê e escreve, precisa refletir, questionar e exteriorizar as produções escritas e lidas em ambiente escolar. O professor deve buscar maneiras de mediar essa compreensão, incentivando os alunos a fazerem questões para si mesmos, como, por exemplo, por que estou lendo esse livro? Que sentimentos ele me traz? Que experiências da minha vida eu consigo relacionar com esta narrativa? O que eu aprendi ao finalizar essa leitura? Além do ato de ler, o mesmo se sugere a escrita em suas produções. A compreensão vai além de uma simples interpretação de texto. Ela dá o direcionamento da criança com a sua relação de sujeito leitor-escritor, que ao ler consegue extrair informações e se tornar crítico quanto às informações ali retiradas.

Diante do exposto, quando pensamos nas dificuldades citadas neste tópico da prática de leitura e escrita no ensino fundamental, é necessário refletir acerca do que move essas dificuldades e quais métodos precisam ser colocados em prática para reverter os resultados obtidos nas avaliações no ensino nos últimos anos. Assim como foi citado pelos autores nos parágrafos anteriores, para se trabalhar leitura e escrita no ensino fundamental, principalmente

nos anos iniciais, é de suma importância que não apenas o corpo docente, mas a escola como um todo estimule produções escritas e literárias, em que os alunos exploraram o ler e o escrever. Que façam dessas atividades algo rotineiro do dia a dia, não sendo algo obrigatório por nota, mas pelo prazer e gosto que essas linguagens nos trazem.

2.2 SER DIALÓGICO, EXPLORANDO A ORALIDADE E A ESCUTA

O diálogo abre portas para a reflexão, para desenvolver ideias e pensamentos, para ouvir o outro, respeitar opiniões e saberes alheios, se questionar e estar inclinado a aprender com quem se pensa diferente. Paulo Freire (1987) diz muito sobre a dialogicidade, para ele, o diálogo é um movimento de aprendizagem, o início, meio e fim porque tudo começa com o diálogo e volta ao diálogo. Este se encontra na forma como nos relacionamos não só uns com os outros, mas com o conhecimento. O professor precisa saber ouvir, e todos nós temos algo para ensinar. Afinal, os alunos não são páginas de um livro em branco que o professor ainda vai escrever; ao contrário disso, eles já chegam à escola com alguns parágrafos já escritos em suas páginas, chegam com bagagem e experiências, saberes e pensamentos que não devem ser ignorados. Além disso, Freire diz que a dialogicidade deve ser entendida como a ligação de variados elementos mediados pela palavra. Para ele, o diálogo se conceitua como:

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...). É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (FREIRE, 1987, p. 91).

Barros (1999) se refere ao dialogismo como sendo a característica essencial da linguagem. Além de Freire e Barros, outro autor que diz muito sobre o tema diálogo é o filósofo Bakhtin. De acordo com esse estudioso da linguagem, “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2011, p.295). Para ele, o dialogismo é o entendimento e a compreensão nas relações sociais e interações que realizamos uns com os outros. O diálogo é a essência da nossa linguagem. Portanto, de acordo com Pires (2002, p.40), “é importante atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio

geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, mas sem passividade e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões vis-à-vis entre parceiros. ” Nesse sentido, “o princípio dialógico funda a alteridade (o outro) como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior” (PIRES, 2002, p.42). Ou seja, Bakhtin nos diz que o diálogo é a base que nos permite conhecer um mundo externo, é um ponto de encontro de opiniões e experiências, que nos permite nos conectar uns com os outros. Afinal, “o “diálogo” é o acontecimento do encontro e interação com a palavra do (s) outro (s)” (PIRES, 2002, p. 44).

O diálogo em sala de aula é um componente indispensável a favor do aprendizado, afinal, a melhor forma de procurar entender o desempenho das crianças é se comunicando com elas. Nessa concepção, “o diálogo fornece a base da comunicação e, também, do processo de aprendizagem, do pensamento e do desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, pensamento lógico, atos de vontade em geral (BARBATO; CAVATON, 2016 p. 211). Sendo assim, dialogar é a linguagem que permeia o entendimento e a comunicação acerca do que conhecemos, sendo em sala de aula ou fora dela. Mediante o diálogo, ultrapassamos barreiras e abrimos portas para uma forma livre de expressão, que facilmente pode ser utilizada pelo docente como uma maneira de se melhor relacionar com seus alunos.

Ainda nessa instância, em conformidade com Barbato e Cavaton (2016), “o diálogo desempenha papel importante na relação professor e aluno, considerando o princípio da metacomunicação, ou seja, como um processo mútuo de envolvimento e de trocas de intenções entre eles” (p. 220). Desse modo, o diálogo tem ligação direta na relação aluno-professor, que implica no desenvolvimento do processo de ensino do aluno. Como ensinar sem dialogar com a criança? Sem saber suas dúvidas e questionamentos? O diálogo é um dos principais caminhos para a efetivação de um melhor desempenho da aprendizagem em sala de aula.

Ser dialógico é acreditar que o diálogo. É uma ponte para nos interligar por intermédio das palavras. Para além disso, é uma porta de entrada para o mundo exterior ao qual ainda não conhecemos. Dialogar é saber dizer, mas também escutar. É ter atenção no que o outro me passa, ter sabedoria em receber o que me foi passado, e poder repassar novamente a outras pessoas à minha volta. Dialogar é saber respeitar opiniões e saberes alheios, e estar disposto a aprender com eles. Ser dialógico em sala de aula, é procurar entender o meu aluno enxergando sentido no que ele se dispôs a falar. Nesses parâmetros:

O diálogo ocorre, sobretudo, na produção de significações em comuns, na interlocução das possibilidades Eu-Outro, na compreensão e aprendizagem com o outro, da apreciação do engajamento e da produção de pertencimento, em dinâmicas que vão se tecendo em reciprocidade assentadas na ética, em que tensões e assimetrias desencadeiam negociações de significados em convencionalização, formando o chão comum da intersubjetividade (BARBATO; ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 33).

Mas como podemos estar dispostos a dialogar com os alunos em sala de aula, sem tratar de oralidade? Simplesmente, não podemos. Corrêa (2001) aponta que a oralidade está inserida nas mais diferentes representações sociais e que possui papel fundamental nas relações culturais humanas tanto quanto outras linguagens. Marcuschi(2001) diz que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Autores como Marcuschi (2001) e (2007) salientam que mesmo que as crianças entrem na escola falando, é necessário proporcionar momentos de oportunizarão da aprendizagem da língua oral, com o objetivo de ampliar e desenvolver melhor seus domínios linguísticos ainda na educação básica, principalmente nos anos iniciais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional-PCN (1998), o ensino da oralidade remete às várias possibilidades de uso da linguagem em sala de aula e no ambiente escolar, uma vez que é importante que sejam desenvolvidos exercícios sobre os diferentes modos de se comunicar, afinal, falar todo mundo fala. A aprendizagem de alguma linguagem não está relacionada somente em aprender a falar por falar, mas em compreender o que foi dito, interpretar e se comunicar novamente em resposta a mensagem que lhe foi passado. Quando os PCN dizem que deve ser trabalhado melhor o componente oral, o documento se refere ao desenvolvimento do domínio da oralidade em seu sentido mais amplo, o de que o aluno se torne um cidadão crítico, ao que se refere, ter um vasto domínio da língua. No que se refere a tal aspecto da linguagem, os PCN (1998) defendem:

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo).

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da

modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

A oralidade se constitui a partir do exercício da língua oral e qualquer componente ligada à prática dela, como a fala e a escuta, que permeiam através dela interações e desenvolvimento da sociedade com o seu meio. Nessa seara, Ramos (1997) salienta que a aprendizagem do aluno em utilizar a oralidade pode ajudá-lo no processo de textos falados e escritos. Devemos, portanto, estimular o exercício da linguagem oral em sala de aula, que pode facilmente ser um elo para melhor desempenho e desenvolvimento do aluno em outros componentes de linguagem, como a escrita já citada, leitura e escuta.

Em relação à escrita e a fala, Marcuschi e Cavalcante (2007) pondera sobre a falta de uma maior atenção em relação ao tema de oralidade a serem exploradas como conteúdo em ambiente escolar. Afinal, a fala também é uma língua, tanto como a escrita:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. (MARCUSCHI; CAVALCANTE 2007, p.127).

Mas assim como leitura e escrita, o foco não é discutir qual aspecto da língua é o mais importante, mas a intenção é mostrar que todos eles são fundamentais e necessitam ser exercitadas da mesma forma. De acordo com Marcuschi (2001, p.22, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e, de não discriminar seus usuários. De igual maneira, escrita e oralidade andam juntas e mesmo com suas particularidades, nos levam a compreender que a interação nos diversos contextos sociais é realizada por meios de aspectos da língua, tanto formais quanto informais a depender o que se exige no momento da instância e social. Sendo assim, a aprendizagem em conjunto da língua oral com a língua escrita amplia as oportunidades de inserção da criança com o seu meio. Marcuschi (2001) ainda diz que, mesmo diferentes, a oralidade e escrita são práticas que devem ser estimuladas a todo momento, inclusive fora dos muros escolares. De acordo com os PCN (2001), é de suma importância o trabalho de ambos os aspectos da linguagem em conjunto:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos, o acesso

aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável detodos (BRASIL, 2002, p.15).

Além da escrita, outro aspecto que deve ser bem trabalhada com a oralidade é a leitura, pois esta beneficia a escuta, já que, de certa forma, como em um ciclo, todos os aspectos da linguagem se entrelaçam e se completam uns aos outros. A leitura pode ser trabalhada com a língua oral falada em voz alta, de forma que incentive as crianças a ler umas para outras ouvirmas às outras ou comentar o que está sendo lido. Nessa reflexão, Freire (2005) nota:

[...] gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que meconsagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. (...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimentoem que a palavra dita flui do Mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por umacerta forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização (FREIRE, 2005, p.13).

Perante o exposto, cabe ao professor principalmente, mas também à família, exercitar constantemente a oralidade na escola e no lar, como mediadores, funcionando como “a ponte” que a criança necessita para ampliar o seu desenvolvimento com as habilidades de se expressar bem em público (trabalhando a leitura, por exemplo), ou com outras variadas atividades, empenhar o exercício da prática da língua oral, no âmbito familiar e em sala de aula. Como diz Marcuschi, (2007), “o bom desempenho de certas práticas orais pode ser trabalhado na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados, entrevistas etc., portanto, a escola não está autorizada a ignorar a fala” (p. 127). Em alusão ao dito, os PCN (1998;2001) afirmam que alguns dos objetivos da oralidade no ensino fundamental são, trabalhar as diferentes linguagens verbais como um dos meios, o de expressão, e de comunicação acerca de suas ideias, interpretação e buscando atender a diferentes intenções e situações de comunicação. Para efetivação dessas habilidades, é necessária a prática daoralidade das mais variadas formas em sala de aula, portanto:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como

mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 2001, p. 25).

Sendo assim, em relação ao trabalho com a oralidade, reflito, por fim, com base principalmente em Marcuschi (2001) e no que diz os PCN (1998;2001), que a oralidade é fundamental para se ampliar o domínio dos outros eixos da linguagem. Coadunado com os autores que defendem que as práticas de leitura e escrita, feitas em conjunto com o professor e em coletivo com os colegas de turma, são essenciais para o pleno desenvolvimento do leitor-ouvinte-escritor. Nesse campo, a língua oral deve ser explorada e exercitada com diálogo, seja na relação professor-aluno ou dos alunos nas trocas de ideias uns com os outros. Rodas de conversa ou leitura também são ótimos exemplos de atividades que exercitam a oralidade. A língua oral também pode estar representada na leitura de produções escritas feita por eles ou debates de discussões. Seja da forma que for, o uso da oralidade é um grande ajudante no desenvolvimento da aprendizagem e progresso de outros componentes de linguagens como a escrita, a leitura e a escuta.

