



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**

ANA CLAUDIA COSTA DE AQUINO TEIXEIRA

**TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR**

FEIRA DE SANTANA
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br
www.profletras.uefs.com.br

ANA CLAUDIA COSTA DE AQUINO TEIXEIRA

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

FEIRA DE SANTANA
2016

ANA CLAUDIA COSTA DE AQUINO TEIXEIRA

**TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau em Mestre em Letras.

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Flavia Aninger de Barros Rocha

FEIRA DE SANTANA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó – UEFS

Teixeira, Ana Cláudia Costa de Aquino
T264 Tempo para o letramento literário : uma proposta de leitura na biblioteca escolar / Ana Cláudia Costa de Aquino Teixeira. – Feira de Santana, 2016.
195 f.: il.

Orientadora: Flávia Aninger de Barros Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS, 2016.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Literatura. 4. Biblioteca escolar. I. Rocha,
Flávia Aninger de Barros, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU 028:027.8

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA CLAUDIA COSTA DE AQUINO TEIXEIRA

**TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA NA
BIBLIOTECA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Flavia Aninger de Barros Rocha – Orientadora
Orientadora, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

Prof^ª. Dr^ª. Alana de Oliveira Freitas El Fahl – Primeira Examinadora
Examinadora Interna, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

Prof^ª Dr^ª. Carla Luzia Carneiro Borges – Segunda Examinadora
Examinadora Externa, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UEFS

Feira de Santana, 08 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

A **Deus**, que me conhece e sabe todos os meus caminhos; que firmou os meus passos até aqui, o meu louvor e a minha adoração.

Ao Rei dos séculos, imortal, invisível, ao único Deus sábio, seja honra e glória para todo o sempre. (I Timóteo 1:17)

Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. (Romanos 11:36)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Contudo, não posso me furtar de fazer alguns agradecimentos especiais nominalmente:

À minha avó, **Maria** (*in memoriam*), por imprimir na minha memória os discursos mais belos, cativantes e incentivadores que me permitiram trilhar com leveza os caminhos da vida.

Ao meu esposo **Flaviandekson**, Tony, um presente de Deus para mim, pelo apoio, pelo amparo, pelo acolhimento nos momentos mais confusos de incertezas e insegurança.

Aos meus filhos, **Gileade** e **Ereli**, razão maior para acreditar neste sonho. Acordar/ler os livros para vocês se tornou uma das minhas mais nobres missões.

À minha eterna professora e orientadora, **Flavia Aninger de Barros Rocha**, companheira de viagem durante estes dois anos: você renovou minha bagagem para as próximas viagens. Sua tranquilidade e confiança foram o combustível que me transportaram até aqui.

Aos meus familiares e amigos, de quem fui roubada nestes dois últimos anos, principalmente a **Lídia Cristina**, Tina, a quem admiro por reunir, às vezes, em torno de si mais de cem crianças para ouvirem a história do amor de Deus aos homens; ao meu **Grupo de Conexão**, que me ajuda orando e apoiando, ao **GCEF/ Sec – Fsa**, especialmente a Elizabete Bastos, por acreditar neste sonho antes que ele se materializasse.

Ao Centro Educacional “O Pequeno Príncipe”, nas pessoas do **Professor Florentino** e **Professora Aurora** que me ensinaram a amar a profissão, mostrando-me o compromisso de acolher meninas e meninos a mim confiados. Sou grata, porque naquele espaço fui apresentada a Ana Rita de Almeida Neves, uma contadora de histórias maravilhosa, que me inspirou a trazer *O menino e o tuim* para este meu sonho.

À família de docência, **Escola Municipal João Marinho Falcão**, que me acolhe há 13 anos.

À Escola Municipal Parque Brasil, nas pessoas de **Jonas Souza**, **Juliana Lopes**, **Ednete Dias**, **Pollyana Queiroz** e **Aline Rocha**, pela parceria nestes últimos 4 anos, o que permitiu uma caminhada tranquila e significativa quando da aplicação do projeto.

Aos **queridos estudantes**, alvo desta pesquisa, que me receberam de braços e ouvidos abertos para acolher as histórias repousadas nos livros. Vocês me ajudam a caminhar!

A todos os que se envolveram direta e indiretamente para que o **ProfLetras** tornasse –se uma realidade na **Universidade Estadual de Feira de Santana**, acolhendo os nossos projetos e nos dando forças para chegar onde agora estamos.

À **CAPES** pelo financiamento desta pesquisa.

Ao professor **Pa(i)trício Nunes Barreiros**, pela confiança, pelo apoio, pela dedicação e pela doação ao Programa: seu olhar nos motivou a seguir!

À minha turma ProfLetras, **PRIMEIRA TURMA**, guerreira, focada e resignada a fazer a diferença; aos meus colegas de caminhada: vocês foram o apoio nas horas difíceis!

Ao meu grupo de estudo, **Joelma** (Jó), **Helanya** (Nany), **Nathalia** (Nath) e **Patrícia** (Mainha), o meu eterno carinho. Seguramos as pontas, podamos os galhos secos e juntas começamos a florescer na caminhada da escrita, fácil não foi, porque nem tudo é, mas tornou-se menos doloroso crescer mais uns centímetros na carreira acadêmica.

A vocês, sou eternamente grata!

[...] quando eu tinha nove ou dez anos, o diretor da minha escola me disse que ouvir alguém ler para você era apropriado apenas para crianças pequenas. Acreditei nele e abandonei a prática – em parte porque ela me dava grande prazer, e àquela altura eu estava pronto a acreditar que qualquer coisa que desse prazer era de algum modo perniciosa.

(MANGUEL, 1997, p. 65)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Característica tipológica dos empreendimentos do Programa Minha Casa, Minha Vida	57
Figura 2	Cronograma da biblioteca escolar/matutino 2016	62
Figura 3	Gráfico resumo das ações propostas para a intervenção	67
Figura 4	Sequência narrativa	74
Figura 5	Capa do livro <i>O menino e o tuim</i>	75
Figura 6	Resumo de livro de literatura	76
Figura 7	Cartaz na área externa da biblioteca	81
Figura 8:	Sinopse coletiva do livro <i>O menino e o tuim</i>	94
Figura 9	Sinopse do livro <i>As visitas de Dona Zefa</i>	97
Figura 10	Estudantes lendo gibis na biblioteca/agosto de 2015	101
Figura 11	Respostas à questão 2 do questionário inicial	102
Figuras 12 e 13	Obras literárias lidas antes do projeto	104
Figura 14	Gêneros textuais lidos durante o projeto	106
Figura 15	Desenho ilustrativo da história <i>O menino e o tuim</i>	111
Figura 16	Histórias mais citadas antes da intervenção	114
Figura 17	As atividades de leitura em torno do gênero crônica	116
Figura 18	Atividade diagnóstica 1	119
Figura 19	Ficha para empréstimo de livros na biblioteca	120
Figura 20	Atividade diagnóstica 2 / Parte 1 do vídeo	122
Figura 21	Atividade diagnóstica 2 / Produção coletiva do clássico <i>O patinho feio</i>	122
Figura 22	Situação final da crônica <i>O menino e o tuim</i>	124
Figura 23	Síntese das atividades para produção de narrativa a partir do gênero crônica literária	125
Figura 24	Produção final da narrativa engraçada	126
Figura 25	Encontro com as escritoras Palmira Heine e Flavia Aninger	129
Figura 26	1ª Escrita coletiva, por grupos, de narrativa de humor	131
Figura 27	Primeira escrita da sinopse	135
Figura 28	Escrita final da sinopse	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização diária do tempo para as atividades de leitura na biblioteca	64
Quadro 2	Síntese das etapas de construção do projeto	67
Quadro 3	Comparando gêneros textuais	83
Quadro 4	Os elementos estruturais de uma sinopse	93
Quadro 5	Habilidades para usar a biblioteca	100
Quadro 6	Descrição das respostas dadas às questões 3 e 4 do questionário inicial	103
Quadro 7	Autores de obras literárias citados ao final do projeto	107
Quadro 8	Obras citadas ao final da intervenção	107
Quadro 9	Diferenças entre ler o livro e assistir a história 06/04/2016	119
Quadro 10	Aprendizagens construídas em torno da narrativa antes da intervenção	131
Quadro 11	Comparação entre a produção individual inicial e a produção final das narrativas de humor	133
Quadro 12	Comparação entre a produção inicial e a produção final das sinopses	136

LISTA DE SIGLAS

MOBRAL: Movimento Brasil Alfabetizado	17
PNBE: Plano Nacional Biblioteca na Escola	18
Inf: Instituto Nacional de Alfabetismo	25
PISA: Programme For International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)	25
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais	26

RESUMO

A presente pesquisa, **Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar**, teve por objetivo principal observar e analisar os desdobramentos da ação pedagógica da leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar, configurada numa sequência de atividades de leitura e escrita, integrada ao ensino de Língua Portuguesa. A questão que norteou este trabalho foi assim estruturada: **Que desdobramentos podem ser observados a partir da leitura de narrativas literárias, em voz alta, realizada pelo(a) professor(a) no espaço-tempo da biblioteca escolar?** A fim de refletir sobre o nosso objeto de pesquisa, leitura, utilizamos como pressupostos teóricos os estudos de Kleiman (2006; 2008), Tfouni (1995), Rojo (2010; 2012), Manguel (2004 [1996]), Cosson (2014 [2006]), entre outros. A metodologia, adotada neste processo, situa-se no campo da pesquisa-ação e das investigações qualitativas e, portanto, interpretativas, tomando como base os estudos de, Tripp (2005), Bogdan (1994). Como instrumentos de coleta e produção de dados foram utilizados (as) questionários, atividades diagnósticas iniciais, produções textuais das/dos estudantes realizadas durante a intervenção (inicial e final) e o diário reflexivo da pesquisadora. O Lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal, inserida num bairro periférico, situada em Feira de Santana, na Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os 22 estudantes matriculados numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, buscando observar o perfil leitor desse(a)s estudantes ao final de um ciclo de escolaridade. Os resultados desta pesquisa confirmaram que a leitura em voz alta realizada pelo(a) professor(a) é uma ação pedagógica que influencia diretamente na constituição de indivíduos críticos e reflexivos, pois a leitura de narrativas, sobretudo aquelas presentes nos textos literários, tomados especificamente nesta pesquisa, podem ampliar de forma significativa a compreensão de si e do mundo, auxiliando decisivamente nas escolhas individuais de leituras e, ainda, interferem positivamente nas produções escritas do(a)s estudantes.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Literatura; Biblioteca escolar.

ABSTRACT

This present research **Time for Literary Literacy: a reading proposal to the school library**, had as its main objective to observe and analyze the consequences of the pedagogical action of reading literary narratives aloud by a teacher, in the space-time of the school library, set up in a sequence of reading and writing activities, integrated with the Portuguese language teaching. The question that guided this work was structured as follows: What developments can be observed from the reading of literary narratives aloud, performed by a teacher in the school library space-time? In order to reflect on our research object, the reading, theoretical background studies of Kleiman (2006; 2008), Tfouni (1995), Rojo (2010; 2012), Manguel (2004 [1996]), Cosson (2014 [2006]), among others were used. The methodology adopted in this process is centered in the Action-research field and qualitative inquiries, and therefore, interpretation, based on the studies of Tripp (2005), Bogdan (1994). As data collection and production the instruments used were questionnaires, initial diagnostic activities, students textual productions performed during the intervention (first and last) and the researcher reflective diary. The research locus was a public school, set in a suburb, located in Feira de Santana, in Bahia. The study subjects were 22 students enrolled in a 5th grade class of elementary school, seeking to observe the students' reader profile at the final cycle of schooling. The results of this research confirmed that the reading aloud performed by a teacher is a pedagogical action that can directly influence the formation of critical and reflective individuals, because the reading of narratives, especially those present in literary texts can help extend significantly self-understanding and world understanding, decisively helping the individual choices in readings and also interfering positively in the students written productions.

Keywords: Reading; Literacy; Literature; School library.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 E POR FALAR EM LEITURA... LEMOS A NOSSA VIDA.....	18
2 VIVER DE LEITURA(S): SABERES, LUGARES, CAMINHOS.....	26
2.1 LEITURA(S) E LETRAMENTO(S): SABERES EM CONSTRUÇÃO.....	27
2.2 A VOZ DO LEITOR MEDIADOR: OUVIR, VER E VIVER LEITURA.....	34
2.3 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	39
2.4 TEXTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	42
2.5 A BIBLIOTECA ESCOLAR: LUGAR DE LEITURA(S).....	49
3 TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	54
3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS A SEGUIR.....	54
3.2 PÚBLICO ALVO, DURAÇÃO, PERIODICIDADE.....	57
3.3 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	59
3.3.1 A biblioteca e o tempo para o letramento literário.....	60
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ROTINA ESCOLAR.....	64
3.5 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO: TRAÇANDO UM PERCURSO.....	67
3.5.1 Leitura(s) na biblioteca escolar: a seleção dos gêneros textuais.....	71
3.5.1.1 <i>Crônica literária: os fios de uma narrativa.....</i>	<i>74</i>
3.5.1.2 <i>Sinopse: indicando livros de literatura.....</i>	<i>76</i>
3.6 LANÇAMENTO DA PROPOSTA À TURMA SELECIONADA.....	79
3.7 OS MÓDULOS DE APRENDIZAGEM.....	80
3.7.1 Módulo I – Oficina dos saberes: O que já sabemos sobre leitura?.....	80
3.7.2 Módulo II – Oficina dos sentidos: Aguçando os sentidos para novos saberes sobre leitura.....	82
3.7.3 Módulo Complementar – Histórias recomendadas.....	98
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: QUANDO VAMOS LER NA BIBLIOTECA?.....	100
4.1 QUESTIONÁRIOS DIAGNÓSTICOS.....	102
4.2 A MEDIAÇÃO DA LEITURA: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?.....	109
4.2.1 Tocar os livros: fome saciada.....	113
4.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA.....	114
4.3.1 Leitura fílmica.....	115