2.3 PRAZER, LEITURA DIALÓGICA

“Leitura dialógica é uma forma de compartilhar a leitura de histórias através do diálogo sobre a obra. Conversa-se sobre a história, contada em texto e imagens. Os papéis tradicionais de contador e ouvinte não são tão rígidos, pois o mediador de leitura encoraja as crianças a participarem ativamente na roda de histórias. ” É assim, que a revista online do projeto de extensão da Universidade de Brasília, *Livros Abertos* apresenta o conceito de leitura dialógica.

Ingressei no projeto em 2018, e não fazia ideia do que era leitura dialógica, sabia que tinha relação com diálogo, mas não entendia bem como funcionava. Sempre falei que ingressar no *Livros Abertos* foi a melhor escolha que fiz quando ingressei na Faculdade de Educação, pois foi a primeira vez, no decorrer dos anos do curso de Pedagogia, que senti que fiz uma boa decisão. Desde criança, sempre amei ler, e ao entrar para a universidade eu sabia que o meu trabalho final seria algo relacionado a esse tema. Ao conhecer o *Livros Abertos*, tive mais certeza ainda da afirmação anterior, e a cada mediação que fazia, cada experiência que tinha participado, as leituras com os alunos e meus colegas, me sentia mais convicta do meu caminho.

Criado em 2011, com o exercício da prática de leitura dialógica, o projeto *Livros Abertos* tem como foco estimular leitores e desempenhar este trabalho, unindo a universidade com a comunidade. Por meio das mediações de leitura realizadas em escolas da rede pública do Distrito Federal, o projeto vem com a pretensão de garantir o acesso à cidadania e à cultura. As ações do Projeto *Livros Abertos* foram fortemente influenciadas pelos estudos do de Whitehurst (1988) e também baseadas na perspectiva da dialogia de Bakhtin (2002), que aborda o tema dialogismo, na perspectiva do diálogo, entre leitor e texto, e entre leitor e outros leitores. Assim, o projeto prima pela troca nas relações de atividades de leitura realizadas pelos alunos, no sentido de possibilitar uma fácil comunicação, com os indivíduos dentro e fora da escola, utilizando o diálogo como elemento principal.

Na concepção do trabalho realizado no *Livros Abertos*, a leitura dialógica é uma forma de proporcionar espaço de fala de uma maneira diferente. É ler em conjunto, pensar e refletir junto, é compartilhar momentos de leitura. É diferente de quando a professora se propõe a ler uma história, e a mesma abre um livro e se põe a ler, enquanto os alunos permanecem calados ouvindo até o final da última página. Ao contrário, na perspectiva da leitura dialógica, enquanto a mediadora lê, ela faz pausas, comenta sobre os acontecimentos e faz perguntas norteadoras. Nesse sentido, “a leitura compartilhada é considerada uma importante estratégia de desenvolvimento da linguagem. A leitura dialógica é um tipo de leitura compartilhada em que um adulto lê em voz alta, intercalando a história com diálogos e feedbacks sobre o texto e/ou as ilustrações” (ROGOSKI, 2015, p.48). Sendo assim, o objetivo principal da leitura dialógica é que o mediador da leitura busque a participação ativa de quem está ouvindo a história, dialogando através de perguntas e respostas realizadas durante a leitura. A criança é instigada a participar, a dar suas opiniões e relacionar suas vivências com as que os personagens da história estão passando.

[...] para que a leitura dialógica possa ter efeitos positivos sobre a compreensão de narrativas, é necessário apresentar estimulação suplementar e reforço diferencial de forma que favoreçam o controle do comportamento verbal do ouvinte por aspectos temáticos relevantes da narrativa (ROGOSKI et al, 2015, p.57).

Para Medeiros e Flores (2017), a leitura dialógica é definida como uma leitura compartilhada em voz alta, que em sua maioria é realizada no coletivo, com comentários, perguntas e debates, sendo com crianças ou adultos. Nesse aspecto, “ao apresentar orientações para a implementação da leitura dialógica, recomenda-se começar com perguntas específicas e, aos poucos, progredir para perguntas mais abertas, de modo que a criança seja cada vez mais ativa na conversa acerca da obra” (ROGOSKI et al, 2015, p.50). Segundo Faria e Flores (2018),

os resultados a partir do trabalho com a leitura dialógica têm efetivado no âmbito do desenvolvimento de formar leitores críticos. Isto é, indica que a leitura dialógica traz benefícios não apenas para desempenho de comunicação, mas também para a formação do sujeito que lê e interpreta e compreende a narrativa que está sendo lida.

Ainda de acordo com Whitehurst et al (1988), a “leitura dialógica é uma forma de leitura compartilhada em que o adulto intercala a leitura em voz alta com perguntas sobre a narrativa e as ilustrações, buscando engajar a (s) criança (s) em um diálogo ao redor do livro”. Nessa leitura o foco principal é que as crianças ou quem esteja ouvindo, possam desenvolver melhor o vocabulário e que consigam se expressar de forma mais livre. Além de fazer a leitura em voz alta, o mediador deve conduzir o momento realizando perguntas, questionando os alunos sobre os acontecimentos narrados. Também há outras possibilidades de questionamentos para instigar a participação das crianças, as perguntas podem ser de objetivas á abertas, descritivas e perguntas que relacionam a narrativa com a realidade deles mesmos. Também há a possibilidade de uma leitura direta, mas que no final as crianças possam fazer perguntas, comentários e reflexões acerca da narrativa.

A leitura dialógica desenvolvida por Whitehurst (1988) aponta que independentemente da idade, todos nós podemos ser mediadores e contadores de história, desde que haja interesse em realizar tal atividade. Rogoski (2018) e Faria (2016) ressaltam os benefícios que a leitura dialógica proporciona quando efetivada, principalmente com as crianças, tais como a ampliação no desenvolvimento na habilidade de recontar narrativas, a autonomia trabalhada, a atenção e compreensão ao ler e ouvir histórias, no estímulo vocábulo ao questionar e responder perguntas. Nesse sentido, Faria (2016, p.3) afirma que:

Esse procedimento (*a leitura dialógica*) visa tornar a criança participativa durante a leitura com vistas a desenvolver seu repertório verbal, desta forma, durante esse diálogo, o adulto faz perguntas à criança sobre o conteúdo da história que está sendo lida. O adulto ouve atentamente as respostas da criança para em seguida consequenciar suas respostas com elogios (e.g., muito bem! Meus parabéns!) e adicionar informações a resposta da criança (e.g., diante da pergunta feita pelo adulto: “O que João está fazendo?” e da resposta da criança: “dormindo”, o adulto pode adicionar informações a esta resposta, dizendo “Isso mesmo, João está dormindo no sofá.

A leitura em voz alta realizada nas mediações é um dos aspectos mais importantes da leitura dialógica, pois é uma forma de melhor relacionar o mediador com todos em sua volta. Além disso, ler em voz alta em grupo proporciona melhor desempenho da oralidade, contribui para a criatividade e a imaginação e, inclusive instiga a curiosidade de quem está

ouvindo, trabalha o foco e atenção, promove debate e discussões e estimula o prazer em ler e escrever. Portanto,

A leitura entoada em voz alta, clara e modulada em sala de aula pode efetivamente funcionar como excelente portal para o desenvolvimento do gosto para a leitura e para a efetiva formação e ampliação do público leitor. Como o leitor é ativo, também as crianças ouvintes contribuem na construção da narrativa. (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 157).

Além da leitura em voz alta, outra característica importante da leitura dialógica é a promoção da interação com o outro. Quando se está ali em roda, existe um compartilhamento de ideias, pensamentos, troca de experiências e momentos de reflexão. Dessa forma, a atividade se torna algo rico, em que o sujeito se torna coletivo, aprende com o outro, mas também se dispõe a ensinar. Além do mais, mesmo estando em grupo, a leitura dialógica não deixa de trabalhar o lado subjetivo do sujeito, e o aluno só tem a ganhar nas interações sociais. A respeito desse tema, Barbato, Pires e Oliveira (2020) dizem que as relações geradas mediante atividades que favoreçam o diálogo apresentam uma gama de significados por meio das quais há um encontro entre interlocutores, sejam via narrativas lidas, ou por meio do mediador da leitura ou, ainda, via aqueles que estão em roda.

Para Ramos (2011), ler e dialogar são atos culturais e de relações sociais, do sujeito na construção ativa de significados. São atos individuais na formação do subjetivo do aluno, mas também, cultural pois se relaciona com a prática do coletivo em que vivemos e dialogamos. O local ideal para se realizar tais práticas é o ambiente escolar, afinal é nele que os alunos melhor desenvolvem a aprendizagem de ambas atividades.

[...] no diálogo possível entre a criança e o texto, acontece um entrelaçamento entre os efeitos das experiências preestabelecidas no seu convívio social e as normas ou práticas adotadas pela escola. A acessibilidade aos textos trabalhados em sala de aula só se torna possível de compreensão por esse diálogo, o qual depende das práticas de leituras exercidas na escola (RAMOS, 2011, p. 20).

Barbato e Cavaton (2016) retratam como o diálogo é a peça chave para uma melhor comunicação, principalmente em ambiente escolar, uma vez que os estímulos e resultados que se alcançam tem total diferença no rendimento pessoal e escolar da criança. Nessa perspectiva, “o diálogo fornece a base da comunicação e, também, do processo de aprendizagem, do pensamento e do desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o pensamento lógico, os atos de vontade em geral” (BARBATO; CAVATON, 2016, p.211). Assim sendo, “o diálogo visa mostrar, construir relações, compartilhar ideias e a pluralidade de significados que as vivências

compartilhadas produzem, estabelecendo relações. Nessa proposição, novas ideias surgem pela ação cooperativa do entre nas relações inter-humanas” (BARBATO; ALVES; DE OLIVEIRA, 2020, p.27).

Jauss (1994) trata da relação dialógica como comunicação do leitor com o receptor, entre perguntas e respostas com base na mediação de leitura. Essa relação possui grande embasamento para os resultados de um bom desempenho no desenvolvimento da comunicação entre os elos participantes. Segundo Campo-Ramos e Barbato (2014), quando se trata de crianças, esse tipo de atividade promove o protagonismo infantil, e possui um melhor desempenho em relação às formas de expressão, como sentimentos e dúvidas a serem respondidas. Nesse sentido, Barros (2015) salienta que a leitura dialógica é uma forma de mostrar aos alunos que se pode ler sem a obrigatoriedade de ver a leitura estritamente como uma matéria escolar. Que existem modos diferentes de se trabalhar a leitura com os alunos, e fazê-las enxergar como algo prazeroso.

A leitura dialógica consiste numa forma diferenciada de leitura compartilhada, em que as crianças são constantemente encorajadas a ter voz ativa e um pensamento crítico. Um dos principais pontos do projeto é mostrar para as crianças que a leitura não deve estar sempre relacionada a atividades acadêmicas (BARROS, 2015, p. 2).

A leitura dialógica foi uma das formas que encontrei de abordar os problemas das crianças de uma forma não direta, e que, por meio da escrita, elas são capazes de externar o que estão sentindo e não conseguem falar, ou que, muitas vezes, não querem expor oralmente. Por exemplo, se uma criança demonstra certa agressividade em sala de aula, posso levar um livro que fale sobre sentimentos, no qual o aluno poderá se identificar com a raiva. Em uma circunstância assim, perguntarei a ela o porquê ou do que tem raiva. Se, porventura, a criança não se sinta à vontade para falar, posso incentivá-lo a escrever sobre o problema abordado. Afinal, “quando as crianças têm liberdade de conversar sobre experiências pessoalmente significativas, elas utilizam a linguagem para lidar com ideias e problemas que, para elas, são reais” (RIGOLET, 2006, p.161). E entendo por linguagens, as mais variadas formas nas quais conseguimos nos expressar como afirma Koch (apud Xavier, 2005, p.142).

A linguagem é a “capacidade do ser humano de se expressar através de um conjunto de signos, de qualquer conjunto de signos”. Linguagem é um sistema de sinais convencionais usados no ato comunicativo. Ela pode ser: verbal e não-verbal. A linguagem verbal é a utilizada através da palavra, seja oral ou escrita.

Sendo assim, concluo minhas reflexões teóricas enfatizando a importância de trabalhar e estimular os diversos aspectos da linguagem em seus sentidos mais amplos, especificamente a leitura, a oralidade/fala e a escrita/ produção textual, com criatividade e espontaneidade, de forma lúdica e divertida. É imprescindível, portanto, “contar histórias que combinem desenhos com escrita, permitir o reconto aceitando o desenho e pedindo produção gráfica livre à criança[...], incentivá-la a contar sobre o que desenhou e escreveu. Tentar despertar na criança o desejo de aprender a ler e escrever para expressar significados por um outro meio além do desenho” (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 2)

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo discorro o passo a passo dos caminhos trilhados por mim para realização desta pesquisa, ou seja, como foi minha atuação no projeto Livros Abertos que resultou neste relato de pesquisa. Assim sendo, na Seção 3.2, apresento o caminho metodológico percorrido, em específico, como realizei os episódios de leitura dialógica. A seguir, na Seção 3.3, contextualizo o campo da pesquisa, ou seja, as escolas onde as mediações foram realizadas. Já na seção 3.4 descrevo os participantes que fizeram parte desta pesquisa, isto é, os alunos que participaram dos momentos das leituras.

3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

Realizei uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, com o intuito de compreender e interpretar as particularidades e experiências individuais de alunos, vivenciadas em rodas de leitura dialógicas, com atividades direcionadas às linguagens de leitura, escrita e oralidade (GONSALVES, 2012). Esse tipo de pesquisa se configura como sendo a mais apropriada em pesquisa participativa em ambientes colaborativos, como esta que relato aqui, pois os dados analisados, ou seja, as ações/fenômenos observados e coletados em campo, com a participação de atores sociais, tem como objeto a ação interpretada, não só pelo pesquisador, mas também pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de aprofundar processos ou fenômenos sociais complexos (POUPART et al, 2008).

Entre as mediações de leitura dialógica que realizei, escolhi três que me marcaram e que são bons exemplos de como na minha visão podemos utilizar a leitura e escrita em ambiente escolar, como uma forma de proporcionar um espaço de fala, acolhimento e escuta.

Utilizei essas mediações como base para minha pesquisa. Foram três livros que abordam o tema emoções, com três atividades. Cada mediação foi explorada uma linguagem diferente, na qual as crianças eram incentivadas a falar, ler ou escrever sobre as reflexões e troca de experiências que tivemos durante a roda de leitura.

A primeira mediação foi com o livro “A Parte Que Falta” do autor Shel Silverstein de 2018, no qual trabalhamos o sentimento de felicidade. A segunda mediação foi com o livro “O Escuro” de Lemony Snicket de 2015, na qual trabalhamos o sentimento de medo. E a terceira

e última mediação, foi com o livro “A Raiva” de autoria de Blandina Franco e José Carlos Lollo de 2014, no qual trabalhamos o sentimento de raiva.

3.2 AS ESCOLAS - CAMPOS DA PESQUISA (completar as informações sobre as escolas)

A primeira mediação ocorreu no Centro de Ensino Fundamental Gan, localizado na Asa Norte, Brasília - DF. A escola possui uma boa estrutura com muitos espaços para as realizações das mediações. O corpo docente e demais funcionários sempre se mostraram muito abertos com nossas atividades e algumas vezes chegavam a participar. As leituras ocorriam em sala de aula, no pátio da escola, nas áreas verdes e principalmente na biblioteca. Realizei essas mediações no segundo semestre de 2018, e tinha uma parceira comigo chamada Helena (nome fictício) que também fazia parte do projeto *Livros Abertos*.

A segunda e a terceira mediação ocorreram na Escola Classe 39 De Ceilândia, situada no setor P norte. Esta unidade de ensino é uma escola urbana, localizada na EQNP 11/15 Área Especial, P Norte, Ceilândia, Brasília/DF – CEP: 72241-520. Funciona nos turnos matutino e vespertino e atende alunos oriundos da comunidade local oferecendo os segmentos Educação infantil e ensino fundamental/ anos iniciais.

A segunda mediação ocorreu em sala de aula, na parte do fundo onde havia um varal de histórias. Eu amava colocar os alunos sentadinhos naquele local e ler algum livro com eles, era sempre muito prazeroso. Já a terceira mediação foi realizada em uma grande roda no pátio da escola, a qual possui um excelente e amplo espaço. Como na primeira escola, essa segunda também era muito aberta a realizar esse tipo de atividades com os alunos. As professoras foram participativas e sempre prestavam bastante atenção nas falas dos alunos.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes que fizeram parte deste evento foram alunos das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, mencionadas na Seção 3.3. Os alunos da primeira mediação são oriundos do Centro de Ensino Fundamental Gan e cursavam o 5º ano do ensino fundamental I, tal qual já informado. As mediações ocorriam uma vez por semana no período da tarde, sendo que cada semana era uma turma diferente. Eles tinham entre 10 e 11 anos de idade, e as mediações eram sempre em grande quantidade, com mais de vinte alunos. Os

estudantes dessa escola em sua maioria eram muito extrovertidos, participavam bastante dos momentos de diálogos e realizavam todas as atividades. Tinha um ou outro aluno mais tímido que não participava tanto ativamente, mas prestava atenção e ao seu modo estava participando também, somente ao ouvir. Como eram quatro turmas no total, sempre líamos o mesmo livro durante um mês para que todas as turmas tivessem a mesma experiência.

Já os participantes da segunda e terceira mediação ocorreram na segunda escola também citada no tópico anterior. A segunda mediação foi realizada com uma turma do 5º ano durante o meu estágio obrigatório. Os estudantes possuíam entre 9 e 10 anos de idade, e a turma era em menor quantidade, cerca de quinze alunos. Essa turma já era um pouco mais introspectiva, falavam menos, mas sempre realizavam as atividades. Eles não gostavam tanto de falar, mas amavam ouvir. Já a terceira mediação ocorreu no segundo semestre também do meu estágio obrigatório, com uma turma do 4º ano, com alunos entre 8 e 9 anos de idade. Essa turma era maior com cerca de quase 30 alunos. E eles gostavam muito de participar, todos tinham uma opinião a dar sobre o livro ou alguma experiência externa a acrescentar no momento de roda.

Os momentos de leitura dialógica com eles eram sempre muito ricos, pois era perceptível o prazer deles em estarem ali vivenciando aquela atividade.

4 RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO LIVROS ABERTOS E DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Neste capítulo, relato minhas experiências como mediadora de episódios de leitura dialógica e inter-relacionado a isso delinheiro as e atividades propostas com foco na leitura, na oralidade e na produção textual. Desse modo, na Seção 4.2 apresento a primeira mediação, utilizando a história “A Parte Que Falta” (SILVERSTEIN2018), assim como a atividade realizada a partir do livro, com o foco na escrita e na fala. Logo após, na Seção 4.3, assim como na seção anterior, relato minha experiência. Agora, sobre segunda mediação, a qual foi realizada a partir da história “O Escuro” (2015). Nesse segundo momento, a proposta da segunda atividade foi com a o intuito de trabalhar a oralidade das crianças. Por sua vez, na Seção 4.4, apresento a terceira e última mediação, com apoio do livro “A Raiva” (2014), cujo foco voltou-se novamente para o trabalho com escrita e a fala.

4.1 AS MEDIAÇÕES -RELATOS

Seguindo a mesma dinâmica do Projeto Livros *Abertos*, realizei minhas mediações de leitura seguindo os mesmos passos, os quais ocorreram da seguinte forma: apresentei-me às turmas e, em seguida, apresentei o livro que seria lido em cada episódio de mediação. Fizemos uma roda no chão da sala ou em algum outro local espaçoso dentro da escola. Em seguida, mostrei a capa do livro, li o título e o nome do autor. Já aproveitando o título e as gravuras da capa fiz algumas perguntas/questionamentos relacionados à autoria, ao ilustrador/ilustração da capa, com o objetivo de iniciar o diálogo e incentivá-los a fazer inferências sobre o tema dos livros.

Logo após a exploração dos elementos pré-textuais do livro, início a leitura e nos momentos que acho interessante ou que eles mesmos pedem permissão para falar, faço uma pausa e trago questionamentos, instigo eles a pensarem comigo ou trazer algum debate para a turma. Não acho legal fazer pergunta em toda página, pois há a possibilidade deles se distanciar do que está acontecendo na história. Uma parte importante durante a leitura é o livro ficar com a frente virada para os alunos, para que eles possam ver as páginas e o que está escrito nelas, para, assim, possibilitar aos alunos uma experiência mais próxima com a leitura e se sentirem mais

conectados com o momento. Ao terminar a mediação, continuamos sentados e dialogando sobre a narrativa, sobre o que eles gostaram, se eles se identificaram com a história, o que mudariam nela, por quê, como, além de outros questionamentos.

Ao final, pergunto aos qual (is) os gêneros/livros literários eles gostariam que fossem lidos na semana seguinte. Instigo-os também a falar, ou seja, a trazer exemplos de obras que gostam. Reitero que vi na leitura dialógica uma forma diferente de trabalhar a leitura e a conciliar com a escrita. Portanto, em alguns casos, no final da leitura, eu gosto de aproveitar o momento e fazer alguma atividade ou dinâmica com eles, relacionada com a obra lida.

4.1.1 Primeira mediação – Livro: *A parte que falta*

Como já mencionado anteriormente, a primeira mediação ocorreu no Centro de Ensino Fundamental Gan, da Asa Norte, com turmas do 5º ano do ensino fundamental I. Sobre essas atividades trato mais adiante nesta monografia, começando pela primeira intervenção como livro: *A Parte que Falta*, publicada em 2018, tendo como autor Shel Silverstein.

Sobre a obra, Silvana Tavano diz para a Revista online *Crescer* em 2018: “Em muitos momentos da vida, sentimos falta de alguma coisa. A incompletude pode ser sentida em qualquer fase da infância, da juventude ou da vida adulta.” *A Parte que Falta* é um livro infanto-juvenil escrito em 1976 por Shel Silverstein. Em 2018, o Grupo Companhia das Letras mediante a marca *Companhia das Letrinhas* comprou os direitos autorais e relançou o livro no Brasil, que, ao ser indicado por uma *youtuber* nacional, ganhou notoriedade na internet, tornando-se um dos livros mais vendidos na categoria infantil no mesmo ano de seu relançamento. Apesar de ser considerado um livro para crianças, a obra tem chamado a atenção de outros segmentos: jovens, adultos e até idosos se encantam pela história da pequena bolinha que rola por aí procurando a parte que lhe falta. A seguir, apresento a capa do livro.

Figura 1- Capa do livro: *A Parte que Falta* (SILVERSTEIN, SHEL, 2018)



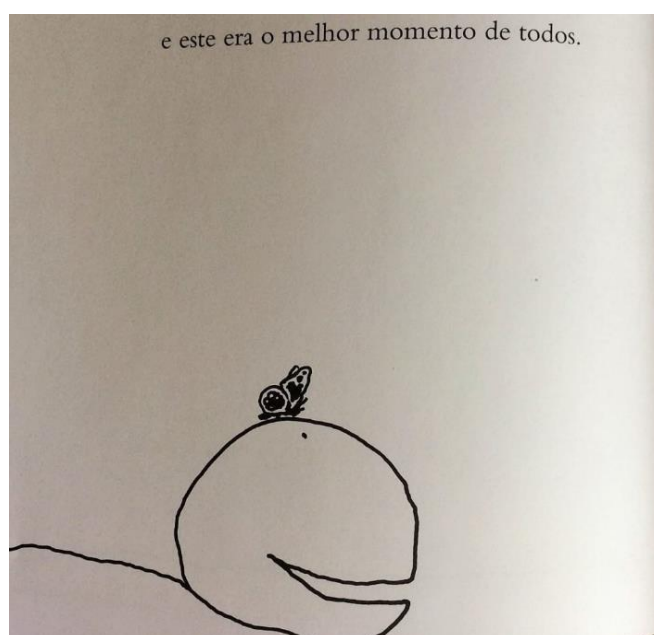
Fonte: Arquivo pessoal

O livro conta a história de uma bolinha que busca a parte que lhe falta, e que ao longo do caminho mostra sua rotina, seus sentimentos, suas angústias, e principalmente a dificuldade em encontrar algo que preencha o vazio que possui dentro de si. Entre altos e baixos, encontrando partes que não o completam, a bolinha segue feliz, cantando e procurando pela parte que lhe falta. Em determinado momento da história a bolinha encontra uma parte que lhe encaixa perfeitamente, a pequena parte em questão, o rejeita dizendo “Não sou a parte que te falta. Não sou parte de ninguém. Sou parte completa.” (Shel, S. 2018, pg. 41). A partir desse momento, a história é vista sobre um outro olhar e muitas mensagens são passadas.