4.3.2 Leituras silenciosa e compartilhada de crônicas: a introdução do gênero textual.....	116
4.4 ANALISANDO A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	117
4.4.1 Atividades diagnósticas: Módulo I – Sondagem/Atividade diagnóstica 1.....	119
4.4.2 Sondagem/Atividade diagnóstica 2.....	121
4.4.3 Práticas de produção textual oral e escrita na biblioteca escolar.....	124
4.4.3.1 <i>A construção de narrativas: a escrita de novas tramas.....</i>	130
4.4.3.2 <i>Sinopses: li e recomendo.....</i>	134
5 CONSIDERAÇÕES SEM FINAL.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE 1 – Questionário inicial página 1.....	145
APÊNDICE 2 – Questionário inicial página 2.....	146
APÊNDICE 3 – Atividade diagnóstica página 1.....	147
APÊNDICE 4 – Atividade diagnóstica página 2.....	148
APÊNDICE 5 – Atividade diagnóstica página 3A	149
APÊNDICE 6 – Atividade diagnóstica página 3B.....	150
APÊNDICE 7 – Atividade diagnóstica página 3C.....	151
APÊNDICE 8 – Atividade diagnóstica página 3D.....	152
APÊNDICE 9 – Atividade diagnóstica página 3E.....	153
APÊNDICE 10 – Atividade diagnóstica página 3F.....	154
APÊNDICE 11 – Atividade diagnóstica página 3G.....	155
APÊNDICE 12 – Atividade diagnóstica página 5.....	156
APÊNDICE 13 – Apresentação do gênero crônica página 1A.....	157
APÊNDICE 14 – Apresentação do gênero crônica página 1B.....	157
APÊNDICE 15 – Apresentação do gênero crônica página 1C.....	158
APÊNDICE 16 – Apresentação do gênero crônica página 1D.....	158
APÊNDICE 17 – Apresentação do gênero crônica página 1E.....	159
APÊNDICE 18 – Apresentação do gênero crônica página 1F.....	159
APÊNDICE 19 – Apresentação do gênero crônica página 1G.....	160
APÊNDICE 20 – Apresentação do gênero crônica página 1H.....	160
APÊNDICE 21 – Introdução do gênero crônica página 1.....	161
APÊNDICE 22 – Introdução do gênero crônica página 1.....	162
APÊNDICE 23 – Introdução do gênero crônica página 1.....	163
APÊNDICE 24 – Introdução do gênero crônica página 1.....	164
APÊNDICE 25 – Introdução do gênero crônica página 1.....	165
APÊNDICE 26 – Leitura em voz alta página 1.....	166
APÊNDICE 27 – Leitura em voz alta página 2.....	167
APÊNDICE 28 – Leitura em voz alta página 3.....	168
APÊNDICE 29 – Leitura em voz alta página 4.....	169
APÊNDICE 30 – Leitura em voz alta página 5.....	170

APÊNDICE 31 – Leitura em voz alta página 6.....	171
APÊNDICE 32 – Leitura em voz alta página 7.....	172
APÊNDICE 33 – Leitura em voz alta página 8.....	173
APÊNDICE 34 – Características do gênero crônica página 1.....	174
APÊNDICE 35 – Características do gênero crônica página 2.....	175
APÊNDICE 36 – Características do gênero crônica página 3.....	176
APÊNDICE 37 – Características do gênero crônica página 4.....	177
APÊNDICE 38 – Introdução do gênero sinopse página 1.....	178
APÊNDICE 39 – Introdução do gênero sinopse página 2.....	179
APÊNDICE 40 – Introdução do gênero sinopse página 3.....	179
APÊNDICE 41 – Introdução do gênero sinopse página 4.....	180
APÊNDICE 42 – Capa do Catálogo Histórias Recomendadas.....	181
APÊNDICE 43 – Questionário final.....	182
ANEXO 1: Termo de confidencialidade do pesquisador	183
ANEXO 2: Termo de compromisso do pesquisador.....	184
ANEXO 3: Declaração do orientador.....	185
ANEXO 4: Autorização da instituição coparticipante.....	186
ANEXO 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Colaboradora.....	187
ANEXO 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo menor....	188
ANEXO 7: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Menor.....	189
ANEXO 8: Parecer Comitê de Ética – página 1.....	190
ANEXO 9: Parecer Comitê de Ética – página 2.....	191
ANEXO 10: Parecer Comitê de Ética – página 3.....	192
ANEXO 11: Parecer Comitê de Ética – página 4.....	193
ANEXO 12: Parecer Comitê de Ética – página 5.....	194
ANEXO 13: Parecer Comitê de Ética – página 6	195

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Linha de Pesquisa II: *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, intitulada **Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar**.

Leitura move o mundo e todos nós somos movidos por diversas leituras. A leitura do escrito é um fenômeno que impacta de forma única os indivíduos imersos nas culturas grafocêntricas. O encontro com o “mundo das letras” talvez seja um dos momentos mais almejados para meninas e meninos nas sociedades modernas. Buscando favorecer o encontro do leitor das séries iniciais do Ensino Fundamental I com a leitura a partir do livro de literatura, construímos nossos estudos e propostas em torno de uma questão que intenciona observar os desdobramentos da leitura em voz alta de narrativas pelo(a) professor(a) numa biblioteca escolar de uma escola pública municipal de Feira de Santana-Ba.

Antes de adentrarmos nas discussões teórico-metodológicas, apresentamos ao leitor os caminhos percorridos que nos fizeram, ao longo da vida pessoal e profissional, melhor compreender o objeto em estudo. Em seguida, as escolhas teórico-metodológicas nos situam sobre as intenções pedagógicas, possibilitando observar e analisar até que ponto o (a) professor(a) tem influência nas escolhas de leitura das/dos estudantes favorecendo à formação do leitor nas séries iniciais. Por fim, apresentamos as análises e reflexões sobre os desdobramentos observados a partir das atividades de leitura e escrita realizadas na biblioteca escolar e integradas ao ensino de Língua Portuguesa.

1 E POR FALAR EM LEITURA... LEMOS A NOSSA VIDA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(MANGUEL, 1997 p. 6)

A epígrafe coloca em cena a leitura como uma prática que diz muito sobre nós e sobre a nossa relação com o mundo. Lemos tudo, o tempo todo, em todos os lugares e de formas variadas. O tempo passa e as formas de agir sobre o mundo se modificam, sendo a leitura de mundo e/ou da escrita formas de modificar o mundo e, também, de sermos modificados por elas.

As experiências diárias, impregnadas de leituras, forjam o viver e nas caminhadas, lemos os caminhos e os selecionamos. Escolhas são delineadas pelo que julgamos urgente para nós e para os outros. Um sonho, quase sempre, é construído quando se nasce – os pais embalam os bebês com os sonhos para o futuro –, cresce nas vivências, amplia-se nas trocas e vem à existência quando se acredita que ele é real, portanto, possível.

Diante dessa compreensão, ler na escola foi possível para mim, apesar das adversidades, e é justamente por ter experienciado a aproximação viva e real com as práticas de leitura dentro da escola que eu acredito ser possível para muito(a)s meninas e meninos. Portanto, preciso declarar que é desse lugar que apresentarei, nas próximas linhas, as memórias e os significativos momentos históricos/particulares, os quais me permitiram ser esse sujeito da educação, mergulhado no universo da leitura literária, além de terem mobilizado em mim a vontade inquietante de seguir na direção desse objeto de pesquisa.

Como muitas crianças, que adentram o espaço escolar, hoje, sendo criados por um dos genitores, na grande maioria pela mãe, ou por outro parente e, ainda, em muitos casos, adotados, fui criada por avó. Mulher nascida na zona rural de Coração de Maria – BA em 1913, numa época em que a escola quase não fazia parte dessa esfera geográfica, cresceu analfabeta. Mudou-se para a zona urbana da mesma cidade para trabalhar de doméstica. Casou-se aos dezesseis anos e teve seis filhos (outros seis morreram ainda recém-nascidos). Separou-se, passando a criar os filhos, sozinha, lavando roupa para algumas famílias. Mudou-se para Feira de Santana – BA e morou de aluguel por alguns anos.

Ao crescerem (entre 12 e 14 anos), os filhos passavam a ajudar no orçamento da família e, juntando economias, adquiriram uma casa própria (lembro-me da casa pequena, com cinco pequenos cômodos, que abrigava nove pessoas, incluindo eu e um menino que minha avó adotou). Minha avó conseguiu aprender as primeiras letras e assinar o nome por volta dos sessenta anos, pela neta, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967 – 1985) – como tantos brasileiros que viveram essa tardia experiência. Mulher guerreira e forte, sempre acreditou no poder da escola, ainda que nunca tivesse o privilégio de estar nela. Quis ver todos os filhos formados, o sonho que só viu realizado na filha mais velha: professora, seu orgulho! Estava naquela filha, o exemplo de que a escola impulsiona os sonhos e ajuda a concretizá-los. Diante desse relato, é preciso destacar que foi com essa avó que aprendi sobre a vida e como sobreviver às situações adversas, lendo/ouvindo suas vivas histórias e causos, ela me introduziu nas narrativas.

As minhas memórias revelam as marcas da força dessa mulher, pois foi ela quem primeiro acreditou que em mim havia potencial para ir além e delegou à escola a continuidade da formação para a vida. Na escola, aprendi amar as letras; ela foi o meu refúgio. Lá, aprendi que os amigos ajudam a crescer e que professoras e professores guardam saberes que não cabem em seus alforjes. Esta escola me ofertou os dois, dos maiores e melhores, presentes que ela pode ofertar: LER e ESCREVER. Posso dizer sem nenhum exagero que os guardo comigo, é meu “tesouro”, atual em qualquer época, nunca enferruja.

Comecei a compartilhar essa herança bem cedo (aos dezoito anos, já formada professora). Nas atividades docentes, por meio da leitura de textos literários para as/os estudantes, pude vislumbrar o nascimento de promissores leitores e produtores de textos orais e escritos. Em momento algum duvidei de que queria/quero continuar compartilhando o meu “tesouro” com quem mais precisa e deseja acessar as práticas de ler e escrever, porque entendo, conforme defende Lerner (2002) que ler e escrever se aprende e, ler e escrever na escola, é papel da professora e do professor. Quero tornar mais “ricos” meninas e meninos, como eu sou, com a possibilidade de encarar o mundo de frente, o decifrando dia após dia.

Ao pensar sobre ler e escrever, volto às primeiras impressões que as leituras escolares (diga-se de passagem, pouquíssimas, mas não menos relevantes) deixaram na minha trajetória de estudante: *O escaravelho do diabo* (1972), *O menino do dedo verde* (1957), *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), *O Apólogo* (1896), *A cigarra e a formiga* (Séc. VI a. C.) entre outras. Apesar de poucas, lembro-me como cada uma delas me levou a conhecimentos muito significativos sobre o homem, suas vivências, emoções e valores.

Por meio dessas leituras, ainda que muito timidamente, encontrei um caminho só meu de recontá-las e reinventá-las a partir da minha realidade de vida. Foi no Ensino Médio, mas precisamente durante os estudos profissionalizantes para o magistério, que me encontrei com práticas de leitura da literatura. As leituras de clássicos juntamente com outras linguagens como a música e o teatro, impulsionaram em mim uma disposição para perceber o potencial da literatura na ampliação das aprendizagens em torno do escrito, estas aulas me estimularam à leitura de livros literários diversos.

Nos anos 90, iniciando na docência, na rede privada de ensino, muitas foram as experiências com literatura em favor do fortalecimento da leitura no espaço escolar. A prontidão das crianças para a leitura em voz alta pelo professor sinalizou um caminho de incentivo ao amor pelos livros literários. Esta prontidão ajudou a construir dentro da prática docente atividades que permitissem às/aos estudantes tocarem os livros e serem tocados por eles, tanto na sala de aula como em salas de leitura. O contato com a leitura me levou à graduação em Letras em 1996, onde ampliei os conhecimentos teóricos sobre leitura e literatura.

No ano de 1997, já impregnada pela literatura, participei da organização da primeira Feira de Livros de uma escola privada onde lecionei, com o apoio de Ana Rita de Almeida Neves, coordenadora da escola – Ana tornou-se a principal incentivadora da leitura em voz alta – foi possível perceber, então, que um espaço organizado em torno da leitura estimula os envolvidos, no ato de ensinar/aprender, para o contato diário com o texto, tornando-o parte da vida escolar desde a mais tenra idade.

Os livros, a leitura, um contador e os projetos organizados em torno da leitura e do livro podem encantar qualquer público. A partir desse evento de leitura cresceu ainda mais o desejo de incentivar o amor pela leitura e especificamente da leitura de literatura. A experiência da leitura e a intimidade com os livros, creio, nascem do contato contínuo com livros e com pessoas que se encantam pela leitura.

Em 2003, passei a atuar também na rede pública municipal da minha cidade, e hoje leciono em duas escolas – numa delas, com Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos desde que ingressei na rede e, na outra, com as séries iniciais do Ensino Fundamental I há 4 anos –, continuo colhendo frutos da leitura em voz alta e vindo à minha volta, e com muita empolgação, como a literatura se tornou democraticamente nossa – refiro-me ao Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/1997) instituído para implementar ações de incentivo à leitura com vistas, ainda, à organização de espaços de leitura como bibliotecas nas escolas, salas de leitura e, ainda, a formação de seus acervos – fico imaginando o que, então, ela pode

vir a produzir na vida de meninos e meninas que buscam, também na escola, modos de compreensão da vida e de como sobreviver a ela.

Trabalhando, vivendo e convivendo, continuamente, com leitura literária com turmas que a mim são designadas e também com os meus filhos, percebo que sou mais reconhecida como “a professora que conta histórias”, confirmando ser esta uma boa “isca” para atrair os leitores iniciantes.

Agregada ao desejo de tornar a literatura acessível aos leitores iniciantes está, ainda, a intenção de favorecer a ampliação do desempenho leitor. Sendo a leitura um dos temas mais recorrentes nos debates sobre educação, atualmente, acredito ser urgente a implementação de ações que visem influenciar a sua melhoria e, como consequência, a melhoria também da produção textual.

O interesse em pesquisar, especificamente, a leitura iniciou-se há dez anos (2006) numa demanda escolar – nas redes particular e pública – quando muitas crianças sinalizaram dificuldades em ler com fluência, não atribuindo sentido ao escrito, trazendo implicações, não somente para a produção textual mas também para o acompanhamento das demais áreas do conhecimento. Naquela época iniciei estudos na área de Psicopedagogia que possibilitaram conhecer e refletir sobre fatores que influenciam diretamente o desempenho da leitura, sendo alguns deles fisiológicos, sociais e individuais.

A partir desses estudos, apresentei trabalho intitulado **Mães e escola: um estudo sobre a relação entre escola e família matrifocal** em que me propus a realizar reflexões sobre o desempenho leitor de crianças que viviam apenas com um dos genitores, em nosso estudo, em particular, somente com a mãe. As “contações maternas”, quando realizadas – fortemente presentes nos lares de estudantes matriculados em rede particular –, favorecem de forma significativa e positiva para um bom desempenho leitor, mesmo de crianças inseridas em contextos sociais de baixa renda e sem acesso a livros. Além disso, o processo de contação de narrativas oportuniza aos pequenos organizar a sequência de fatos do cotidiano e auxiliam nas suas próprias construções narrativas orais e escritas dentro e fora do contexto escolar.

A partir desses estudos, meu olhar foi direcionado para onde tudo começou: a escola pública. Em 2008, passei a atuar exclusivamente na rede pública de ensino do meu município. Atuando desde 2003, com Ensino Fundamental II, tanto em turmas regulares como em EJA, a leitura em voz alta tem sido o mote para o desencadear de diversas atividades no ensino de Língua Portuguesa. Essas atividades sinalizam que as/os estudantes desse ciclo apresentam defasagem em leitura, o que fez com que o meu olhar se voltasse para as séries iniciais, a fim

de compreender como se dá esse primeiro encontro com a leitura e em 2012, fiz a escolha de, também, lecionar numa escola de Ensino Fundamental I.

Atuando exclusivamente na rede pública de ensino desde 2008, percebo que não é possível negar que o fator social interfere no desempenho escolar, mas este não é o único fator determinante para explicar os baixos índices de desempenho em leitura. Este fator se mostra como um desafio para a escola, a qual pode se instrumentalizar para minimizar as dificuldades e lacunas existentes na realidade de leitura de meninas e meninos advindo(a)s de contextos em que o acesso ao livro é limitado. A escola pode ser uma casa feita de livros, um ponto de encontro com a leitura, um espaço de possibilidades para tocar o intocável, de aprender a acordar histórias.

Diante do exposto, o Mestrado Profissional em Letras, programa de mestrado oferecido nacionalmente, surgiu como uma oportunidade de ver e rever questões teóricas e metodológicas que sustentam a prática docente no ensino de Língua Portuguesa, auxiliando, ampliando e esclarecendo o que se percebe univocamente. Nas trocas de experiências com outros profissionais e no estudo de teorias e de práticas já existentes em torno da leitura, o conhecimento sobre os objetos de ensino em língua materna foram se consolidando fornecendo o aporte teórico-metodológico necessário ao fazer docente.

O PROFLETRAS, Programa de Mestrado em Letras, tem como objetivo a formação de professores do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa e é constituído de uma única área de concentração: **Linguagens e letramentos**. A essa área de concentração se vinculam duas linhas de pesquisa: *Teorias da linguagem e ensino*; *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*.

Optamos, assim, pela Linha de Pesquisa II: *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes* com a finalidade de trabalhar variados gêneros discursivos e tipos textuais nas aulas de LP em leitura e escrita¹.

Desde 2014, imersa em estudos sobre leitura, letramento, literatura e biblioteca escolar, sob a perspectiva do mestrado profissional, pude fortalecer determinadas impressões, dentre elas: de que a leitura em voz alta e biblioteca constroem vínculos significativos com o escrito e mobilizam para inúmeras aprendizagens em torno do texto.

Após esse período de busca, seleção de referencial teórico e produção de uma proposta que desse conta da intenção de ensino em torno da leitura, se deu a intervenção na escola selecionada, durante quatro meses, mais precisamente entre abril e julho de 2016. A ação se

¹ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/profletras>.

tornou promissora, mostrando grande envolvimento por parte das/dos estudantes, desdobrando-se em outras ações que fortaleceram ainda mais a certeza de que, pensar a leitura no espaço escolar é uma necessidade tão básica como alimentar-se. De maneira análoga, entendemos que se a “comida” for gostosa, é possível que queiramos repetir ou, ainda, comer devagar, saboreando, degustando cada tempero.

Falar sobre leitura e conviver com ela durante esses quatro meses, especificamente no contexto selecionado, suscitou mudanças de posturas ante o livro, antes sacralizado e, ainda, sinalizou possibilidades de inserir aulas de leitura literária no contexto da escola, e particularmente, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

O tempo da leitura literária dentro da rotina escolar foi um fator determinante para que a leitura passasse a ocupar um lugar que lhe é devido, sem prejuízo a outras atividades escolares, aliás, pensar a leitura permitiu repensar outras atividades escolares que envolvem todas as áreas do conhecimento e que não podem estar desvinculadas da leitura: a escuta atenta, a produção textual oral e escrita.

A intenção inicial de ler na biblioteca se ampliou e tomou forma, contemplando os quatro eixos do Ensino de Língua Portuguesa, se configurando numa atividade potencial para mobilizar conhecimentos diversos sobre o texto literário.

A leitura em voz alta de textos literários para a turma, especificamente na biblioteca da escola, favoreceu para que o ato de ler se tornasse um momento de fortalecimento de vínculos entre quem conta e quem escuta, entre os leitores e os livros e mais, permitiu o desenvolvimento do senso crítico, do posicionar-se ante o escrito, de falar de si a partir do discurso dos autores: a identificação com as obras, a negação de algumas, ou ainda, o breve afastamento de outras, nos mostrou que o texto literário no suporte livro pode muito influenciar o gosto de ler, mesmo num momento tão marcado por suportes tecnológicos, pois o livro, aqui o literário, assim como um celular ou tablete podem ser levados à mão e sem, necessariamente, disputar espaços, podendo, inclusive, conviver lado a lado com outros suportes.

Dito isso, estruturamos a seguinte questão de pesquisa: **Que desdobramentos podem ser observados a partir da leitura de narrativas literárias, em voz alta, realizada pelo(a) professor(a) no espaço-tempo da biblioteca escolar?**

Essa questão base emergiu de observações e reflexões sobre o desempenho leitor insatisfatório de estudantes do Ensino Fundamental II, suscitando algumas outras inquietações: O que as/os estudantes leem nos anos iniciais de escolaridade? A leitura e o

estudo do texto literário são legitimados nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I? A biblioteca escolar é um espaço de leitura?

Diante disso, elaboramos o objetivo geral: Observar e analisar os possíveis desdobramentos advindos da ação pedagógica da leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar, configurada numa sequência de atividades de leitura e escrita, integrada ao ensino de Língua Portuguesa. Dois objetivos específicos foram elaborados como desdobramentos do objetivo geral:

- a) Identificar que leituras são efetivamente realizadas numa turma de 5º ano;
- b) Perceber se e como a leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar pode influenciar o leitor dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a ler outros livros de literatura.

Os pressupostos teóricos estão situados nos estudos sobre leitura, letramento(s), literatura e biblioteca escolar, visando dar suporte ao ensino da leitura de literatura em Língua Portuguesa nas séries iniciais.

A metodologia adotada neste processo situa-se no campo da pesquisa-ação e das investigações qualitativas e, portanto, interpretativas e teve como instrumentos de coleta e produção de dados dois questionários (inicial e final), as atividades iniciais de sondagem/diagnósticas, as produções textuais das/dos estudantes realizadas durante a intervenção (inicial e final) e o diário reflexivo da pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa foram 22 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, matriculados numa escola pública municipal de Feira de Santana-Ba.

Tomando como base o objeto e os objetivos desta pesquisa, o presente texto de dissertação está estruturado em quatro seções, a saber: a primeira seção denominada **E POR FALAR EM LEITURA... LEMOS A NOSSA VIDA**, sendo uma seção introdutória, apresenta ao leitor os percursos pessoais e da docência que nos trouxeram à concretização desta pesquisa, delimitando a questão deste estudo e também os objetivos dela decorrentes. A segunda, **VIVER DE LEITURA(S): SABERES, LUGARES, SONHOS**, tem como objetivo além de fundamentar as escolhas teóricas, também o de nortear o leitor e suscitar reflexões sobre o objeto de estudo, leitura, com enfoque nos estudos sobre letramento, destacando a leitura em voz alta como modalidade de leitura e ação pedagógica que pode interferir de forma positiva na formação do leitor, e aqui, especificamente, o leitor de literatura. Demarca, ainda, o espaço-tempo da biblioteca como agência de letramentos, dentre eles o letramento literário, que, inserido às aulas de Língua Portuguesa, pode apontar caminhos para o ensino de leitura pela via dos gêneros textuais. Em seguida, a seção 3,

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA, descreve a proposta de intervenção intencionada como ação pedagógica ancorada numa escolha metodológica, que julgamos dialogar com a nossa intenção de trabalho aqui apresentada. Discutimos o método de pesquisa adotado, a pesquisa-ação, e a abordagem qualitativa da pesquisa que auxiliaram na escolha dos instrumentos de coleta e produção de dados. Apresentamos os sujeitos e o *lócus* da pesquisa, bem como a justificativa dessas escolhas e por fim, detalhamos a sequência de atividades desenvolvida durante a intervenção proposta nesta pesquisa. A quarta seção, **RELATO DE EXPERIÊNCIA: QUANDO VAMOS LER NA BIBLIOTECA?**, apresenta breve reflexão em torno das respostas aos questionários inicial e final e, ainda, das produções textuais escritas iniciais e finais dos estudantes originárias da aplicação da sequência de atividades produzida nesta pesquisa, buscando observar e analisar os desdobramentos da ação aqui proposta, que previu a leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar.

Por fim, na seção 5, **CONSIDERAÇÕES SEM FINAL**, são apresentadas as nossas apreciações em torno da questão que buscamos responder, afirmando que não há um ponto final para o trabalho com leitura, o ponto aqui posto no final deste texto, é, na verdade, o de seguimento, abrindo espaço para mais aprofundamento e discussões sobre o tema desta pesquisa, o qual não se esgota.

2 VIVER DE LEITURA(S): SABERES, LUGARES, CAMINHOS

O que é uma teoria? Teorias são óculos feitos com palavras para ajudar os olhos a ver o que normalmente não veem. Os olhos veem o mundo de um jeito. Usando os óculos da teoria, a gente passa a ver o mundo de uma maneira diferente [...] As teorias surgem quando a gente começa a desconfiar dos olhos. Elas são inventadas para a gente ver aquilo que os olhos não veem.

(ALVES, 2016, p. 2)

Na caminhada docente, muitas são as perguntas que surgem na prática com os estudantes e nos ajudam a refletir sobre o fazer didático e seus desdobramentos. Todas as perguntas precisariam (ou deveriam) ser respondidas: Professora, a senhora vai me ensinar a ler melhor? Que dia vamos ler na biblioteca? Posso levar um livro para ler em casa? Buscando responder a essas perguntas (e outras que aqui não caberiam), olhamos diretamente num espelho, vemos muitas faces que apontam **caminhos**.

Com seus **saberes** construídos em caminhadas feitas, também, de perguntas, os teóricos da Educação e das Letras podem contribuir e orientar na busca de respostas para construir um caminho nesta jornada chamada docência. Neste capítulo, buscamos apresentar o posicionamento de alguns autores que embasam nossa investigação sobre o papel da leitura no contexto social e escolar e principalmente a leitura do texto literário ainda nas séries iniciais e sobre a importância da biblioteca na formação do leitor de literatura.

A partir de uma consciência pessoal do papel/**lugar** de professor de Língua Portuguesa que é o de viabilizar a cada estudante não somente o direito de ler e escrever mas, para além disso, ajudar na formação de leitores críticos que, a partir da leitura dos variados textos que circulam no espaço escolar, se reconheçam como parte do processo de construção de sua história e da História, é que surge esta pesquisa. Buscando respostas às perguntas que emergem durante o fazer docente, tomo como se minhas fossem (por escolha e de empréstimo) as reflexões e as concepções aqui apresentadas.

As escolhas teóricas para esta proposta constituem-se em ferramentas que apontam e podem contribuir para a ampliação do fazer pedagógico, pois apresentam alternativas de saída do lugar comum, ou da prática automatizada, auxiliando na construção de aprendizagens significativas.

2.1 LEITURA(S) E LETRAMENTO(S): SABERES EM CONSTRUÇÃO

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções da nossa sociedade em relação à alfabetização - a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

(MANGUEL, 1997 p. 4)

Em geral, ao falarmos de leitura direcionamos o nosso discurso e a nossa atenção aos índices de aprovação e reprovação dos exames nacionais (Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf, Prova Brasil) e internacionais (Programme for International Student Assessment - Pisa) que sinalizam para os nossos graves problemas, nessa área. Mas é importante lembrar que ler, antes de ser uma prática escolar voltada para as “letras”, é uma atitude de interpretação do mundo. Ler na escola é uma das muitas formas de leitura que enriquece a forma como concebemos o mundo, tornando possível que o recriemos, e dele tomemos posse para outras leituras ao longo da vida porque ler deve estar sempre além do papel, estabelecendo relação com outras leituras e reinterpretando-as. Ou seja, ler é um movimentar-se sobre e para o mundo.

Assim, lançamos a seguinte questão: Quantas leituras cabem no mundo? Para um pergunta direta, uma resposta compatível: Tantas quantas os nossos sentidos nos possibilitem. Lemos o céu e lemos a terra; lemos os gestos e o infinito; lemos com os olhos e com o nariz; lemos silêncios e ausências. Lemos com os sentidos e isto, nos possibilita avançar na leitura dos sinais convencionados pela sociedade moderna, porque a leitura vai muito além de decifrar a escrita que a produziu, ler é ver e sentir. Sendo uma habilidade tão própria da vivência humana, a leitura deve ser ampliada a fim de possibilitar ao indivíduo o sentimento de pertencer ao mundo letrado, mas também a condição de se perceber como construtor das histórias que compõem a História.