Sempre que leio este livro me pego tendo reflexões diferentes. A primeira vez que li, me peguei refletindo sobre o vazio que sentimos às vezes e que achamos que outra pessoa pode preencher, mas a obra mostra que nós mesmos podemos preenchê-lo. Em outro momento relendo com a intenção de usá-lo em uma mediação, me peguei refletindo sobre o fato de que, mesmo com todas as dificuldades, a bolinha permanecia feliz e aproveitando os pequenos momentos da vida. Por que viver é assim mesmo, não é? Pegamo-nos passando toda a vida nos questionando o que estamos fazendo aqui. Qual é a nossa missão e questionando como ser

verdadeiramente feliz e o que nos falta para sermos de fato. Com esse pensamento de que o que nos faz feliz? O que nos deixa completos? Lancei mão do seguinte trecho e imagem da obra, na qual vemos a bolinha em seu melhor momento descendo a ladeira e brincando com uma borboleta. Imprimi em pequenas folhas de papel e pedi que os alunos escrevessem no papel qual qual era o melhor momento de todos para eles.

Figura 2 – Trecho do livro *A Parte que Falta* (p. 29).



Fonte: Arquivo pessoal

Realizadas na primeira escola, Centro de ensino Fundamental Gan. As mediações ocorriam da seguinte forma: Helena e eu levávamos os alunos para um dos locais da escola onde pudéssemos ter mais espaço e que trouxesse uma sensação diferente de estar em sala de aula. Geralmente usávamos a biblioteca e fazíamos uma grande roda no chão. A leitura de uma história é um ponto de encontro entre quem lê e quem está ouvindo. Assim, em nossas mediações, ao entrar numa roda de história, a criança participa de uma experiência comum que facilita o conhecimento e as ligações umas com as outras. Após fazermos a roda, nos apresentávamos e o projeto também, em seguida a obra que seria lida, título, capa e autor. Ao iniciar a leitura deste livro, sempre os questionava se eles já haviam se sentido sozinhos, se já sentiram tristeza por não ter algo ou alguém. Muitos ficavam calados, pois nessa idade a

timidez já é presente, e o medo de falar algo e os outros rirem é maior. Mas sempre tem algum aluno que responde, mesmo que seja somente acenando a cabeça.

Essa história oferece aos alunos diferentes maneiras de pensar e refletir sobre suas angústias. A narrativa mostra sentimentos que já foram intencionalmente pensados pelo próprio autor, o que se torna muito importante para que o aluno, que vê na trama as suas emoções, consiga refletir melhor sobre elas. *A Parte que Falta* permitiu em nossas mediações que os alunos pudessem relacionar os conflitos enfrentados pelo personagem principal com os seus próprios dilemas. Em uma dessas mediações, uma aluna exclamou:

“Não sei porque ele fica procurando uma parte, ele não consegue ser feliz sozinho? Minha mãe não tá mais com meu pai e tá feliz”.

Em outra mediação outra aluna comentou:

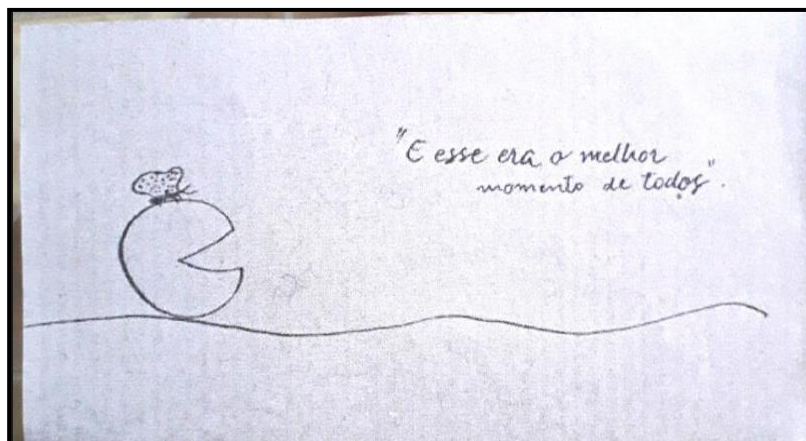
"Eu fico feliz de ele encontrar sua metade, porque assim ele não vai ficar sozinho. Ficar sozinho é muito ruim”.

Em determinado momento da história, o personagem encontrava diferentes partes com as quais não conseguia se envolver e me recorde de uma mediação em que os alunos fizeram um debate do porquê o personagem não conseguir se envolver com nenhuma parte. Esses momentos eram tão ricos porque, mesmo sem saber, as reflexões ali geradas podem ser úteis na resolução de problemas na realidade deles a qualquer momento de suas vidas, pois, conforme Kramer (2000), “sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continua-la, modificá-la. Desvelar” (p.20).

No final da leitura, Helena e eu entregamos a imagem do personagem principal brincando com a borboleta e tendo o seu melhor momento. E pedi que eles escrevessem na parte de trás qual era o melhor momento de todos para eles. Muitos alunos, em sua grande maioria, escreveram sobre o seu melhor momento ser quando está com a família e amigos. Outros escreveram sobre *hobbies*, ir ao cinema, brincar, comer, jogar algum jogo e ir à igreja.

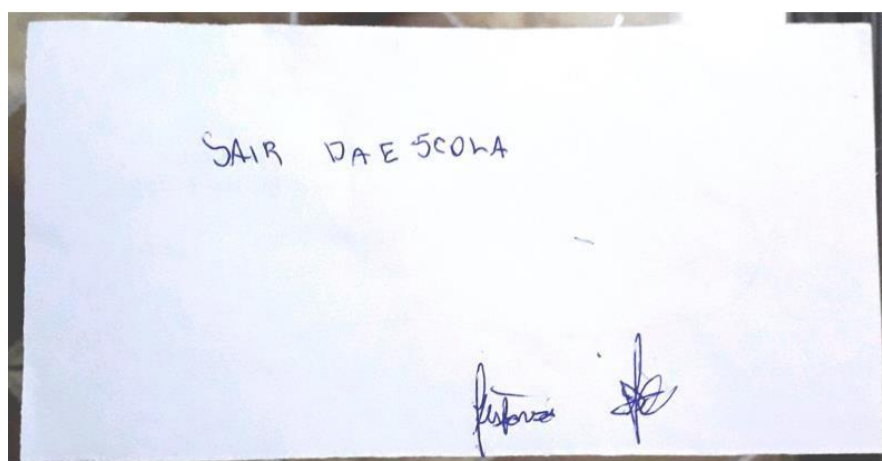
Mas alguns me chamaram a atenção, e os colocarei a seguir em anexos de fotos tiradas por mim da atividade:

Figura 3 - Exemplo da atividade realizada na primeira mediação



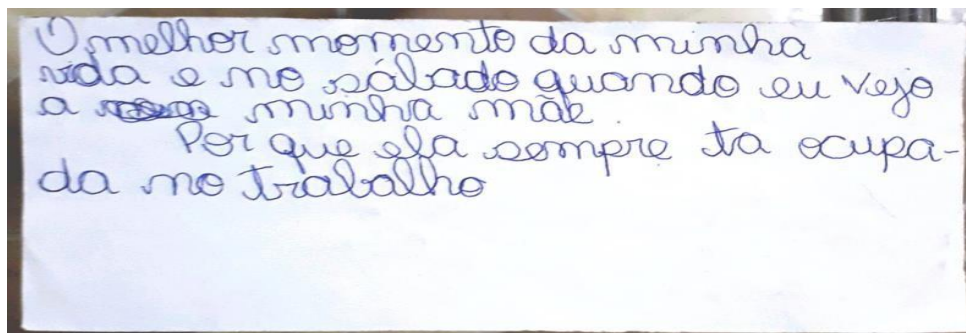
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Atividade desenvolvida por um aluno do 5º ano na primeira mediação



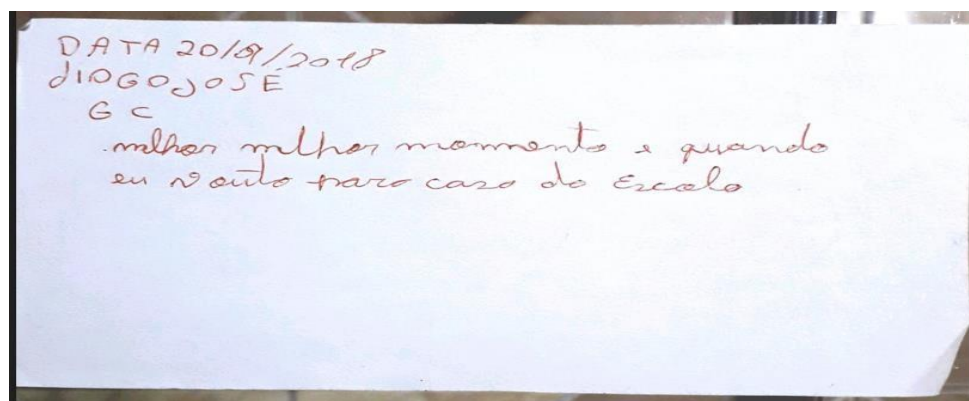
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 Atividade realizada por outro aluno do 5º ano na primeira mediação



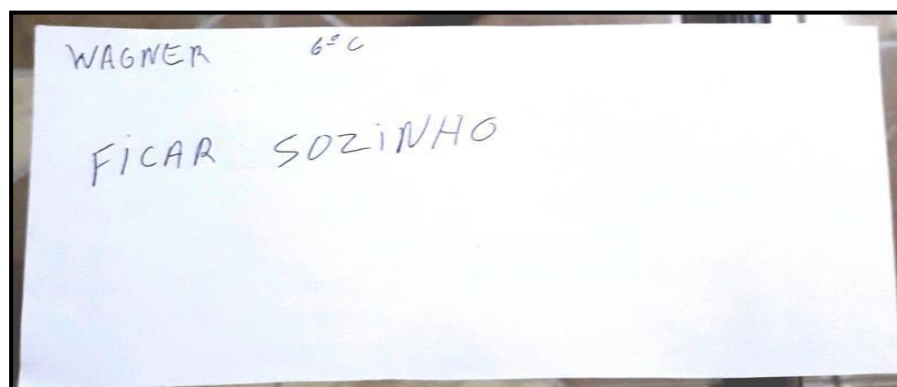
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 Atividade realizada pelo aluno Diogo José, do 5º ano, na primeira mediação



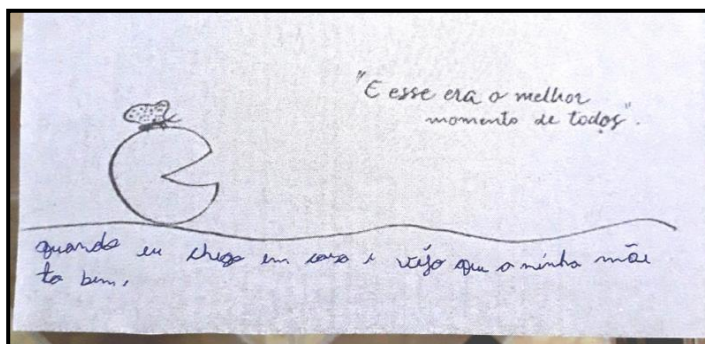
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Atividade realizada pelo aluno Wagner, do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8- Atividade realizada por uma aluna do 5º ano, também na primeira mediação



Fonte: Arquivo pessoal

Coloquei anexos das escritas que mais me chamaram a atenção e que me levaram a refletir no fato de que “a escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se” (MELLO, 2006, p.183). A escrita consegue fazer relação entre o leitor e o que foi lido, e incita o leitor a se questionar, a manifestar seus pensamentos, a organizá-los de forma mais clara, colocando as palavras para fora de suas mentes, e transferindo-as para um papel, para algo mais concreto, real. “De novo, escrever não é apenas técnica, é parte integrante de você. E isso está relacionado com as suas histórias, o que você viveu até aqui, as pessoas com quem se relacionou, suas dores, anseios, sonhos” (HOLANDA, 2018, p.103).

De volta a mediação, ao terminar de escrever, pedimos, para que aqueles que tivessem vontade, lessem o que escreveram. Muitas vezes, eles ficavam com vergonha, mas, aos poucos, iam se soltando e quando eu percebia via, praticamente toda a turma lia o que havia escrito. A cada atividade lida, fazíamos uma pausa para comentar ou trazer um debate. As Figuras 4 e 6 mostram são exemplos de como os alunos se sentiam no ambiente escolar. Uma certa vez, questionei a eles o porquê de gostarem tanto do momento da saída da escola, e me recorde de uma aluna dizer:

“Ah tia, a gente só vem aqui para sentar e escrever. Eu quero é viver”.

Eu achei essa resposta intrigante, engraçado e expressivo, da forma como ela falou. Outro aluno completou que só ia à escola por que os pais obrigavam. Muitos riram e

concordaram. Então questionei se ninguém ali gostava de estar em ambiente escolar, dou risada só de lembrar do grande debate que se iniciou.

Vemos, na Figura 8, que a aluna diz que o melhor momento da vida dela é quando chega em casa e vê que a mãe está bem. Da forma mais sensível possível, Helena e eu perguntamos se ela gostaria de falar sobre o assunto. A aluna não falou muito, apenas disse que a mãe e o pai haviam se separado e ela se preocupava com a mãe. Perguntei se ela já havia conversado com algum professor ou orientador educacional sobre o assunto e ela disse que era melhor deixar para lá. Uma professora assistia à mediação nesse dia e ficou curiosa com a fala da aluna, e após terminarmos a atividade, a chamou para conversar. E por isso que penso na importância dessas atividades, provavelmente a professora não poderá resolver a situação enfrentada pela aluna dentro de casa. Mas poderá dar ou indicar a alguém que possa ajudá-la mentalmente a lidar com esse conflito, conversar, ouvir o que ela tem a dizer e mostrar que no ambiente escolar existe uma preocupação real com que o que eles sentem.

No caso da Figura 5, em que a aluna sente a falta da mãe ser mais presente em sua vida, muitos se identificaram e afirmaram sentir o mesmo sentimento de solidão. Neste momento, buscamos conversar sobre essas sensações. O que podemos fazer quando sentimos eles? Com quem podemos contar? Como essa experiência de dividir o que sentimos pode ser rica uns para os outros? Como podemos nos ajudar? Esses momentos de reflexões e de roda de conversa, mediadas por leitura, escrita e fala, se tornaram experiências amplamente especiais e únicas para quem estava ali disposto a ouvir, e também a compartilhar. Havia trocas de olhares que diziam “eu também me sinto assim” e risadas que diziam “Também passo por isso”. Cada gesto dizia algo, seja um apertar de mão, um olhar concentrado em ouvir o que o outro estava falando ou uma salva de palmas no final. Freire (2005) diz que o diálogo é sim uma prática educativa, de conhecimentos múltiplos onde pensamentos, sentimentos, ideias e vivências são unidos e voltados a um movimento de aprendizagem uns com os outros.

Existem muitas diferenças entre a escrita e a fala, e existem muitos debates de uma ser melhor que a outra. Não estou aqui para incitar este debate, pelo contrário, penso que ambos elementos têm sua importância e não conseguiria escolher entre eles. Ao invés disso, penso no quão forte, e necessário, juntos eles se tornam grandes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. “Quando nos referimos à supremacia de um fenômeno sobre outro, temos logo a impressão de que se está falando em superioridade, mas, no caso da relação entre oralidade e escrita, essa é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita

ou vice-versa (MARCUSCHI, 2007, p.26). Afinal, “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (FÁVERO, 1999, p.13).

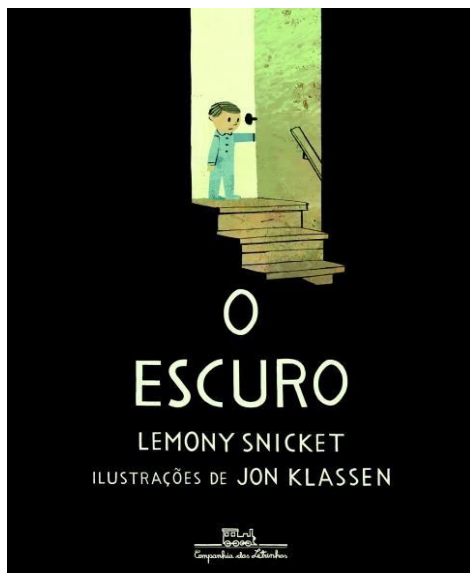
Se a leitura, a fala e a escrita forem trabalhadas de uma forma diferente nas escolas, transformando-as em momentos agradáveis, nutridos de espaços de diálogo, escuta, respeito, entrega de experiências e curiosidade, teremos uma prática transformadora e ambas se tornarão imprescindíveis. Não apenas por ser algo obrigatório na educação, mas como formação do entendimento de si mesmo como sujeito. “Ler é, pois, um ato de primeira instância no esboço da consciência de si mesmo e do outro e sua inscrição no mundo se dá como uma escrita, de vida. Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social” (Eliana, Y. 1995, pg. 195).

Eu sei que nem sempre a escola poderá resolver todas as angústias e preocupações apresentadas pelos alunos. Mas penso comigo, que algo mudou para eles naquele momento em roda, e quando foram incentivados a se expressar seja pela escrita ou pela fala. A oportunidade de abrir o coração de forma livre e compartilhar uns com os outros o que sentem e descobrir que há outras pessoas sentindo o mesmo que você. Essa troca de experiências, não, de vivências! Torna o momento algo único e especial. Porque mesmo sem poder solucionar o que os afligem, você se põe a ouvir o outro e isso faz com o aluno confie em você e se sinta aberto a lhe contar tudo o que o atormenta. Não apenas isso, o veja não apenas como professora, mas como alguém além disso, como um ser humano que também sente e que pode estar ali para ampará-lo quando necessário.

4.2.2 Segunda mediação – Livro: *O escuro*

Conheci a obra *O Escuro* (2015), do autor Lemony Snicket, no acervo de livros do projeto *Livros Abertos*, e me encantei pela história quase que imediatamente. A obra narra a história do pequeno Luca que conseguiu vencer seu medo do escuro conversando com o próprio medo. Na obra, Luca tinha medo do escuro, e ele sabia que o escuro vivia em sua casa, e se encontrava principalmente lá embaixo no porão. Mas, então, um dia, ou melhor dizendo, uma noite o escuro decide conversar com Luca o chamando para o porão. Luca mesmo com medo e inseguro decide seguir os comandos do Escuro e pouco a pouco vai se aproximando do porão. Ao chegar lá, o escuro continua instigando Luca para que se aproxime cada vez mais, até ele estar próximo de uma gaveta, que seguindo a ordem do escuro, Luca a abre e vê muitas lâmpadas brilhando. O Escuro, então, com uma narrativa linda, explica a Luca o porquê de existir o escuro e como ele é importante para que haja luz. “Sem o armário, você não teria onde guardar os seus sapatos. Sem a cortina do banheiro, você molharia todo o chão. Sem o escuro, tudo seria claro, e você nunca ia imaginar que pudesse precisar de uma lâmpada” (SNICKET, 2015). Depois desse dia, o Escuro se calou e Luca nunca mais teve medo dele.

Figura 9 – Capa do livro: *O Escuro*



Fonte: Arquivo pessoal

Gosto de trabalhar o sentimento de medo com esse livro em específico, porque além de ser um ótimo suspense, acho muito interessante a reviravolta que a trama dá e como o autor nos incentiva a pensar em como enfrentamos os nossos medos. Além disso, em todas as vezes que li esse livro em alguma escola, ou até mesmo na faculdade em alguma disciplina, é notório como facilmente nos sentimos atraídos a falar sobre os nossos medos.

Para essa mediação, pretendi trabalhar a oralidade, pois o próprio personagem protagonista no livro resolve seu conflito dialogando. A atividade foi realizada em sala de aula, pedi que os alunos fizessem uma roda no fundo da sala. Gosto de nos colocarmos nessa posição, pois ficamos de igual para igual, onde facilmente vemos uns aos outros. Numa roda não tem início ou fim, é um momento de inclusão, das necessidades físicas e emocionais dos alunos. Nela, as crianças são incentivadas a aguçar seus sentidos, as trocas de olhares, risadas, o compartilhar, o olhar, o ouvir, o falar, a atenção e o respeito, são apenas alguns exemplos. Paulo Freire era um grande defensor das rodas de conversas como práxis pedagógicas:

As rodas de conversa, também intituladas por Paulo Freire: “Círculos de Cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro, colocamo-nos no lugar de sujeitos aprendentes. Temos a possibilidade de exercitar o pensar certo defendido por Freire, ou seja, dialogar entre a prática e a teoria. Ao ouvir o outro, não nos anulamos e nem mesmo nos tornamos concordantes totais daquela fala, pois o ouvir nos proporciona colocarmo-nos no lugar do outro, a partir do seu contexto e com isso, dialogar com as diferentes experiências. Assim, construindo de forma dialética, um novo ou enriquecido conhecimento (SILVA; WERLE, 2015, p. 6).

Além disso, o momento em roda, é um espaço bastante proveitoso para se trabalhar a autonomia e o protagonismo dos alunos. Onde eles possuem livre acesso para dizer, o que pensam da forma de expressão que preferirem. É necessário que eles se sintam confiantes e seguros que suas opiniões serão não somente ouvidas, mas respeitadas. Nesse momento, é de suma importância que não só o educador, mas os colegas tenham sensibilidade em ouvir uns aos outros. Quando se fala em trabalhar a oralidade em uma roda, não é apenas a habilidade de dizer palavras, mas a competência de o aluno conseguir saber se expressar, de diversas linguagens diferentes.

É na roda de conversa, que as crianças têm a liberdade de contar como foi seu final de semana, de falar sobre sua comida e brinquedo favorito. As crianças conseguem se manifestar e expressar seus desejos através deste momento. Os assuntos na roda de conversa podem ser dos mais variados, a

criança pode se expressar livremente, mas o docente também pode intervir, fazendo perguntas estimulando a pensar em outras respostas. Pode-se trabalhar com um determinado tema, ler um livro ou uma notícia de jornal. Na roda de conversa a criança aprende o momento certo de falar, de escutar e a esperar a sua vez, nesse espaço para o diálogo a criança conhece melhor o colega favorecendo assim na criação de um vínculo afetivo (CASTROS; DOS REIS, p. 22).