O desafio de unir a leitura escolar à leitura de mundo tem sido tema de muitas discussões, como as importantes contribuições de Yunes (2002; 2009) e Antunes (2009). Apesar dos avanços nas discussões e estudos, a distância entre teoria e prática continua sendo sentida no cotidiano das agências formais de ensino.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres

— estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 19).

Essa dificuldade da escola brasileira, como confirmam os PCN (1998), no trecho acima, resulta em uma falha no seu papel primordial que é de favorecer que meninos e meninas em idade adequada se apropriem de habilidades que os emancipem, tornando-os autônomos em suas comunidades por meio do uso adequado às diversas situações práticas cotidianas da linguagem. Por isso, pensar as estratégias de ensino para melhor viabilizar a leitura no espaço escolar e fora dela é uma urgência da qual não podemos nos eximir.

As práticas de ensino são concebidas para promover o imbricar das leituras. Se forem pensadas de forma paralela e não cruzada às muitas realidades do cotidiano escolar, as práticas de ensino se tornam apenas ecos, nos quais o discurso do professor em nada aponta para as vivências das/dos estudantes, deixando de possibilitar que estes se tornem protagonistas das aprendizagens escolares. Assim, não há espaço para a palavra da criança e, a ela, resta repetir o discurso valorizado do professor, postura escolar tão combatida por Freire (2011, p.43):

[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra [...] na nova caminhada que começa até os oprimidos, se desfaça de todas as marcas autoritárias e comece, na verdade, a acreditar nas massas populares. Já não apenas fale a elas, mas as ouça, para poder falar com elas.

Se compararmos o ingresso na instituição escolar a uma viagem, teremos que admitir que ninguém “viaja” sem uma bagagem. Há quem leve pouca, outros que levem muita e tantos que não levam bagagem visível, mas a levam no coração. Ao chegar ao espaço escolar, viagem necessária nas sociedades letradas, todos trazem uma bagagem, adequadas ou não ao novo destino. Cabe considerar que nos apropriamos desse termo metaforicamente, uma vez que os sentidos presentes nele reportam-nos para entendimentos de que são bagagens de vida, contextos culturais e individuais, limitações e potencialidades. Assim posto, é dever da escola conhecer, valorizar, analisar cada bagagem e também apresentar os atrativos para essa viagem chamada escola.

É preciso que entendamos que a escola pode muito no que diz respeito à ampliação da visão de mundo dos estudantes. Contudo, é importante lembrar que há muitos estudantes que passaram pelo espaço escolar – lugar onde os mistérios da leitura e da escrita deveriam ser

desvendados – e que, ainda, se perguntam se a viagem valeu a pena. A este respeito, Yunes (2002, p.15) nos provoca a refletir:

Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida a fora? E não é esta a única consequência trágica da relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada [...].

No espaço escolar, dois complexos mundos se apresentam aos novos viajantes: o mundo dos textos orais e o mundo dos textos escritos. Estes se complementam e dialogam para a produção e fruição de novos discursos. Fragmentá-los provoca muitas vezes consequências lastimáveis, porque viajar não se torna tão interessante quando somente o outro diz do seu mundo. Todos dizem dos seus lugares, porque todos têm o que ensinar, têm o que trocar e querem descobrir. Isso fica ainda mais evidente quando Freire afirma: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.” (2011, p. 39).

Nessa direção, o contar histórias, e ainda, o uso do texto literário no cotidiano escolar pode promover, além do cruzamento dos discursos oral e escrito, a receptividade ou a abertura para outros mundos, outras vivências, contribuindo para o entendimento que não somos seres prontos, mas de que somos sujeitos em movimento, inacabados. É no contato e nas trocas de experiências geradas pelo encontro com o texto literário que os estudantes, com o auxílio do mediador/educador, vão ampliando/(re)elaborando a bagagem cultural, gerando novas habilidades em se expressar e se comunicar com autonomia. Yunes (2009, p.13) explica este processo:

Saber falar o que se quer dizer e de forma que outros o entendam, é exercício importante para dominar o discurso que se começa a esboçar no uso que cada um faz da língua, na intenção de se expressar e se comunicar com os outros. Seu contraponto é ouvir, saber escutar, concentrar a atenção na palavra do outro, esperar para poder falar, "arrumar as ideias" pouco a pouco, dominando o impulso de falar concomitantemente, de causar mais ruído do que comunicação.

Portanto, para além do ler e do escrever, a escola deve organizar momentos de interação, nos quais seja possível a todos exercitar o direito de dizer sobre suas experiências e, com isso, também, empregar a atitude de saber ouvir, ampliando as formas de se posicionar em diferentes contextos.

Ajustando os ponteiros entre o conhecido e o desconhecido, a escola empreende juntamente com as/os estudantes caminhos a percorrer a fim de alcançar uma meta para a aquisição de novas aprendizagens no espaço escolar. Os caminhos nem sempre são conhecidos, por vezes são turbulentos, pedregosos, mas necessários. Aprender a ler causa desequilíbrios, desconstruções e reconstruções e será a mediação da/do professor que fará toda a diferença para a qualidade na ampliação de novas posturas ante o escrito.

Este educador/professor/mediador, entendendo a complexidade do ato de aprender a ler (DEHAENE, 2012; YUNES 2002; JOUVE, 2002), deve criar as condições favoráveis no cotidiano escolar para que cada criança retome constantemente sua caminhada, proporcionando um ambiente apropriado para que as descobertas desse novo e fascinante processo se transformem em momentos significativos de aprendizagem, os quais determinarão a qualidade das construções orais e escritas no decorrer da vida escolar.

Às práticas que priorizam metas para além da leitura pela leitura e que capacitam o indivíduo para agir no mundo e reagir a ele, são denominadas *letramento* apesar de que “a palavra ‘letramento’ não está ainda dicionarizada” (KLEIMAN, 2006, p. 17). O termo *letramento*, ainda, no que diz respeito à sua conceituação, a nosso ver encontra-se num contínuo processo de construção. Cardoso (2007) aponta que os estudos sobre a psicogênese da escrita, disseminada por Emília Ferreiro nos anos 80, trouxeram mudanças de paradigmas na forma de pensar a aquisição da escrita. Assim o ensino de leitura e escrita foram ressignificados tendo como foco o reconhecimento da linguagem como prática sócio-histórica, portanto dinâmica.

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna vem se reconfigurando para ressignificar o ensino de leitura e escrita, ou seja, a leitura e a escrita como práticas sociais de ação sobre o mundo. A partir de então, o termo *letramento* passa a ser um fenômeno discutido a fim de refletir sobre as intencionalidades das práticas escolares. Nesse sentido, estudiosos da área da linguagem como Tfouni (1995), Kleiman (2006), Goulart (2007) e Rojo (2010), colaboram para a ampliação sobre os temas aqui postos. Segundo Kleiman (2006, p. 19):

Podemos definir hoje o *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o *letramento* era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática [...].

Ainda com base nos estudos dessa autora, letramento não é um método de ensino como muitas vezes é concebido. O letramento é uma condição de se perceber no mundo, de pensar e agir sobre ele através das várias interações que se realiza no cotidiano, seja a leitura dos discursos (textos orais) ou de textos propriamente ditos. Nas sociedades regidas pela escrita, os níveis de letramento são evidenciados pelo uso que cada indivíduo faz da língua. Além disso, é preciso se ter a compreensão de que fazemos o letramento enquanto vivemos e participamos de práticas sociais diárias (eventos de letramento escolares e não escolares): ler placas, fazer contas no supermercado, vender produtos, mediar situações, ler na biblioteca da escola. Dito isso, o letramento inclui a alfabetização, pois envolve compreender não somente o código, mas também, o seu sentido nas situações de uso. Por isso, as práticas de ensino devem colaborar para que os estudantes tenham êxito em seu desempenho do fazer diário em variadas demandas a que estão expostos.

Sobre as discussões em torno de uma possível “dicotomia” criada entre alfabetização e letramento é importante salientar que ainda que sejam diferentes na condição de estar alfabetizado ou letrado, as duas práticas não podem ser dissociadas, visto o risco que a segunda corre, de não se consolidar, caso a primeira tenha fim em si mesma (KLEIMAN, 2006). Uma é condição para que a outra seja confirmada e ampliada. Estar alfabetizado pode mobilizar o indivíduo para muitos usos da língua, mas estar alfabetizado e letrado aumenta as possibilidades de participação em práticas sociais mais complexas que envolvam a tomada de decisões para além das práticas escolares.

O letramento possibilita e mobiliza múltiplas posturas diante do escrito, criando uma rede de conhecimentos prévios que favorecem o agir criticamente sobre esse escrito. Portanto, como uma bússola a indicar a direção num mar de conhecimentos tão diversos, alfabetizar letrando é uma urgência no espaço escolar, pois fora desse espaço, muitos letramentos são construídos diariamente nas relações sociais e estes precisam dialogar entre si, ampliando os saberes:

Foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas que a reflexão teórica cunhou, nos anos 1980, o conceito de *letramento*. Usado pela primeira vez no Brasil, como uma tradução para a palavra inglesa *literacy*, no livro de Mary Kato de 1986, *No mundo da escrita*, o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita[...] sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente[...] (ROJO, 2010, p. 25-26).

Propor atividades escolares que valorizem os muitos letramentos que são trazidos para o espaço escolar se torna um desafio ante a realidade de leitura crítica realizada pelos estudantes, pois ela aponta para uma necessidade de alinhar os objetivos escolares com os objetivos da vida em comunidade que é o de ampliar práticas letradas requeridas pelas sociedades altamente grafocêntricas.

Até aqui tratamos do letramento em torno do escrito, portanto é oportuno interrogar: e quem não lê e nem escreve, não é letrado? Com base nos estudos de Tfouni (1995), há dois sujeitos, o da escrita (que constrói os gêneros secundários, influenciado pelos gêneros primários) e o sujeito do letramento. O primeiro age sobre a escrita em três domínios: o cognitivo, o ideológico e o epistemológico, portanto sujeito letrado e alfabetizado. O segundo, sendo letrado, nem sempre é alfabetizado, os seus domínios estão no campo da oralidade (construção de gêneros primários), prática que percebemos, ainda, que se configura como de menos valia nas agências de ensino. A autora afirma, então, “que o sujeito letrado e alfabetizado é de fato mais poderoso do que o letrado e não alfabetizado” (TFOUNI, 1995, p.97), em se tratando de sociedades que se estruturam em torno do escrito, como é o caso da nossa.

Tomando a afirmação de Tfouni (1995), lançamos as seguintes questões: Quem são os leitores do século XXI? O que leem? Onde leem? Por que leem? Como leem? Ainda que muitas vezes se declarem sobre a inexistência da leitura nos espaços formais de aprendizagem, esta afirmação pode ser questionada se analisarmos a realidade de leitura fora desses espaços. Podemos reformular a declaração no sentido de apontar quais leituras não são realizadas nesses espaços, pois, fora deles, as leituras são muitas e várias porque o mundo, para ser concebido, precisa ser lido.

O que, talvez, possa ser confirmado, muitas vezes, é a falta de habilidade que as/os estudantes apresentam para lidar com o que se lê nos espaços formais de ensino e sua finalidade. Se as sociedades modernas são fortemente marcadas pela cultura escrita, cabe então, à escola, alinhar as suas práticas às demandas de leituras reais e necessárias, fortalecendo os hábitos de leitura através de momentos para a leitura.

Nessa perspectiva das múltiplas formas de ler, Goulart (2007) chama a atenção para a leitura que realizamos a partir da variedade de língua presente na construção interativa do nosso grupo social, uma leitura que estará quase sempre em tensão com as várias outras usadas na sociedade, inclusive a variedade padrão. Portanto, são muitas as visões de mundo implicadas nas leituras e na produção dos discursos, apontando para a noção de polifonia

defendida por Bakhtin (2003 [1979]), para quem a interação verbal é a realidade que fundamenta a linguagem.

Das primeiras tabuletas de argila (a. C.), “que se destinavam a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular” (MANGUEL, 1997, p. 28), aos novos aparelhos móveis, o volume e as formas de ler marcaram consideravelmente o indivíduo em sua relação com o mundo e com seus pares. Lemos o dia inteiro, porque o mundo demanda leitura: no celular, no *outdoor*, nos panfletos, nos tabloides, são muitas leituras que exigem do leitor posturas e mobilizações diferentes. É por meio dessas leituras que o indivíduo é acolhido e, também, excluído, garantindo ou não sua particip(ação) no universo social. Sobre essa proposição é válido lançar mão dos pressupostos legais, os quais asseguram que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 21).

Logo, não se pode ignorar o fato de que todos somos leitores ativos de leituras múltiplas e de muitos significados. Lemos porque o mundo é um texto, um conjunto de fios discursivos. Lemos o tempo todo e em qualquer lugar. E para cada leitura um olhar e uma postura distinta são acionados. “O leitor contemporâneo, caracterizado como leitor digital coloca em ação habilidades de leitura distintas das empregadas pelo leitor de um texto impresso como o livro” (PIMENTEL, 2012, p.43), uma vez que leitura é um processo de interação entre leitor e texto(s) e esse se satisfaz à medida que aquela se destina ao objetivo que a guiou. Desse modo, ler um texto impresso num livro requer que a escola invista em estratégias que promovam essa habilidade.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis [...] assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. [...] Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação [...] Do ponto de vista do ensino, as propostas se baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes

elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (SOLEÉ, 1998, p. 24).

Ler sozinho, ler com alguém, ler para alguém ou ainda ler ouvindo, são modalidades de leitura que fazem parte do cotidiano e que vão se ampliando com base nas necessidades de cada indivíduo. Ler para além das junções de signos, ler para compreender os sentidos das palavras que sustentam o mundo letrado é uma condição para que o indivíduo atue criticamente nos espaços em que convive. A seguir, discorreremos sobre a leitura em voz alta como uma modalidade de leitura presente na sociedade desde os tempos mais remotos.