Em relação à mediação, ressalto que gosto de realizar a leitura dessa história em específico fazendo duas vezes, uma normal para o menino e uma mais suave para o Escuro. As crianças amam quando faço isso, pois paira um leve suspense no ar e isso é bastante divertido para todos. E com os alunos do 5º B na segunda escola, não foi diferente. Todos prestavam atenção e davam suas opiniões sobre o que o Luca deveria ou não fazer. O que mais gosto nesse livro é que ele instiga o leitor a falar das suas histórias envolvendo medo de escuro, seja na infância ou na vida adulta. É muito natural e quando a pessoa se dá conta, já levantou a mão e está contando alguma experiência que passou. As crianças ficavam apreensivas para contar suas histórias e eu, claro, atendi esse desejo e juntos contamos muitas e muitas histórias. Muitos deles confessaram que ainda têm medo do escuro. Um deles comentou:

“Eu não consigo, tia, não consigo! Se ficar tudo escuro eu acho que eu morro”.

Mas também teve quem goste do escuro, pois outro aluno relatou:

“Tia sabe qual escuro eu gosto? O escurinho do cinema haha”

Todos riram, inclusive eu. Nesse momento, de repente, todos queriam falar sobre filmes de cinema e tive um trabalhinho para contornar o assunto e voltarmos para o livro. A fala que mais me marcou nesse dia, foi de uma das alunas que disse:

“Eu gosto do escuro, quando meu pai chega bravo em casa, eu me escondo debaixo da coberta, fica tudo escuro, e ele não vem atrás de mim”.

A professora que estava tirando fotos para mim durante o momento, parou para prestar atenção, e vi que ela ficou tão preocupada quanto eu fiquei. Provavelmente a professora não sabia que a menina estava passando por uma situação assim.

No decorrer da mediação, tivemos que trocar de sala, uma menor na qual tivemos que nos espremer no fundo dela e para facilitar a visão deles em relação às imagens do livro, me sentei em um banco que estava no ambiente e os alunos se permitiram estar mais próximos para vivenciar melhor a experiência. Mesmo preferindo uma roda como já estava sendo realizada, não posso negar que ali todos juntos colados e com os olhos grudados no livro, tivemos um momento íntimo, de cumplicidade, aquele momento mágico de encontro entre o livro e seu leitor, nos casos, leitores. Estávamos todos mediando aquela obra juntos, fazendo pausas e trazendo reflexões para os conflitos vivenciados por Luca e buscando por respostas do que poderia ser feito para ajudá-lo.

Nessa mediação, fiquei bastante impressionada em como os alunos se conectaram com a história; eles estabeleceram ali uma ligação interna entre a fantasia e a realidade. Luca com sua história mostrou aos alunos que mecanismos que utilizava para enfrentar o seu medo do escuro, como se esconder, reprimir seus sentimentos, se isolar, ter crises de pânico ou desistir. Mas ao mesmo tempo que apresentava suas vulnerabilidades, Luca mostrou que para vencer seu medo foi preciso erguer a cabeça, ser curioso, mostrar como solucionar seus problemas e de que forma podemos transferir as vivências de Luca para o mundo real. Isso corrobora com o que afirma Kato(1999, p.117), quando ela afirma que “o mundo da estória, possibilita estender a experiência da criança de tal forma que, através dele, ela passa a saber o que esperar das pessoas e lugares sem ter de se preocupar em separar, de forma absoluta, o real do imaginário”, ou seja, essas articulações e conexões que a criança faz ao se conectar no momento de mediação de leitura, apresenta novas maneiras que podem não ter influência sobre a vida dos alunos naquele momento, mas que são como uma sementinha plantada nas mentes deles, guardada ali uma resposta que poderá ser utilizada em conflitos no futuro. Ali a criança faz uma ponte entre o real e a fantasia, criando relação com o mundo ao seu redor.

Nesse dia não quis realizar nenhuma atividade com escrita, trabalhei com foco na oralidade deles. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998) dizem que a fala deve ser desenvolvida em ambiente escolar, de acordo com o documento (PCN, 1998: 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar

de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentidomais amplo do termo.

Sendo assim, é importante o desenvolvimento da fala como prática educativa. Mas penso não apenas na parte teórica da fala, mas na parte que nos toca como construção de seres que precisam se comunicar, e utilizar deste recurso como forma de expressão. “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2005, p.25). Pretendi comessa mediação, que os alunos expandissem seu vocabulário, colocassem para fora tudo o que pensam, do que tem medo, o que os irritam, o que os afligem. Que vissem naquela experiênciäum espaço de fala e escuta. Mas não queria que fossem palavras meramente soltas ao vento, queria que o que estivéssemos realizando ali, fizesse sentido não apenas para mim, mas principalmente para eles.

Permiti que falassem sobre seus medos e de que forma lidam com eles. Foi surreal quantas crianças se sentiram livres para falar sobre seus problemas e os que as afligem. Uma aluna disse:

“Tia tenho medo de morrer.”Outro aluno continuou dizendo:

“Tenho medo do meu pai quando chega bravo em casa.”Um outro afirmou:

“Tenho medo de chuva.”Um quarto exclamou:

“Tenho medo da minha mãe ir embora.

Mais outro aluno chegou a dizer:

“Tenho medo de ser burro pra sempre”.

Essas são apenas algumas das falas que anotei em meu caderno ditas pelos alunos naquele dia, também vi a professora da turma fazendo anotações e prestando muita atenção no que eles falavam, porque algumas falas eram de se preocupar de certa forma.

A oralidade é um elemento essencialmente utilizado por nós seres humanos, e na escola os alunos devem ser naturalmente incentivados a falar. Nesse momento, cheguei a um questionamento: Na escola também se é ensinado a falar? Visto que há uma concepção de que os alunos já chegam falando espontaneamente. Assim, há de se pensar que a fala não seja um tópico a ser trabalhado. Não se trata de ensinar apenas a falar corretamente, e sim de saber

direcionar de que forma podemos utilizar a fala, sabendo desenvolver diferentes situações comunicativas. Como diz Marcuschi (2005), não significa ensinar as crianças a falarem, porque elas já falam. Mas incentivar a formação de sujeitos que dialogam, que escutam, que colocam as palavras para fora, mas também as absorvem de volta. Talvez por pensarem que os alunos já chegam à escola falando, o ensino é voltado para a aprendizagem da leitura e escrita. Novamente, não quero abrir um debate sobre um elemento ser mais importante que o outro, para mim são linguagens. Ambos importantes, ambas necessárias. Deve-se sim ensinar a ler e a escrever, mas a fala também não pode ser ignorada como prática educativa.

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhem esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral (CASTILHO, 2000, p. 67).

A oralidade é um aspecto da linguagem não muito explorado nas escolas, afinal o professor tem que falar e o aluno ouvir, certo? Errado! Como dito anteriormente por Paulo Freire (2005) e já citado aqui, sempre temos algo para ensinar e aprender uns com os outros. A fala traspassa vivências únicas e singulares, algo que está em nossa formação como indivíduos, em quem realmente somos. Quando nos dispomos a falar, a dizer em voz alta o que guardamos cuidadosamente dentro de nós, somos encorajados e dar um pouco de nós e dividir o conhecimento que temos com quem está ao redor, disposto a vivenciar a mesma experiência.

E essa foi a minha intenção, fazer com que eles de forma espontânea e livre, colocassem seus sentimentos para fora e se sentissem acolhidos após suas falas. Que a professora ao ouvir os relatos, pudesse conversar com os alunos e quem sabe com os pais, buscar entender melhor o que a criança está sentindo e de que forma podemos ajudá-la. Ao ler histórias como essa com os alunos, nós abrimos possibilidades como, pensar os conflitos que a trama propõe e que são, no fundo, os conflitos da própria criança, postos à distância pela metáfora. E também a possibilidade que ela terá, em função desses processos, de adquirir uma capacidade de lidar com a própria angústia. Porque afinal, ler uma história e dialogar sobre ela com eles, é muito mais respeitoso e menos invasivo do que abordar os problemas da criança diretamente.

Figuras 10 e 11- *Flashes* de momentos das mediações



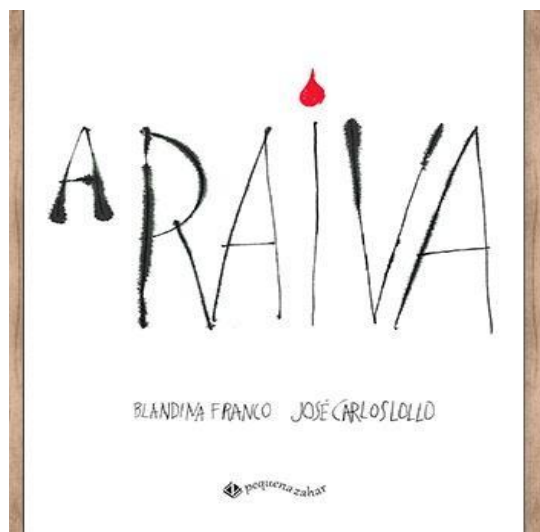
Fonte: Arquivo pessoal

4. 2.3 Terceira mediação – Livro: *A Raiva*

A terceira e última medição foi realizada com o livro *A Raiva*, dos autores Blandina Franco e José Carlos Lollo (2014). Também conheci a obra no acervo do projeto Livros Abertos, e me encantei e me diverti com o desenrolar da história.

A narrativa trata sobre como o sentimento de raiva surge através de um bichinho e que vai crescendo cada vez mais ao longo da história a ponto de explodir, e acaba sobrando para o bom senso limpar.

Figura 12 – Capa do livro: *A Raiva*



Fonte: Arquivo pessoal

Como foi dito outras vezes ao longo deste trabalho, esta última mediação também ocorreu durante meu estágio obrigatório com uma turma de 4º ano. A atividade ocorreu da seguinte forma: levei os alunos para o pátio da escola e fizemos uma grande roda. Na roda, eu ia lendo e fazendo perguntas como “Quem sente raiva aqui? Quando vocês mais sentem? Quem consegue controlar a raiva?” E surgiam todo tipo de resposta:

“Ah tia, eu fico tão brava, que não sei controlar e só explodo.” Disse uma aluna.

“Tia uma vez fiquei tão irritado que bati minha mão na parede.” Exclamou um aluno.

“Tia eu só sou quietinho aqui, lá em casa eu vivo com raiva”. Acrescentou outro garoto.

Muitos queriam falar a toda hora e alguns apenas me ouviam, era interessante ver que mesmo sem falar nada, a atenção estava na história do livro. Quando terminamos de ler, perguntei a eles o que seria esse tal do bom senso, e uma das meninas respondeu:

“Ah, é um homenzinho pequeno que vive na nossa cabeça e enche o saco toda vez que fazemos algo que não é pra fazer.

Eu amei essa resposta.

Figura 13 – Registro da mediação 3



Fonte: Arquivo pessoal

Após a leitura do livro, questionei aos alunos quais outros sentimentos eles sentem com mais frequência. Enquanto eles falavam eu ia escrevendo em um papel, e cada aluno que falava um sentimento eu pedia a esse mesmo aluno que me falasse uma cor que combinava com o sentimento dito. No fim montamos essa tabela: Raiva cor vermelha, felicidade amarela, tristeza azul, saudade roxo, inveja verde, solidão marrom, laranja amor e preto medo.

Em seguida, entreguei um pedaço de papel para cada um e pedi que eles desenhassem no papel com as cores dos sentimentos que eles mais sentem com frequência. Quanto mais intensidade eles sentissem a respeito de um sentimento, com mais intensidade seria desenhado no papel. Pedi para que eles desenhassem da forma como quisessem, em formato de gráfico, de bolinhas, arco-íris e o que mais a imaginação deles pudessem criar. O resultado não podia ter sido mais incrível. Absolutamente todos eles fizeram e não foi surpresa aqueles que se mantiveram quietos durante a mediação da leitura, ficaram muito

concentrados em fazer a atividade pedida. Vou colocar alguns que achei interessante e comentá-los:

Figura 14 – Atividade realizada pela aluna A, na terceira mediação



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15 – Atividade realizada pelo aluno B, na terceira mediação



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 – Atividade realizada pela aluna C, durante a mesma mediação



Fonte: Arquivo pessoal

]]]

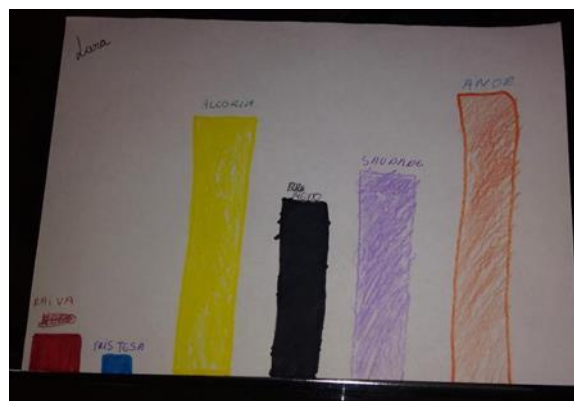
Figura 17 – Atividade realizada pela aluna D, na terceira mediação



Fonte: Arquivos pessoais

Disponibilizo mais algumas atividades realizadas pelos alunos por meio das Figuras 18, 19, 20 e 21.

Figuras- 18,19, 20 e 21- Exemplos de atividades desenvolvidas pelos alunos durante a terceira mediação



Fonte: Arquivo pessoal

No que tange às atividades desenvolvidas pelos alunos, resalto que devemos observar os variados formatos de desenhos feitos pelos alunos. Na figura 14, o aluno utilizou como recurso o uso de gráfico, já o aluno da figura 15 utilizou o formato de quadrados em diferentes tamanhos. O aluno da figura 18 também fez algo parecido, mas com círculos. O aluno da figura 16 fez um desenho misturando cores e formas, como se dissesse que todos os sentimentos estão interligados. Já a aluna da figura 17 disse que fez um arco-íris, e que pintou mais de roxo pois

os pais haviam se separado e ela sentia muita saudade da mãe. Os alunos praticamente atropelavam uns aos outros para mostrarem seus desenhos e explicarem cada cor.

É digno de nota, observar, a partir de seus desenhos, que, ao mesmo tempo que sentem muita alegria e amor, também sentem medo, raiva e saudade, e ao iniciarmos uma conversa sobre esses últimos sentimentos, essa mesma grande maioria não sentem dificuldade em falar sobre o assunto, muito pelo contrário, se eu deixasse falariam por toda manhã. Eu achei esse momento muito necessário, pois quando a criança fala de seus sentimentos, ela se abre e se entrega e, por isso, se torna vulnerável. É muito importante estar atento, sem julgar ou tentar reprimir os sentimentos da criança, mudando de assunto, pois essa atitude poderá torná-la resistente a compartilhar seus sentimentos em outras situações, ficando em uma posição defensiva, achando que a sinceridade e a coragem de ser vulnerável são um engano.

Particularmente, em um mundo em que se fala tanto de terapia, e empatia um com o outro. Falar sobre sentimentos é algo muito importante e que deve ser trabalhado desde pequenos. Se a criança chora, automaticamente a mandamos fazer silêncio, se a criança resmunga e possui feição triste, dizemos que é drama. Se a criança está agitada demais, dizemos que é carência, falta de atenção. Quantas vezes ouvi essas frases, fazendo trabalho de campo, ou durante o estágio e até mesmo de colegas da faculdade em alguma discussão nas aulas. É muito fácil na teoria dizermos que devemos ter uma escuta sensível, prestar atenção no aluno, no que ele quer nos dizer. Mas, e na prática, isso acontece? É para isso que realizei este trabalho, para oportunizar maneiras diferentes como utilizar os elementos de aprendizagem leitura, fala e escrita como uma porta para uma escuta sensível.

Voltando para a atividade, o desenho da figura 20, foi realizado por um aluno que possui autismo. Ele sempre prestava muita atenção quando eu fazia alguma leitura dialógica, era um dos primeiros a sentar na roda, ficava em silêncio em todo momento. Quase parecia não estar ali, mas ele estava. Se eu fizesse qualquer pergunta, seus olhos me seguiam e mesmo sem dizer nada oralmente, eu sabia que sua cabecinha estava formulando alguma resposta. Eu confesso que fiquei surpresa em vê-lo fazer a atividade de desenho, porque sei que ele não gosta tanto de pintar ou desenhar, e eu jamais o obrigaria a fazê-los. Não apenas isso, esse aluno foi um dos primeiros a terminar e confesso também que uma parte ignorante minha, achava que ele talvez não iria compreender o comando dado. E ele não só fez como, conseguiu deixar a professora e eu, felizes e preocupadas ao mesmo tempo. No desenho ele pintou uma grande parte de vermelho e outra de preto. Quando terminou veio até mim e me mostrou. Ao olhar a parte vermelha referente a raiva, eu aproveitei e perguntei:

“E do que você sente raiva? ” Ele respondeu:

“De mim.”

Confesso que eu não esperava essa resposta. Fiquei sem reação por um momento. Não sou especialista em autismo, não posso dizer aqui se ele possuía algum grau ou algo do tipo. Esse aluno estava na maioria de seus dias tranquilo, sentava sempre próximo a porta e se alguém a fechava ele disparava a chorar. Era muito bom em matemática, conversava pouco com os outros alunos e como quase toda criança, era apaixonado pelo recreio. Corria e corria. Vi uma única vez ele tendo uma “crise” como a professora chamava. Ele estava nervoso ao fazer uma prova, em seguida rasgou o papel e tentou acertar um coleguinha com o estojo. Eu fiquei atônita, nunca tinha visto ele nervoso como daquela vez. Ao me dizer que sentia raiva de si mesmo neste exercício, fiquei me questionando o que mais ele sentia e que não havia tido a oportunidade de falar ou expressar sobre. Em seguida, ao ver a parte preta referente a medo, perguntei:

“E do que você tem medo?” Ele então respondeu:

“Ah, das baratas que entram no meu quarto.”

Controlei o riso, pela forma rápida e espontânea com que ele respondeu a segunda pergunta, e ia continuar conversando com ele, quando o próprio puxou o desenho da minha mão e foi mostrar à professora que estava ao meu lado e ouvia tudo.

Um ponto importante, foi que quando ele foi mostrar para a professora, este aluno apontou para a parte vermelha da raiva que ele pintou e depois para o nome dele que curiosamente estava escrito de vermelho. O que a professora e eu conseguimos analisar por isso que vimos, e ouvimos dele, é que ele tem raiva de si mesmo e por isso escreveu seu nome de vermelho. Não podemos ter certeza, são apenas teorias com base no que foi falado e no que ele se dispôs a nos mostrar. Acredito eu, que fazer essa atividade foi um momento muito especial para ele, para a professora e para mim, pois nos sentimos um pouco mais conectados a ele.

Poucos alunos colocaram o verde de inveja, então perguntei se alguém havia colocado. Algumas meninas levantaram as mãos. Perguntei se alguma delas gostaria de falar sobre, e apenas uma quis. O desenho da Figura 21 é o dela. A questioneei do que sente inveja e ela disse:

“Ah tia não é que é inveja ruim, é que eu sei que a minha mãe gosta da minha irmão que de mim. Aí eu sinto inveja dela por isso.”

Essa aluna também colocou muito roxo de saudade, e quando conversamos sobre isso, ela disse:

“A minha avó morreu ano passado e para mim ainda é muito recente, sabe?”

“Eu sinto muita saudade dela porque a gente passava muito tempo juntas.”

A professora depois me falou que ela sempre ficava com a avó pela tarde enquanto a mãe trabalhava, e agora fica sozinha.

Nessa atividade eu quis trabalhar a oralidade e a escrita dos sentimentos como objetivo principal. Para efetivação da mesma, utilizei como recurso o desenhar, que como dito anteriormente lá no referencial teórico, não deixa de ser uma escrita. Assim como imaginado, não foi difícil para eles desenharem suas emoções de acordo com o que foi proposto. As autoras Barbato e Cavaton (2016) abordam o desenho como uma das grandes formas de expressão infantil que precisa ser melhor valorizado e trabalhado em sala de aula, afinal, as crianças apresentam grande bagagens artísticas ainda pequenas e que necessitam serem exploradas e colocadas em prática.

O desconhecimento de como a criança desenha e o que pensa ao fazê-lo, pode levar o professor a ver o desenho como substituto da escrita; ou melhor, tentar ler o desenho da criança como se estivesse lendo um texto escrito. Por isso, alguns professores impõem a prática de escrever “traduções” na folha do desenho livre da criança. Esta atitude, adotada de forma sistemática, pode passar a ideia para o aluno de que o desenho não comunica. É importante que o professor estabeleça diálogo com a criança sobre a produção infantil, sem que, necessariamente, precise anotar em cada figura desenhada o que a criança quis fazer. Se o professor achar importante anotar detalhes sobre o desenho poderá fazê-lo em uma folha à parte (BARBATO; CAVATON, 2016, p.199).

Quando compreendemos os desenhos infantis enquanto verdadeiros documentos produzidos pelas crianças, temos acesso também ao contexto no qual elas estão inseridas. Portanto, o desenho infantil é um meio valioso de conhecimento da criança que torna a realização de atividades de livre expressão fundamental em todos os currículos escolares (BARBATO; CAVATON, 2016, p.202).

O desenvolvimento da atividade foi muito rico, tivemos uma hora no pátio da escola para realizar essa atividade e tenho certeza que se tivéssemos tido a manhã toda, teria sido mais rico ainda. As crianças amaram falar sobre suas emoções, todas queriam dizer do que tinham raiva, do que tinham medo, do que tinham saudade e afins. A participação delas foi incrivelmente ativa e a professora pediu permissão para utilizar os desenhos numa próxima reunião de pais.

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (ABRAMOVICH, 1995, p. 23). Acho que essa talvez tenha sido umas das mediações que mais amei fazer em uma escola. As crianças foram livres para criar a partir de uma mediação de leitura, e da autonomia de serem protagonistas do exercício proposto. Para mim, realizar essas mediações nunca foi algo singular, mas plural. Sempre feitas em conjunto, não para, mas com os alunos. Ouvindo suas vozes, refletindo sobre seus pensamentos e questionamentos acerca dos conflitos a sua volta. Essa mediação em especial, onde todos participaram, onde houve de fato uma conexão de identificação de experiências, foi um momento rico e sensível, foi ouvir e ser ouvido, foi poder falar e sentir livre para isso. Cada criança da sua forma partilhou da experiência e mesmo sem falar algo, dialogou com a proposta que eu quis levar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar no final deste trabalho, posso concluir que, sim, há é premente a necessidade e valorização das práticas de leitura, que valorize momentos de fala e de escrita como campos de possibilidade como formas de expressão em ambiente escolar. Ficou claro que os alunos sempre têm algo a verbalizar, mas que nem sempre contam com alguém para ouvir, ou, muitas vezes, não sabem ao certo como externalizar o que estão sentindo. Cabe à escola e ao docente em sala de aula, portanto, abrir espaço para que eles sintam esse acolhimento. Além disso, esses momentos de acolhimento precisam fazer parte do cotidiano da escola para oportunizar esses momentos de diálogo e escuta.

Com a realização deste trabalho, a partir de minhas percepções e as das professoras atuantes na pesquisa, pudemos perceber que houve um ganho considerável para as crianças participantes das mediações, uma vez que os resultados deixaram entrever que elas obtiveram um significativo progresso nos seguintes aspectos: ampliação da utilização de diferentes formas da linguagem para se comunicar e expressar, melhoramento e desenvolvimento na percepção de imagens, relacionando-as com as suas vivências, ampliação do vocabulário e maior estímulo no âmbito da expressão oral. Além disso, houve um acentuado gosto por atividades de leitura e de escrita.

Assim sendo, posso afirmar que as crianças estão mais bem articuladas em suas falas e colocações, conseguem se posicionar com desenvoltura em debates, ao colocar suas ideias e posicionamento. São capazes de relatar com maior fluidez suas experiências e opiniões. Também estão mais estimuladas a fazer inferências e interpretações de textos, incluindo a capacidade de prestar atenção e melhoraram, também, a capacidade de seguir comandos, elaborar perguntas e também respostas.