2.2 A VOZ DO LEITOR MEDIADOR: OUVIR, VER E VIVER LEITURA

Para uma criança apre(e)nder uma língua (caso ela não tenha disfunções auditivas), existe uma regra básica: estar em contato com falantes de qualquer idioma. Assim, aprenderá, como num jogo, a observar as estratégias utilizadas pelos falantes mais experientes, e isso, desde sua infância. Quanto mais contato com os falantes de determinada língua uma criança tiver, (em se tratando, é claro de crianças, que não apresentem déficit em sua capacidade de aquisição da linguagem), mais atenta e experiente ela se torna em suas potencialidades de organização da linguagem.

Desde antes de nascermos, somos imersos num mundo de sons, lemos pelos ouvidos muitas palavras, muitos textos. A voz materna e os sons que cercam o mundo embrionário são para o bebê os primeiros sinais do mundo externo, como podemos entender no seguinte relato:

Glen Gould, o pianista, acreditava ter virado um músico extraordinário porque sua mãe, uma violoncelista, continuava tocando durante toda a gravidez. Naturalmente, a barriga cresceu em direção ao instrumento até finalmente colar-se à sua caixa de ressonância, bem na altura do embrião, depois do feto, e com o passar dos meses, do bebê Gould. Esta onda sonora que transformava a placenta numa bolha de melodias, teria se tornado tão constitutiva para ele quanto os nutrientes que lhe chegavam pelo cordão umbilical [...] propagando-se no meio líquido como uma força muito maior, e provocando nele reações tão fortes quanto a de um peixe num aquário, ao mais leve toque de nossas unhas no vidro. Com isso teria ganho [...] antes mesmo de nascer, a percepção de ritmos, pausas, entonações e frequências (LACERDA, 2013, p. 103-104).

A(s) leitura(s) pela escuta é um evento cotidiano, não podemos fugir desse acontecimento universal, pois somos cercados por milhares de sons e somos capazes de distinguir, na maioria das vezes, as suas origens: o canto do pássaro, os sons da natureza, o barulho urbano, as vozes humanas que contam e cantam as histórias que circulam, por meio de seus discursos de cada dia. A criança é imersa neste rico convívio de sons e discursos e deles se valem para construir as suas experiências das múltiplas leituras. Sobre esse pressuposto, corroboramos com Abreu, quando argumenta que:

Somos acostumados a ouvir histórias desde pequenos. Ouvir histórias foi um dos mais importantes processos de aprendizagem de nossos longínquos ancestrais. À noite, em volta da fogueira, um adulto falava das aventuras do dia, de como ele conseguira localizar uma presa no exercício de uma caçada e de como se aproximou dela e conseguiu matá-la. Em volta, as crianças ouviam, fascinadas, os relatos de sucessos e fracassos, aprendendo as técnicas de caça, vitais para sua própria sobrevivência futura, numa época em que os seres humanos ainda eram apenas coletores e caçadores (ABREU, 2016, p. 29)

É possível pensar que das leituras/escutas das quais participamos desde o ventre, as narrativas, talvez, sejam as que mais permeiam a nossa vida, pois o cotidiano é marcado por discursos narrativos. Estes podem ser reais ou ficcionais, transmitidos direta ou indiretamente aos nossos ouvidos, fazem parte da nossa vivência e, muitas delas, impregnam as nossas memórias para sempre.

A maioria de nós gosta de ouvir histórias (e não esqueçamos as músicas), porque dependendo de quem conta, a história se torna viva, tão real que somos capazes de construir cenários e personagens, fazendo surgir um turbilhão de sentimentos como apatia, tristeza, alegria, ódio, amor, medo. A experiência de Sartre (1967, p. 31) sinaliza-nos que ouvir histórias pode marcar uma vida para sempre:

Anne-Marie fez-me sentar à sua frente [...] Daquele rosto de estátua sai uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem estava contando? O quê? E a quem? [...] Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante compreendi: era o livro que falava. Dele saíam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros sem se preocupar comigo: às vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão e elas continuavam a rolar nobremente para o seu fim [...].

Sartre desvela-nos a imagem de uma bela cena de leitura em voz alta, na qual os sentidos se aguçam e as emoções se misturam. O leitor se transporta a outro lugar, incorpora outros seres. Podemos dizer que a impressão após lê-la é de que estamos diante de uma tela viva e pulsante de múltiplas narrativas já experienciadas, a qual provoca o imaginário e constrói uma rede infinita de novos saberes.

Sendo assim, a leitura em voz alta, tomada como ação para a intervenção proposta nesta pesquisa, visou resgatar um evento que, a partir do lugar de onde vivencio a docência, parece, ter se tornado raro: o espaço-tempo de ouvir e partilhar histórias. Marcamos, para a realização das atividades aqui organizadas, hora e local determinados para ouvir e ler narrativas e falar do cotidiano e, ainda, das histórias de vida, pois é nesse agir constante por meio da linguagem que vamos armazenando experiências e construindo memórias.

Muito comum em creches e pré-escolas, a leitura em voz alta realizada pela professora/pelo professor vai perdendo espaço no Ensino Fundamental de nove anos. Preterida e certamente relegada a planos secundários, a leitura realizada pelo professor desemboca quase sempre em atividades de “caça ao rato”, que consistem em auxiliar o aluno com dificuldade de leitura (pois não compreende, muitas vezes, o que lê) a solucionar as atividades do livro didático. Necessitamos, ainda, sermos assaltados pelo poder encantador que a palavra ouvida pode provocar numa plateia. Esse poder pode despertar outros tantos leitores e escritores de novas histórias, porque é isso que uma palavra faz, como que por encanto, ela pode multiplicar em nós o desejo de dizer mais ou apenas refletir sobre o que foi dito por meio da palavra.

Ainda sobre o espaço-tempo no Ensino Fundamental de 9 anos, entendemos a partir dos estudos de Lerner (2002), que deva ser organizado para dar conta de aprendizagens que envolvam situações reais do convívio social que têm por base as interações. Na escola, as interações surgem quando todos têm a vez e a voz garantidas, quando todos os ambientes são espaços de aprender, quando as portas se abrem e deixam outras vozes adentrar seu espaço para compartilhar os múltiplos saberes, construídos em lugares diversos, nesse sentido, tomamos a leitura literária como uma prática discursiva.

A leitura literária pode vir a ser uma forte aliada na ampliação de saberes sobre si e sobre o mundo quando incorporada às práticas escolares. O argumento que utilizamos para a defesa desta proposição é de que ela traz histórias de outras gentes e lugares com uma linguagem simples ou complexa que, com a mediação adequada do professor, auxilia na ampliação das experiências leitoras agregando conhecimento de si e do outro. Portanto,

sugerimos aqui, uma mediação de leitura – por meio da leitura em voz alta – que pode desencadear uma série de outras atividades que se configurem como práticas significativas em prol da ampliação do contato com a leitura e com a escrita. Sobre isso, os PCN (1997) sinalizam:

Leitura feita pelo professor – Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos. A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, p.47).

De forma dialógica ao que pressupõe os parâmetros, não podemos conceber a leitura feita pelo professor como uma ação unicamente “modelar”, pois entendemos que os leitores iniciantes podem ter na leitura em voz alta realizada pela professora/pelo professor um referencial ao qual possa recorrer nos momentos de decidir como realizar as suas próprias leituras, ou decidir não seguir o professor como modelo de leitor, buscando modos próprios. Mais importante, a leitura realizada pelo professor a fim de suscitar reflexão sobre o próprio ato de ler e sobre leituras, é um evento escasso no contexto escolar, pelo menos no que se refere ao contexto selecionado.

Ampliando essa questão, estamos caminhando na direção de que partilhar leituras realizadas por leitores mais experientes pode estimular as/os estudantes a irem aumentando o seu contato com o escrito, permitindo a troca de experiências sobre comportamentos leitores. Por certo, o professor que lê para e com os alunos, não somente em momentos de ensinar “conteúdos de prova”, ajuda a criar um ambiente que permite o contato com a leitura, podendo auxiliar os novos leitores a construírem suas próprias histórias de aproximação com o texto escrito. Sobre isso, Alberto Manguel (2004 [1996] p. 67) relata uma experiência ocorrida em Cuba (1865) – com leitores públicos – sobre a inserção da literatura para operários que trabalhavam na fábrica de charutos *El Fígaro*, com pouca experiência com o escrito, mas que tinham leitores que liam em voz alta para eles em seu ambiente de trabalho:

Ouvir alguém lendo para eles, descobriram os charuteiros, permitia-lhes revestir a atividade de enrolar as folhas escuras do tabaco - atividade mecânica e entorpecedora da mente - com aventuras a seguir, idéias a levar

em consideração, reflexões das quais se apropriar. Não sabemos se, durante as longas horas na fábrica, lamentavam que o resto de seus corpos não participasse do ritual de leitura; não sabemos se os dedos daqueles que sabiam ler ansiavam por virar uma página, por seguir uma linha; não sabemos se aqueles que nunca haviam aprendido a ler eram estimulados a fazê-lo.

Pelo que pudemos perceber, a iniciativa foi bem recepcionada não apenas pelos operários, mas pela comunidade local, que vislumbrava nessa ação uma possibilidade de “avanço geral dos trabalhadores”, já que estes teriam mais familiaridade com livros. Assim, outras fábricas seguiram o exemplo da El Fígaro, oportunizando aos trabalhadores momentos de pensar sobre a leitura.

Outro aspecto que merece destaque, presente nas discussões de Brenman (2012), é sobre o fato de que a literatura traz muitas outras histórias sobre leituras públicas, que remontam a uma época muito remota, quando os mais antigos para preservar as origens de suas comunidades davam aos novos o direito de ouvir relatos orais sobre os antepassados. Graças a estas práticas, temos acesso a muitos conhecimentos dos nossos ancestrais.

Também cabe anunciar que ler em voz alta, nesta pesquisa, tem como ponto crucial a defesa de haver em tal prática a ideia de “chamar” os livros à vida, abrindo as páginas e lendo porque livro fechado não faz letramento (PEREIRA; PINTO NETO, 2015); “acordar” os personagens das histórias, oportunizar a escuta da voz dos autores que por vezes são silenciados ou estão distantes ou não estão mais entre nós. Encarnar o texto e seu discurso, fazer a história renascer num outro tempo, num novo cenário, com nuances bem particulares criadas por quem conta e por quem escuta.

Nesse contexto de um novo tempo, reconhecemos que os textos e seus suportes estão mudando, agregando em si várias linguagens, formatações e vários gêneros, exigindo dos leitores novas formas de se comportar diante deles. Por outro lado, a leitura em voz alta do texto no suporte livro é apenas uma possibilidade em meio a tantas outras. A cada época, exigem-se leitores diferentes, atualizados e “conectados” ao mundo real, seja ele o físico ou o virtual, por onde as práticas de leitura circulam. Sendo assim, o que pode a escola realizar a fim de inserir de forma significativa práticas letradas na sala de aula? Como podem os gêneros textuais, tomados como objetos de ensino, e aqui particularmente, os textos da esfera literária, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa? Estas são questões levantadas que, por certo, não daremos conta de encontrar respostas nesta pesquisa, em razão do tempo e da delimitação de nosso objeto, porém nos auxiliam em seguir pensando e provocar que outros

processos investigativos se interessem a caminhar nessa direção, de modo a melhor compreendermos este fenômeno.

2.3 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Com o crescimento das pesquisas no campo das Ciências da Linguagem, a reflexão sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa se ampliou consideravelmente, principalmente com a publicação dos PCN que orientam a Educação Básica (1997 – Ensino Fundamental séries iniciais; 1998 – Ensino Fundamental séries finais; 2006 – Ensino Médio). Os estudos no campo da Linguística Aplicada “que pesquisa e teoriza a partir da práxis e para a práxis” (RODRIGUES, 2016, p. 36), inseridos nos Cursos de Formação de professores no ensino superior, marcam um período de mudanças de paradigmas sobre os modos de aprender e ensinar. Estamos, dessa maneira, dialogando com Kleiman (2008, p. 288) que “as mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna[...]”, exigindo por parte desse profissional um esforço a fim de enfrentar os novos desafios do ensino de língua materna.

Mas o que estamos chamando de aprender e ensinar? É preciso ter cautela e refletir sobre como concebemos essas atitudes no ambiente escolar. No campo da psicologia da educação, com base nos pressupostos teóricos de Oliveira (2010), três concepções são as mais discutidas, vejamos como elas são apresentadas.

A primeira, denominada inatista, parte do princípio de que tudo já está posto após o nascimento, cabendo ao professor pouco ou nada acrescentar ao processo de aprendizagem, já que cada indivíduo traz em sua carga genética as disposições para aprender ou não e isso implica reconhecer que alguns indivíduos serão bem sucedidos e outros não e, ainda, que outros terão muitas dificuldades a adaptar-se aos processos que envolvem a aprendizagem.

A behaviorista que questiona o inatismo, não nega a influência do ambiente social, mas atribui a este, a possibilidade de influenciar a aprendizagem, e isto, por meio de recompensas e punição. Esta concepção traz a máxima de que “o reforço desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 26), portanto o professor detém o saber e cabe ao aluno “absorver”, como uma “esponja”, o que é ensinado em sala de aula.

O autor destaca, ainda, que apesar de trazer equívocos sobre as formas de aprender, a concepção behaviorista se tornou positiva no sentido de trazer o professor e seu planejamento para o foco das discussões, o que contribuiu para a valorização do papel do professor mas que em contrapartida delegou a ele (e somente a ele) uma das missões mais enigmáticas na educação a de transferir conhecimentos, uma meta possível de ser realizada num mundo em constante processo de mudança e onde cada indivíduo é marcado por um tempo e uma motivação diferente para aprender?

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2010) traz reflexões sobre o papel das/dos estudantes que, mesmo em meios escolares que conceberam a aprendizagem pelas duas linhas descritas, conseguiram sinalizar que todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender são protagonistas no espaço escolar e para isso, traz as ideias de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, que fazem surgir a concepção de “aprendizado como um processo de interação que envolve o aprendiz, os elementos da sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural” (p. 28). Concebe-se, assim, o professor mediador, aquele que pode fornecer elementos que desencadearão as aprendizagens a serem construídas por cada estudante, juntamente com seus pares, surgindo o interacionismo, concepção com a qual dialogamos para a execução desta pesquisa.

Partindo dessa perspectiva, os novos estudos sobre o ensino de língua têm contribuído muito a favor da concepção que entendemos como conhecer para aprender e para ensinar de forma que todos aprendam conjuntamente. Nesse movimento, pensar o ensino de língua materna requer uma reconfiguração de objetivos, entendendo que somos seres sociais e concebendo a escola, portanto, como um espaço que não deve ficar à margem do que ocorre ao seu redor. A sociedade é sustentada pelas interações construídas nas diversas esferas sociais e, como parte constitutiva destas esferas, estão os gêneros discursivos, permeando todas as práticas do cotidiano.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa (LP), os estudos sobre gêneros discursivos, na concepção bakhtiniana, trouxeram importantes contribuições, pois o ensino de LP, antes alicerçado no ensino da gramática normativa tradicional, passa a conceber o texto como unidade de ensino permitindo a compreensão desse texto como uma manifestação social, portanto, com finalidades de produção reais a cada contexto onde circula.

Nesse sentido, reconhecer os gêneros textuais como práticas sociais do uso da linguagem, passa a ser um dos objetivos escolares. Nenhum gênero é apenas um texto materializado, ele é um discurso que vai muito além dos aspectos linguísticos presentes ali. Os gêneros textuais são construtos históricos, desse modo, nascem numa esfera social em

contextos reais de uso, estabilizando-se como discursos particulares de uma comunidade de falantes. Por onde circulam, os discursos assumem as especificidades das esferas sociais em que funcionam, definindo assim os objetivos discursivos. O que quer dizer que as tramas ou os temas enunciativos são gerados e concretizados em uma situação histórica (BAKHTIN, 2006 [1929]).

Assim, concordamos que “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (BAKHTIN, 2006 [1929] p. 124). É o tema que organiza a unidade de sentido, o dizer, e estabelece a marca ideológica que a motivou. Estudar a língua, por meio dos gêneros textuais, requer conhecer suas características de construção, sem as quais o trabalho se reduz a um discurso vazio. Neste sentido, Costa-Hübes (2016, p.23) ressalta que:

[...] estudar a língua materializada nas práticas sociais de uso da linguagem significa considerar os gêneros em suas diferentes especificidades, determinados, conforme Bakhtin (2003 [1979]), pelo seu conteúdo temático, seu estilo, e sua construção composicional.

Essas especificidades compõem os enunciados, tornando-os relativamente estáveis e situados. A presença dessas formas, relativamente estáveis, nos gêneros textuais discursivos, permite que eles sejam tomados como objeto de ensino-aprendizagem, possibilitando a ampliação de experiências no contato com os variados gêneros que circulam na sociedade. Recorremos sempre a algum gênero quando falamos ou escrevemos e eles apresentam condições de produção e finalidades específicas.

Para fortalecer essa linha de pensamento, sobre o interacionismo e os gêneros textuais discursivos tomados como objetos de ensino, os PCN (1997) formalizaram aos professores as discussões em torno do texto como unidade de ensino e dos gêneros textuais discursivos como possibilidades de mediação para o processo de ensinar e aprender.

Cabe, aqui, salientar que os documentos são norteadores, e que o trabalho embasado no conhecimento e apropriação de gêneros textuais requer por parte do professor o conhecimento das reais necessidades da turma e principalmente da comunidade onde essa turma se insere, ou seja, não se ensina o gênero pelo gênero. Os gêneros textuais, auxiliarão na aprendizagem escolar na medida em que se relacionarem com as práticas reais dentro e fora da escola. E este é o desafio que se instala sempre que se pensa nos gêneros textuais como objetos de ensino e de aprendizagem.

Qual gênero selecionar? Por quê? Como introduzi-lo? E o que se espera quando se introduz um novo gênero a uma turma? Essas questões dizem respeito a como didatizar o gênero. Nessa perspectiva, a seguinte seção discorre sobre a escolha do objeto para a mediação da leitura e da escrita proposta neste projeto, o texto literário, e descreve uma possibilidade de introduzi-lo no espaço escolar. Entendemos que o texto literário, pelo seu valor estético e artístico, pode cooperar para a construção de interações e permitir a emancipação dos indivíduos.

2.4 O TEXTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Uma criança, um texto, livros. Folheia, visualiza, brinca de ler os textos e suas magias. Seus encantos levam para muitas e tantas outras formas de leitura. Ler imagens, ler palavras; refletir, indagar, criar, recriar. A leitura favorece a reflexão, suscita a imaginação, permite analisar as construções da língua e perceber as infinitas possibilidades da linguagem.

Todas as formas de atividade humana estão permeadas pela diversidade de gêneros do discurso. Suas condições reais de uso são determinadas por um locutor e um interlocutor, ou seja, é na comunicação verbal concreta que a língua se estabelece. A linguagem tomada como elemento concreto está alicerçada sempre num contexto social, histórico e ideológico. Estas são as condições reais nas quais os indivíduos se envolvem para construir os discursos, são as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Ensinar Língua Portuguesa, assumindo os gêneros textuais como objeto de ensino, requer que a professora e o professor considerem as diversas vozes presentes nos variados gêneros textuais que circulam na esfera escolar, valorizando as marcas de autoria presentes no entremeado de palavras que sustentam as intenções discursivas.

Dentre as muitas leituras presentes na escola, a leitura de literatura aguça-nos a apreciar a vida “por trás do espelho”. É a literatura que nos permite uma contra-leitura do real e as inúmeras possibilidades de ler uma mesma realidade. Mas de qual literatura estamos nós, aqui, a nos pronunciar?

O termo literatura pode nos remeter aos escritos que tratam de áreas profissionais específicas como literatura médica ou jurídica. Neste trabalho, a literatura (ou o texto literário) em pauta diz respeito àquela que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra. De acordo com Proença Filho (1986), o que difere o texto literário do texto não literário é o fato deste último objetivar diretamente a informação. O texto literário é uma

criação artística e sua principal característica é “a marca da opacidade: abre-se a um tipo específico de decodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor” (PROENÇA FILHO, 1986, p. 8).

A linguagem específica da literatura é o seu principal aspecto de distinção entre outros textos (mas é importante sinalizar que há a possibilidade de se encontrar traços literários em textos não literários: um discurso de paraninfo de uma turma de formandos elaborado em forma de cordel (OLIVEIRA, 2010) pode ser tomado como um exemplo dessa ocorrência), pela linguagem a literatura almeja alcançar aspectos estéticos e criar o universo do imaginário e ficcional.

Sendo assim, o que realmente marca um texto, tornando-o literário? Os PCN (BRASIL, 1997) sinalizam que “a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco a mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens” (BRASIL, 1997, p.37), ela se relaciona com a realidade de forma indireta. O real é apreendido pelo imaginário e assim escapa da elaboração convencional.

Essas considerações marcam a literatura, pois faz despertar a imaginação por meio de uma linguagem que visa aproximar-se do universo da criança. Mas é importante considerar que a literatura para crianças, nos moldes em que hoje se apresenta, nem sempre foi assim. Até o século XVII, a criação literária não era destinada à infância, até porque esta não era uma etapa relevante para a sociedade da época. Somente com o surgimento da Burguesia, a infância passa a ser valorizada. “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meio de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 2003, 15).

A criança, vista como um ser “vazio”, era concebida como indivíduo que precisava ser moldado às exigências do contexto social, marcado pela ideia de perpetuação das propriedades da família. Surge, então, a Pedagogia e assim, pode-se dizer, é inaugurado um mercado próprio do livro infantil e juvenil com o projeto de levar a cabo os desejos da burguesia. Com isso, a ascensão da escola faz surgir um gênero literário com o objetivo maior de trazer ordem ao novo modelo de família, produzido, então, para transmitir valores morais e influenciar de forma decisiva as condutas. Não há motivação para ensinar a literatura e todas nuances que a envolvem, antes ela é apenas um pretexto para docilizar os infantes.

As primeiras produções que iniciam uma ruptura com a proposta burguesa dizem respeito aos escritos de Charles Perrault no século XVII e os irmãos Grimm, no início do século XIX. Estas narrativas, com raízes nos contos orais populares europeus, são marcadas por atributos extraordinários como o heroico, o mágico e o ser encantado, iniciando assim um

novo tempo para a literatura infantil e seu público alvo. Ao longo do tempo, por parecer deslocar a temática de cunho real, trazendo o fantástico para o texto destinado à infância, a literatura infantil foi condenada ao desprestígio (ZILBERMAN, 2003) exatamente por não atender as “prerrogativas pedagógicas” da época e tentar “falsificar” a realidade.

Perseguir o objetivo de criar uma literatura para crianças foi a missão de muitos escritores e, aqui no Brasil, Monteiro Lobato investiu neste projeto, dando vida a uma boneca de pano e a um sabugo de milho, personagens que conviveram por muito tempo no imaginário de crianças, jovens e adultos. E pergunto: O que fazemos com uma boneca e um sabugo de milho? Uma das possíveis respostas pode ser brincar e, não mentiríamos se chegássemos à conclusão de que um dos objetivos da literatura infantil é brincar com o livro e seu texto.

Ler um livro deve(ria) ter os mesmos objetivos do brincar: manipular, experimentar, repetir quantas vezes quiser. Por esta razão o livro de literatura infantil deve fazer parte da “pequena bagagem” das crianças (Não se enganem, dos adultos também!) e reconhecida como item de primeira necessidade. Assim, solidarizamo-nos com a seguinte assertiva: Ler literatura é um direito universal (CÂNDIDO, 1995).

Dentre as muitas experiências com leitura, a que estamos expostos, a leitura de textos literários, talvez, seja a que nos acompanha desde muito cedo nas leituras pelo ouvir: nas contações de histórias na hora de dormir, nos causos, nas poesias cantadas pelos trovadores e encenadas pelos artistas cênicos, nas cantorias e em tantas outras manifestações literárias. O texto literário, também, ricamente polissêmico, além de favorecer o desenvolvimento da subjetividade e da discussão das experiências humanas, pode produzir momentos de aprendizagem significativos, pois toca diversas áreas do conhecimento.

No espaço escolar, mais especificamente – mas não apenas nele –, a leitura de literatura toma forma nas páginas, nas imagens, nas palavras escritas na materialidade do texto. Por meio, também, do livro, o letramento literário é construído, abrindo portas para o fortalecimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Tomando como base o que discute Cosson (2014 [2006]), inicialmente, podemos conceber o letramento literário como uma das variadas práticas sociais da escrita que se configura na literatura. Assim, a sua conceituação está diretamente relacionada à leitura efetiva de textos literários tanto no espaço escolar como fora dele. Sendo uma prática social, a escola tem responsabilidade de vivenciá-lo a fim de não somente apresentar o texto literário, mas também, incorporá-lo às práticas escolares. O texto literário guarda saberes sobre o mundo e exerce um papel importante na construção dos conceitos de identidade e alteridade:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014 [2006], p. 17).

Diante do exposto, entendemos que incorporado às práticas de ensino, o letramento literário pode colaborar para a ampliação das formas de se conceber e se comunicar com o mundo, além de favorecer a compreensão leitora. Logo, promover eventos de leitura que tenham como foco a literatura, pode mobilizar os sentidos e permitir a apropriação do texto como parte da cultura a que se tem direito. Concordamos com as discussões apresentadas por Cosson (2014), haja vista que com a literatura, e por meio dela, as crianças são capazes de identificar-se e identificar situações cotidianas, construindo uma rede de experiências que vão aos poucos se unindo às suas próprias vivências. Promover o letramento literário impõe à escola uma postura coerente com os objetivos que almeja em relação às práticas de leitura:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário. (COSSON, 2014 [2006], p. 17).

O maior desafio, portanto, é o de como escolarizar a literatura, sem reduzir o seu potencial humanizador, visto que nossa leitura fora da escola estará, sempre, fortemente marcada pela maneira como fomos ensinados a ler. Sendo assim, uma leitura literária que sirva apenas para fins didáticos, deixará para trás os recursos de interpretação que ela disponibiliza, empobrecendo o seu valor enquanto texto emancipador. Há uma necessidade urgente de a leitura ocupar espaço e tempo no ambiente escolar para que, por meio dela, as muitas vozes que adentram essa instituição encontrem lugar para dialogar e ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo. Então, resta indagar: como introduzi-la no ambiente escolar?

O Letramento literário, segundo Cosson (2014 [2006]), se refere especificamente ao processo de escolarização da literatura. O autor, no intuito de fornecer orientações sobre a educação literária no ensino básico, apresenta três reflexões centrais neste sentido: o lugar da literatura na sociedade, a abordagem sobre os procedimentos que efetivam a proposta de letramento literário e os desafios de se trabalhar com o diferente.

Leitura e literatura são parceiras de caminhada. Seja em casa ou na escola, andando na rua, deitado ou sentado, já nos deparamos com a literatura. O texto literário produzido em inúmeras esferas da sociedade, mas ainda é pouco (re)conhecido. Apesar de convivermos constantemente com essa manifestação social, o texto literário ainda precisa nos ser apresentado. Precisamos nos relacionar com ele a ponto dele se tornar um amigo íntimo, a quem podemos recorrer sempre que desejarmos.

Mas que condições são necessárias para que o encontro entre o leitor e o texto literário se estabeleça no espaço escolar? Um jantar, um banquete ou apenas um encontro, onde o espaço e o tempo sejam destinados apenas a falar sobre ele, onde o principal tema seja perguntar o que é o texto literário, como surgiu e qual sua funcionalidade?