Trabalharam a elaboração de recontos, quer seja da história lida ou das experiências narradas por eles. Realizaram, com mais proficiência, atividades individuais, em grupo e em rodas, desenvolvendo, assim, o estímulo nas relações sociais. Foram trabalhadas o reconhecimento das suas produções e dos colegas. Experimentação do espaço escolar e corporal, como, por exemplo, na intervenção 3, em que os alunos puderam ter a liberdade de desenhar, sentado, deitado, apoiado no colega ou da forma que escolheram e, por fim, a apreciação de ouvir e debater sobre as produções também feitas pelos colegas.

Ao finalizar minhas atividades, percebi que todos os objetivos foram alcançados, pois foram proporcionados momentos de fala e escuta, a oralidade dos alunos foi bastante explorada,

assim como, foram oportunizados momentos de reflexão tanto das crianças quanto das professoras que estiveram presentes. Percebi que com as mediações, os alunos se mostraram muito abertos ao diálogo e a participarem das dinâmicas propostas. Os estudantes do estágio obrigatório, principalmente, após as atividades, apresentavam melhor desempenho na fala, interesse pela leitura e para ouvir histórias. Recordo-me, vale destacar, que todos os dias, as crianças me pediam para ir ao pátio ler algum livro com eles. Eles também desenvolveram o gosto e o hábito de me escrever bilhetes. A professora regente, no decorrer do meu estágio, relatou para mim que as produções textuais dos alunos melhoraram significativamente, e que os alunos, em sua grande maioria, desenvolveram gosto por obras literárias.

Também vejo muito resultado a partir das rodas de leitura. Por que não? A fala se tornou um tópico importante na ligação entre as relações geradas ao longo de todo processo. Somente para ilustrar, por exemplo, na última mediação, na qual utilizamos como recurso a fala e o desenho percebi que foi bastante produtivo. Ficou patente que a “fala ajuda a criança a explicar sua intenção ao desenhar, assim como a figura feita ajuda a criança a falar sobre o que desenhou.” Sem dúvida, “a importância disso é a perspectiva de facilitar as trocas comunicativas da criança com seus pares e com o professor” (BARBATO; CAVATON; 2016, p.202).

No decorrer das mediações, percebi que as crianças criaram um laço maior uns com os outros, os grupinhos se tornaram um grupão. Novas amizades foram formadas, afinal eles estavam todos ali abertos para partilhar seus sentimentos mais profundos, mas de forma segura, sem ser obrigatória. A oralidade foi uma presença marcante durante toda essa experiência. Cada um falava o que sentia, sem pressão, apenas pela vontade de falar. E nesses momentos, havia muitas trocas, de olhares, de palavras, de conexões, em que um se via a partir do olhar e dizeres do outro. Naquele momento, criava-se uma conexão de vivências, que mesmo sendo singular para cada um, ao nos colocarmos em roda, todos viviam juntos e ao mesmo tempo. São experiências que educam e nos mudam, como diz Zanini e Leite, citados por Kontath, 2013, p.28):

As rodas, o ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito à opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas ... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses

momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro.

Após essa experiência, vi o quão precioso é o ato de ler e escrever. Paulo Freire (2005) nos afirma que a leitura de mundo antecede à da palavra, sendo assim, desde que nascemos somos leitores do mundo e nossas ações se desenrolam através dessa leitura. Quando permitimos aos nossos alunos experimentarem a leitura, eles praticam o ato de se envolver com o mundo em que vivem, pois, ler é, antes de tudo, compreender, e compreender se torna ser., portanto, ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. Sujeito esse que inspira sentimentos, ideais, valores, pensamentos e questionamentos com o mundo a sua volta. Ziraldo diz, “a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante quanto respirar” (ZIRALDO, 1988, p.27).

Em relação ao projeto *Livros Abertos*, os alunos e também as escolas como um todo, sempre foram muito abertas em nos receber. O projeto possui o objetivo de proporcionar uma experiência de leitura de qualidade, com o propósito de instigar a fala. De proporcionar momentos em que o outro se sinta acolhido em poder trazer suas vivências. É isso que o *Livros Abertos* representa para mim. A leitura dialógica preconiza que falemos daquilo que a gente pensa, sente ou vive. É uma leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores. Que nos permite ser curiosos, a nos expressar, a questionar além do que podemos ir. E foi isso que eu propus aos alunos durante todo este percurso e que foi atingido com sucesso.

Não posso deixar de falar sobre como o papel da escrita, que também foi fundamental neste percurso, afinal, “é uma experiência possível para todos: escrever. É fácil, simples[...] não precisa de um curso de pós-graduação para isso[...]ela vai permeando a vida. Dando contornos para as suas experiências, interpretando a sua rotina (HOLANDA, 2018, p.34). Nesse sentido, escrever nada mais é do que desabafar e sentir através das palavras. É sinônimo de liberdade, de autonomia e prazer. Através da escrita se pode transmitir aquilo que não conseguimos dizer em voz alta. Escrever é mais do que rabiscos soltos em um papel, são as suas palavras sendo entregues ao mundo.

Além disso, da obrigatoriedade e importância da escrita no processo de ensino e aprendizagem, “percebe-se uma tônica na autonomia do processo de aprendizagem, principalmente quando se faz analogias entre a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita” (SANTOS, 2007, p. 20). Mas com este trabalho, percebi a escrita como uma

potencialidade além daquela que nos é indicada, dado que “o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social” (MELLO, 2006, p. 183). Para mim, foi especialmente gratificante ver os alunos se desapegando de suas palavras e as colocando para fora. Principalmente na primeira mediação, em que os alunos pouco falaram, mas muito escreveram. Colocaram ali em pequenos pedaços de papéis, os seus sentimentos e preocupações. Eles foram sinceros, abriram as portas de seus corações e se colocaram numa posição de vulnerabilidade. Foram diálogos profundos, mas realizados de forma leve e sensível. Nessa linha de pensamento:

A escrita é transparente. É possível perceber quando estamos com os armários internos desarrumados, ou mesmo quando queremos manter uma distância de segurança do outro, para que ele não se aproxime muito e a gente não tenha que se envolver, se relacionar, lidar com nosso melhor e nosso pior – porque se relacionar de verdade é isso. Mas as palavras também revelam alegria, generosidade, sensibilidade, poesia, doçura, abertura de coração e de alma (HOLANDA, 2018, p.125).

Espero que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para a transformação do aluno quanto sujeito e para a sua libertação, como forma de expressão. Tornar o ambiente escolar um espaço que não busque somente ensinar o propriamente dito correto, mas numa prática educativa libertária, de posicionamentos, questionamentos e oralidade. É fundamental trabalharmos a leitura, a escrita e a fala como linguagens transformadoras ativas no cotidiano escolar e na vida dos alunos, como construção do seu processo como sujeito. Portanto, deve-se "trabalhar integradamente as várias atividades no uso da Língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão. Este aspecto tem a ver com o tratamento dado à língua, principalmente nos exercícios propostos aos alunos em sala de aula" (MARCUSCHI, 1993, p.16), para, assim, ter o poder de incentivar a formação de sujeitos que possam dialogar sobretudo, considerando a importância do contexto e a necessidade do outro para a construção do próprio posicionamento individual.

Diante do que vivenciei e presenciei nas práxis, diante dessa experiência viva relatada nesta monografia, deixo meu trabalho como referência e comprovação de que podemos fazer mais como docentes, no sentido de melhor estimular e trabalhar a leitura, as produções orais e escritas de nossos alunos, incentivá-los e proporcionar momentos em que eles possam se comunicar de maneiras diferentes, sem que percam sua autonomia e direito de serem protagonistas de suas expressividades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo:Scipione, 1995.

BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah. **Desenvolvimento humano e educação**: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju-SE: Edunit, 2016.

BARBATO, Silviane; ALVES, Priscila Pires; DE OLIVEIRA, Valéria Marques. Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. **Revista Valores**, v. 5, p. 22-36, 2020.

BARBOSA, MLFF; SOUZA, IP de. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BARROS, J. et al. Projeto Livros Abertos: Comunicação Integrada e cidadania. Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXII Prêmio Expocom 2015 – **Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação**. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2015/expocom/EX46-0180-1.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-75, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento preliminar.MEC. Brasília, DF, 2016

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, p. 189-199, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Seria a língua falada mais pobre que a escrita?** Impulso, v. 12, n.27, pp. 59-72, 2000. Disponível em <https://blog.lusofonias.net/?p=4516>. Acesso em 27 março 2017

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas, Mercado das Letras, 2001.

da Nóbrega Rogoski, B., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & de Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, 6(1), 48-59

DA SILVA, Alexsandro; DE MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. **Produção de textos na escola**, p. 29, 2007.

DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. **Produção de textos na escola**, p. 99, 2007.

DE PAULA CASTROS, Elizângela; DOS REIS, Helena Prestes. A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para leitura dialógica. **Acta Comportamental**, 26(4), 467–486. Recuperado de <https://goo.gl/zPJhpm>

FARIA, Vanessa Aparecida Leal. **Efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica**. 2016.

Fávero, Leonor Lopes, Maria Lúcia CVO Andrada, and Zilda GO Aquino. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. Cortez Editora, 1999.

FRANCO, Blandina; LOLLO, Ilustrações de José Carlos. **A raiva**. Pequena Zahar, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. "Carta de Paulo Freire aos professores." **Estudos avançados**. 15.42 (2001): 259-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GARCEZ, Lucília. (2002). **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes.

GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, p. 639-662, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

<https://www.revistalivrosabertos.org/leitura-dialogica>

INEP. Relatório SAEB/ANA 2016: **Panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018b.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2016. Disponível em: Acesso em: 30 maio 2016.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994

KOCH, I. G. V. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006

KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRAMER, Sônia, and D. MELO. "Leitura e escrita como experiência." **Presença pedagógica**, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, KLR de. Produção de textos: introdução ao tema. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**, p. 11-27, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-57, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSHI, L. A. Oralidade e Letramento. In: **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. (1993) **O tratamento da oralidade no ensino de língua** – Recife, PE. Universidade Federal de Pernambuco. Texto mimeografado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Angela Paiva DIONISIO. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997.

MARCUSCHI, Beth e CAVALCANTE, Marianne C. B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, Fabio Hernandez; FLORES, Eileen Pfeiffer. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.

MELLO, Suely Amaral. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: **Vigotski e a Escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

PEREIRA, E. J; Frazão. G. C; Santos. L. C. **Leitura Infantil**: O valor da leitura para a formação de futuros leitores. Janeiro 2012.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon** 16.32-33 (2002)

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

RAMOS, A. C. Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores? **Dissertação de Mestrado**. UEL, Londrina – Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_RAMOS_Ana_Claudia.pdf>. Acesso em: 28 ABR. 2016.

RIGOLET, S. **Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem**. Linhas de orientação para crianças até 6 anos. Porto: Porto Editora.

ROGOSKI, B. N. et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. **Revista Perspectivas**, 2015 vol. 06 n° 01 pp. 048-059. Disponível em: <<http://www.revistaperspectivas.org/#!v6n1-a4/djnw6>>. Acesso em: 21 ABR. 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

SILVA, Daiana Paz de Oliveira, and Marta Patrícia Beck WERLE. Diálogo e Escuta: A pedagogia de Paulo Freire para a educação da Infância. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**: Utopia, Esperança e Humanização, 2015.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. [tradução Alípio Correa de Franca Neto]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SNICKET, Lemony. **O escuro**. Ilustrações Jon Klassen. Trad. Érico Assis. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002. SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, Ed. 1997.

WHITEHURST, G. J. et al. **Accelerating language development through picture book reading**. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

YUNES Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, 1995

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversas com Lingüistas**. Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 2005.

ZIRALDO. **A escola não está preparada para a magia da leitura**. *Nova Escola*, /Fundação Victor Civita, nº. 25, out. 1988.