Cosson (2014 [2006]) apresenta-nos algumas pistas para a organização desses encontros com a literatura propondo um movimento contínuo de aprendizagens em torno da literatura, onde o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo permitam organizar as práticas de ensino. Partindo dessa perspectiva, o trabalho proposto consiste numa sistematização de ações organizadas sob a técnica da oficina. É importante entender que o termo oficina, é tomado pelo autor como o lugar de construção, “do aprender a fazer fazendo”, onde a/o estudante pela prática constrói aprendizagens. Nesta proposta de trabalho, a leitura e a escrita são partes de uma mesma atividade, uma se completando na outra. Para a organização desta proposta de intervenção, optamos pela sequência básica organizada em quatro etapas:

- **MOTIVAÇÃO:** consiste num conjunto de atividades cujo principal objetivo é preparar as/os estudantes para a recepção da obra. Nesta etapa é importante uma mobilização no sentido de aproximar as/os estudantes ao máximo da experiência a ser vivida com a leitura literária selecionada.
- **INTRODUÇÃO:** momento em que o autor e a obra são apresentados de forma breve, com informações básicas sobre o contexto de produção e apresentação física da obra.
- **LEITURA:** é o ato de ler propriamente dito, seguindo procedimentos de leitura variados, desde leitura individual à leitura colaborativa acompanhadas de atividades específicas.

- **INTERPRETAÇÃO:** é o momento da construção de sentidos sobre o texto lido. Esta construção se dá num diálogo que envolve autor, leitor, comunidade e se manifesta de forma oral e registro escrito diverso. É dizer sobre o mundo que o texto traz a partir da própria experiência.

Sobre a interpretação, momento em que o professor avalia o caminho percorrido em torno da leitura literária, Cosson (2014 [2006]) chama a atenção para as produções que se destinarão à observação das aprendizagens construídas após as atividades propostas. O autor elenca algumas atividades escritas. Necessariamente, estas atividades não precisam ser a textualização do gênero selecionado para a realização das atividades, mas uma produção textual que dê conta de sinalizar a compreensão sobre a leitura: o ensaio, a resenha, o diário de leitura, o relatório. Aqui nesta pesquisa, especificamente, a sinopse e a narrativa.

Sugerimos para esta proposta algumas atividades de escrita que a nosso ver, sinalizariam (como de fato se mostraram eficientes na recolha de dados) os avanços sobre a leitura do texto literário na biblioteca escolar. Esses registros possibilitaram comparar ao final da intervenção o que as/os estudantes já sabiam sobre o texto literário e sobre suas experiências após o contato com obras literárias. Assim, optamos pelos seguintes instrumentos de avaliação das atividades propostas:

- Relatos escritos, sobre leituras e atividades realizadas na biblioteca, no **Caderno de Leitura** – esses registros nos mostraram a recepção do texto literário antes e após a intervenção e ainda sinalizaram o envolvimento com as atividades propostas;
- o relato escrito coletivo (*O patinho feio*) durante a Sondagem , que foi para nós um fator que possibilitou a organização das demais atividades de forma a atender as necessidades das/dos estudantes relacionadas à produção de narrativas;
- Atividades escritas de reconhecimento do gênero;
- Produção de ilustrações, buscando incentivar a criação de cenários imagéticos, destacando a importância das ilustrações, no conjunto da obra literária, e o ilustrador, coautor da obra literária;
- Produção de textos narrativos e expositivos;

Na sequência expandida proposta por Cosson (2014 [2006]), outras duas etapas ampliam as discussões sobre a leitura de obras literárias: a contextualização (caráter teórico,

histórico, estilístico, temático etc.) e a expansão (diálogo, entre a obra e outros textos precedentes, contemporâneos ou posteriores). Julgamos, pelo tempo demandado para a aplicação deste projeto e ainda, por se tratar de uma atividade introdutória sobre o contato mais significativo com o texto literário, ser a sequência básica a mais apropriada para esta experiência, pois contempla os objetivos aqui propostos: antecipações, o ato de ler e o aprofundamento da leitura por meio de relatos orais e escritos.

Cosson (2014 [2006]) observa que as duas sequências são passíveis de adaptações, com base no contexto de aplicação. Por isso, é importante salientar que, para esta ação, levando em consideração o contexto da intervenção, houve a necessidade de organizar uma oficina de sondagem para confirmar ou não a familiaridade com o texto literário. A oficina teve como objetivos suscitar alguns conhecimentos prévios em torno do gênero textual selecionado e sobre o envolvimento com a leitura em voz alta realizada pela professora/pelo professor como ressaltam Vieira e Fernandes (2010, p. 118): “antes de contar uma história para os alunos é interessante que (a professora)² o professor avalie os conhecimentos prévios necessários para o entendimento da história [...]” .

Cabe ainda destacar, aqui, que a sequência sofreu alterações durante a aplicação devido ao grande envolvimento das crianças com as ações desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar que, além de produzirem histórias a partir das leituras realizadas, desejaram registrar por escrito a sinopse não apenas do livro apresentado – proposta inicial do projeto para a obra *O menino e o tuim* de Rubem Braga (1986), descrita no capítulo 3 –, mas do livro favorito lido na biblioteca durante o projeto, resultando numa riqueza de construções textuais. Nesse sentido, os estudos de Cosson (2014 [2006]) se confirmam ao tomar como perspectiva metodológica a técnica do andaime que consiste em dividir “a edificação do conhecimento” com a/o estudante.

Diante do exposto, o autor lembra, ainda, que ao pensar o trabalho de ensino de língua materna, é importante não perder de vista que o ensino de literatura está contido no ensino de língua, portanto não há justificativa para separá-los. Desse modo, as atividades propostas nesta pesquisa (capítulo 3), para serem realizadas na biblioteca escolar, é uma pequena mostra de como as práticas de leitura, de escrita e de análise da língua podem ser trabalhadas de forma integrada às atividades de sala de aula. Vale ressaltar, ainda, que partindo do pressuposto de que a língua é uma atividade mental, sociointerativa, a reflexão sobre ela só fará sentido se orientada em situações as mais próximas possíveis da realidade.

² Termo inserido pela professora/pesquisadora.

Para tanto, a leitura em voz alta, realizada pela professora/pelo professor na biblioteca escolar, remonta às leituras que se ouve em casa, na rua entre amigos, nas emissoras de rádio, entre outros. Contar e ouvir histórias faz parte de nós. É o que alimenta o ritmo da vida. E ouvir histórias na biblioteca pode fazer nascer e habitar no leitor o desejo de ouvir e dizer sobre o que se lê, sobre o que se ouve, pode fazer nascer o desejo de ir além no que se refere às experiências com o escrito e o escrito literário.

2.5 A BIBLIOTECA ESCOLAR: LUGAR DE LEITURA(S)

Durante o período de observações realizado na escola selecionada, fomos surpreendidos em ouvir das/dos professores inúmeras vezes a expressão “Não gostam de ler!” ou “Não sabem ler!” ou ainda, (a que me causou mais estranhamento) “Não querem nada!”.

Entendemos que a escola, concebida como espaço diverso e dinâmico, comporta multifaces para a aprendizagem. Para tanto, faz-se importante ratificar que nesta concepção de escola, cada indivíduo precisa se conhecer e se reconhecer como parte da história que se constrói todos os dias, dentro e fora de seus muros, e esta atividade requer tempo. Portanto, é necessário que este indivíduo se reconheça em todos os ambientes que formam a escola.

Sendo pensada e estruturada para favorecer a aprendizagem, um aspecto de suma relevância para desconstrução de algumas tradições que inviabilizam essa estrutura é que a escola não pode priorizar a sala de aula como espaço único para as práticas de letramento. Contribuir para a construção de conhecimentos que auxiliarão na formação de indivíduos que se posicionem criticamente frente às demandas crescentes que se impõem à sociedade contemporânea, exige por parte de todos os envolvidos no processo educacional um olhar para a escola, como se esta fosse, de forma análoga, uma luneta sempre direcionada para si mesma e para mundo.

Diante do exposto, é importante que a “luneta” da escola direcione sua lente para todos os espaços da escola, sendo a biblioteca escolar um deles. Podemos, metaforicamente, perceber a biblioteca escolar como um organismo vivo e, desse modo, um espaço que não pode parar de crescer. Nessa perspectiva, qual corpo não sente os efeitos de um órgão parado ou parcialmente em funcionamento? Para o último estado, o corpo fará um esforço extra para cumprir suas funções vitais e para o primeiro estado, sofrerá danos talvez irreversíveis.

Por meio do espaço da biblioteca escolar, podem-se mobilizar vivências de leitura que impulsionem uma cultura de leitura, uma cultura de leitoras/leitores, autoras/autores, fortalecendo a identidade leitora e construindo uma rede de aprendizagens significativas para os sujeitos. Para Silva (1999, p. 20), a biblioteca representa espaço relevante dentro da escola, um vez que:

Para a escola desenvolver um trabalho pedagógico que tenha, no limite, tal finalidade, julgamos indispensável que o professor lance mão de novos instrumentos de ensino em acréscimo à exposição oral e ao livro didático adotado. E, entre, eles, a biblioteca escolar pode ocupar um lugar destacado, não como depósito do saber acumulado, mas sobretudo como agência disseminadora desse saber e promotora da leitura.

Mas é preciso levantar aqui uma questão crucial para esta pesquisa: qual é/tem sido o lugar da biblioteca escolar? Ou melhor, de que maneira este espaço é/não reconhecido e apropriado pela macro estrutura escolar? De modo a tencionar a questão aqui lançada, recorremos a Silva (1999), que nos revela sob o recurso análogo que a biblioteca escolar pode ser comparada à Bela Adormecida. Fechada em si mesma, contemplada, através das frestas ou dos vidros das janelas, como sendo um artefato de museu, inerte, mas (ainda que alguns ignorem) detentora de parte da História. Quem poderá despertá-la do seu sono profundo? A quem recairá a incumbência de “beijá-la” (sem nenhuma erotização, mas com muito desejo de transformar práticas e reelaborar o sentido do artefato), de redirecioná-la dessa lógica contemplativa para uma outra de ação e trazer de volta o seu “encanto”, a sua função social? Uma Sherazade, é bem provável, lhe daria as devidas honras de princesa e herdeira de muitos tesouros.

Assim, quase invisível e muitas vezes marginalizada no espaço escolar, a biblioteca é um potencial espaço físico e simbólico no que se refere ao ensino/aprendizagem, pois viabiliza a circulação do conhecimento científico, a divulgação de informações e a ampliação de práticas de leitura com fins à consolidação dos múltiplos letramentos. É um espaço de trocas, encontros, desencontros, e de descobertas fascinantes e às vezes pouco saborosas, porque nele podemos tomar ciência de conhecimentos, histórias, memórias, experiências reais e ficcionais de e sobre o mundo dos humanos e dos seres e objetos que se relacionam com esse mundo. Dessa maneira, conceber a biblioteca como espaço de silêncio vai de encontro às práticas reais de produção do conhecimento que ocorrem nas interações sociais que se instauram no compartilhamento de ideias, vai de encontro ao que se espera da escola,

como potencializadora instituição que nos liga ao mundo abrindo “janelas” e “portas” dos saberes plurais.

Distante de cumprir suas reais funções, a biblioteca não faz parte da realidade da maioria das escolas (SILVA, 1999), mas alimenta o imaginário das crianças que julgam encontrar ali as mais belas histórias de mocinhos e princesas e os grossos e pesados livros de pesquisa para fortalecer seus vínculos com os estudos e estabelecer novos círculos de amigos leitores, ouvindo e se fazendo ouvir nas muitas trocas sobre leituras realizadas.

Inicialmente concebida para guardar o conhecimento produzido pelas civilizações, a biblioteca avançou em suas funções a ponto de se tornar pública, mas trouxe muitas questões que ainda necessitam de explicação. Um deles é sobre a concepção de que seu espaço é reservado ao silêncio, outro diz respeito à sua localização e há aquele que é crucial buscar saber: a quem pertence a biblioteca?

O silêncio que muito permeou os primeiros espaços destinados às bibliotecas tinha mais de concentração requerida pelo estudo intenso. Era um silêncio físico e que continua sendo necessário, pois a biblioteca também é um espaço de estudo o qual requer concentração. Com o passar do tempo esse silêncio foi sacralizado como sendo parte indiscutível para o bom funcionamento de uma biblioteca. O silêncio na biblioteca, construído historicamente, permitiu não apenas o silêncio das vozes, mas o silêncio sobre esse espaço. Em pleno século XXI, tempo em que as vozes se ampliam e se misturam para desvendar o mundo, a biblioteca luta para dizer por que existe, anseia por mostrar suas potencialidades no âmbito das novas aprendizagens, principalmente quando o assunto se dirige às escolas no que se refere à competência leitora.

Conceber a biblioteca como parte da escola e integrada à sala de aula, é um dos grandes desafios para educadores e educandos, visto que a história da biblioteca no Brasil diz respeito aos padrões europeus, onde a censura e o silêncio sempre foram as marcas desse espaço (MORAES, 2013), ou seja, cabe à escola dar visibilidade a esse espaço e, não somente isto, é necessário entender as peculiaridades dos contextos sócio históricos que envolvem o contato com o escrito no espaço da biblioteca, criando as condições necessárias para que as vozes se façam ouvir, gerando diálogos sobre o ato de ler.

Fazemos parte de uma sociedade que desde tempos remotos considera o silêncio na biblioteca um aspecto positivo e essencialmente inerente a este espaço marcado por processos de exclusão e seleção [...] O objetivo de garantir a preservação da memória, como finalidade das bibliotecas, fez-se e ainda se faz presente nas Bibliotecas Nacionais que tinham e têm como um

de seus fins salvaguardar idealmente a maior quantidade possível de produção impressa (MORAES, 2013. p. 15-16).

Analisando o cenário atual da história da biblioteca no Brasil, já no final do século XIX e início do século XX, a biblioteca escolar (foco das nossas reflexões) começa a ser reconfigurada para fortalecer o gosto pela leitura, para tanto, traz as vozes dos discentes, da família e da comunidade como um todo para se pensar ações pedagógicas para implementação desse espaço (MORAES, 2013).

Seguindo uma linha ascendente, a biblioteca escolar brasileira recebeu por parte do setor público um olhar específico, ainda que tímido, para suas reais funções, surgindo propostas para sua dinamização. Entre 1990 e 2000, a biblioteca escolar passa a ser concebida como espaço de aprendizagem e estímulo à leitura na Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, nos PCNs (1997) e essa concepção toma corpo com a criação em 1997 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) pelo Governo Federal. Com a promulgação da Lei Federal nº 12.244 (2010) as instituições de ensino do país têm como urgente a revitalização dos seus espaços de leitura e neles inclui-se a biblioteca escolar.

A revitalização do potencial da biblioteca escolar (acervo, espaço, tempo, profissional) torna-se urgente, pois ela cumpre, juntamente com outros espaços, a importante missão de promover a leitura através de práticas de letramentos. Nesse sentido, o profissional – professor ou bibliotecário – destinado a este espaço (quando há este profissional) precisa não somente saber do acervo, mas dizer sobre ele nas múltiplas trocas de saberes que a biblioteca escolar exige, um desafio latente para a revitalização e dinamização desse espaço. Quanto aos acervos e sua disponibilização aos usuários da biblioteca escolar, Silva (1999, p. 59) aponta:

O acervo da biblioteca escolar, em geral pobre e desatualizado, em função da carência crônica de recursos, que não atinge apenas a biblioteca, mas a escola pública como um todo, é outro aspecto que pode desanimar o usuário [...] Sem verbas, não há política de seleção e, para crescer, o acervo depende de doações que nem sempre são feitas com a intenção de elevar a qualidade da biblioteca, mas de permitir que o doador se veja livre de documentos que se tornaram entulhos, numa clara concepção da biblioteca como depósito de livros.

Assim, tem-se, de modo geral, um acervo que não se renova, desestimula os frequentadores da biblioteca que buscam nela a atualização de informações e divulgações e, no caso desta pesquisa em particular, um acervo que não era tocado pelas leitoras e leitores.

Além desse fator, o espaço destinado aos usuários tem papel fundamental nos índices de visitação à biblioteca. Espaços adequados, acolhedores e confortáveis facilitam a inserção desse espaço como parte integrante de uma instituição escolar. Silva confirma essa afirmação quando reflete sobre os fatores que são obstáculos ao bom funcionamento da biblioteca escolar:

Muitos dos fatores que atrapalham o uso da biblioteca escolar são provocados pela própria estrutura da biblioteca, pela maneira como funciona ou pela ação do profissional que nela atua. Boa parte das bibliotecas escolares está situada em espaço inadequado, em algum canto da escola (*escondido*), apertado, mal-iluminado, enfim, desconfortável, fato que revela o baixo prestígio da biblioteca na escola (SILVA, 1999, p.58-59).

Apesar dos reais desafios, a biblioteca escolar pode se tornar um espaço vivo se pensado coletivamente. Pode e deve ser pensado como espaço de todos e para todos, pensado como equipamento aparelhado para intensificar as diversas aprendizagens escolares e, ainda, ser organizada como espaço-tempo que acolha e envolva os aprendizes em seus diversos níveis de leitura, oportunizando a ampliação e a troca de vivências por meio das múltiplas vozes que contam e recontam o mundo. A seguir discorreremos sobre os pressupostos metodológicos que permitiram responder à questão desta pesquisa.

3 TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

O projeto de pesquisa **Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar** surgiu de uma realidade que parece estar, ainda, distante de ser minimizada: o baixo desempenho de leitura de estudantes que chegam ao final do Ensino Fundamental I, 5º ano.

Esta é uma realidade que impacta fortemente o ingresso no Ensino Fundamental II, pois as/os estudantes demonstram pouca intimidade com o texto escrito, fato que implica num alto índice de reprovação no início desse ciclo da escolaridade, gerando nessas/nesses estudantes um sentimento de desânimo, fracasso e o que parece ser o pior de todos, um sentimento de incapacidade de melhorar seu desempenho como leitor.

Buscando entender as práticas de leitura que ocorrem na rotina de uma escola pública municipal de Feira de Santana e como se dá o contato do leitor iniciante com a leitura, empreendemos esta pesquisa tendo por base pressupostos metodológicos promissores, os quais serão apresentados neste capítulo.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS A SEGUIR

A partir dos questionamentos levantados em torno do objeto de estudo desta pesquisa, leitura, optamos pela pesquisa-ação do tipo etnográfica que busca conhecer os sujeitos pesquisados no seu cotidiano. A pesquisa-ação tem cunho investigativo e participativo, aliando teoria à prática. Portanto, consideramos necessário recorrer a Tripp, cujos argumentos vão na seguinte direção:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação[...]. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia (TRIPP, 2005.p. 445-446.)

Anunciamos também que a pesquisa é qualitativa, pois estimula os sujeitos a pensarem livremente sobre o tema proposto na sequência de atividades enquanto constroem significado e conhecimento sobre o objeto de aprendizagem selecionado: gênero textual crônica literária.

Adotamos essa escolha porque corroboramos com os pressupostos defendidos por Bogdan (1994, p. 48.) de que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observáveis no seu cotidiano habitual de ocorrência”.

O estudo privilegia a análise das vivências que os alunos têm em relação à leitura no espaço escolar. Para a realização dessa pesquisa, foram levadas em consideração questões éticas que envolvem os sujeitos selecionados para a pesquisa, a começar pela aceitação da instituição de ensino em ser co-participante da pesquisa que emitiu parecer favorável à pesquisa.

É importante destacar que buscamos seguir o que está proposto pelo Código de ética em pesquisas científicas que envolvem pessoas, portanto elaboramos o consentimento livre e esclarecido, bem como os demais documentos que amparam a execução de um projeto de pesquisa (cf. Anexos E, F, G), uma vez que é de alta relevância no que diz respeito a assegurar “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (CNS, 2012).

Como esta pesquisa envolveu estudantes menores de idade, para a aplicação de questionário, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Assentimento aos pais/responsáveis para realização da ação. Das/Dos 23 estudantes matriculados na turma selecionada, apenas um (01) estudante não foi liberado para a realização da pesquisa. O motivo envolveu doença na família. A mãe do estudante, diagnosticada com câncer, estava em outra cidade (Salvador-BA), realizando sessões de quimioterapia e o estudante se deslocava juntamente com ela para acompanhá-la. Deste modo o questionário foi aplicado a 22 estudantes.

Apesar das ausências, e diante da impossibilidade de ser liberado para realizar a pesquisa, todo o material das atividades, utilizado durante a pesquisa, foi disponibilizado à professora da turma para uma posterior aplicação junto ao estudante, já que a professora da turma também foi convidada a participar da pesquisa como colaboradora, acompanhando todo o processo de aplicação das atividades.

Destacamos aqui que as pouquíssimas vezes em que o estudante participou do projeto (cerca de 5 encontros) lhe foi dada a oportunidade de realizar as atividades propostas no momento em que estas ocorriam, com as devidas explicações sobre atividades anteriores, e

um tempo era disponibilizado para que, aos poucos, ele fosse realizando as demais atividades. O estudante, infelizmente, não pode participar efetivamente dos encontros finais, devido ao falecimento de sua mãe, fato que trouxe algumas reflexões para os encontros com as/os demais envolvidos no projeto sobre vínculos afetivos, uma temática levantada na obra selecionada para a realização das atividades no espaço da biblioteca escolar – O menino e o tuim (BRAGA, 1986).

O questionário semiestruturado, aplicado às/aos estudantes, composto por 9 questões, sendo 2 fechadas (SIM/NÃO), 2 abertas e 5 de múltipla escolha, e a respectiva análise das respostas, possibilitou mapear um perfil leitor das/dos estudantes, permitindo pensar uma modalidade organizativa das atividades a serem aplicadas durante o projeto.

Dentre as modalidades organizativas mais presentes no espaço escolar, que são, de acordo com Lerner (2002, p. 87), “os projetos, as atividades habituais, as sequências de situações e as atividades independentes”, julgamos ser a sequência de atividades a mais apropriada para a organização das atividades propostas nesta pesquisa, como mostrado no capítulo 3, configurada por Cosson (2014) [2006].

Nesse sentido, ainda, para Lerner (2002), as atividades coletivas, grupais e individuais são direcionadas para a leitura de diferentes exemplares de um mesmo gênero, propiciando a colaboração entre as/leitores, permitindo maior contato/interação com os textos selecionados. Uma atividade prevista para o projeto – que busca contemplar a questão 7 do questionário aplicado (cf. apêndices 1 e 2) –, diz respeito ao empréstimo de livros, ação desencadeadora para a produção dos relatos orais e escritos, incluindo assim o resumo das obras lidas e que, desencadeou ainda a produção textual de uma narrativa de humor, atividades analisadas com o intuito de perceber quais aprendizagens foram construídas pelas/pelos estudantes durante os encontros, em torno do gênero selecionado.

Os PCN (1997), documento nacional de ensino, orientam sobre a importância da organização do trabalho didático em Língua Portuguesa voltado para a leitura, pela via de sequências:

Atividades sequenciadas de leitura – São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (BRASIL, 1997, p.46).

Sendo assim, a proposta intencionada para esta pesquisa previu para o final do projeto duas produções textuais das/dos estudantes – sinopses de livros literários e uma narrativa de humor – que indicaram como as/os estudantes receberam as atividades propostas e quais aprendizagens construíram a partir delas. Com a introdução do gênero textual crônica literária, as atividades de leitura, oralidade e escrita, não foram computadas como atividades avaliativas com cunho classificatório e sim, avaliadas qualitativamente, a fim de observar o processo de construção de aprendizagens.

3.2 PÚBLICO ALVO, DURAÇÃO DA PROPOSTA, PERIODICIDADE ³

Esta proposta foi realizada com estudantes de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, do turno matutino de uma escola municipal na cidade de Feira de Santana - BA, onde atuo como professora há quatro anos. A escola é muito solicitada pela comunidade, pois a estrutura física é boa e também por oferecer creche, auxiliando aos pais que trabalham fora de casa.

A turma era composta por 23 estudantes⁴, de ambos os sexos: 17 meninas e 6 meninos, sendo que 10 deles têm dez anos, 11 têm onze anos e 2 têm 12 anos. Uma turma com um baixo índice de distorção/ano e que foi selecionada, ainda, por estarem as/os estudantes no ano final do Ensino Fundamental I, ano em que, hipoteticamente, acredita-se estarem lendo com mais fluência e, por isso, tenha já um certo conhecimento de variados gêneros textuais.

É comum esperar, ainda, que esses estudantes já tenham desenvolvido estratégias de leitura para atribuir sentido à leitura de narrativas reconhecendo também os seus elementos estruturais, visto que é nas séries iniciais que são lidas as narrativas que irão povoar o imaginário por toda a vida. Porém, o que se ouve nos corredores da instituição selecionada, é um discurso bem diferente: “As/Os estudantes do 5º ano não sabem ler” ou “Não gostam de ler”.

Buscando entender essa realidade, empreendemos inicialmente uma intervenção de aproximadamente 15 encontros. No entanto, o envolvimento da turma foi tão positivo que sentimos a necessidade de ampliar a intervenção em mais 8 encontros, para que as solicitações feitas pela turma fossem contempladas, totalizando, assim, 23 encontros. Esse envolvimento

³ As informações, desta seção, foram adquiridas por meio das observações diretas junto à comunidade escolar, do documento Projeto Político Pedagógico da escola e, ainda, do SED – Sistema de Educação Digital da Secretaria Municipal de Educação (informações, repassadas pela escola).

⁴ Um estudante não participou da pesquisa por motivo de doença da sua genitora.

nos confirmou que as/os estudantes gostam de ler – diferentemente do que afirmam as professoras/os professores – e nos mostrou que atividades que têm como eixo norteador o ensino de leitura e escrita através de textos literários pode muito contribuir para a formação do leitor.

As/as estudantes, em sua maioria, moram no entorno da escola, em condomínios populares construídos pelo Governo Federal através do programa denominado Minha Casa, Minha Vida. Dessas/Desses estudantes, muitas/muitos nunca tiveram casa própria, moravam em casas alugadas ou eram acolhidos por outros parentes. Cabe informar que os apartamentos situados nessa comunidade têm 1 sala, 1 cozinha, 1 banheiro, 02 quartos e 1 área de serviço, espaço ideal para abrigar 4 ou no máximo 6 pessoas.

Figura 1: Característica tipológica dos empreendimentos do Programa Minha Casa, Minha Vida

<p>Tipologia mínima apresentada para casa térrea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -02 quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço; -Transição: área útil mínima de 32 m² (não computada área de serviço). -Acessibilidade: área útil mínima de 36 m² (não computada área de serviço).
<p>Tipologia mínima apresentada para apartamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -02 quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço; -Transição: área útil mínima de 37 m². -Acessibilidade: área útil mínima de 39 m².

Fonte: <http://www.caixa.gov.br>

Das/Dos estudantes selecionados, doze (12) moram nesses apartamentos e, dois (2) destes sinalizaram que suas famílias são compostas por nove (9) pessoas, e uma estudante relata, ainda, a dificuldade em realizar atividades escolares por não ter um local específico em casa para estudo. Outros estudantes dizem não ter ajuda dos pais para realizar as tarefas escolares, pois eles trabalham fora o dia todo. Outros sinalizam, ainda, que seus pais não sabem ler.

Apesar de muitas situações adversas se mostrarem desafiadoras no trabalho docente, julgo não ser impossível para a escola se tornar um farol para onde meninas e meninos (e suas famílias) possam “nadar”. E é bom que se diga que, sendo a escola tomada como um “farol”, deve ser um referencial, um porto seguro para quem se lança a “navegar pelo oceano do conhecimento”.

As/os demais estudantes moram em casas fora dos condomínios e a maioria não tem acesso a computadores e não dispõem de internet em casa ou na escola, já que o laboratório de informática da escola está interditado por falta de manutenção nos computadores. Alguns

utilizam o computador em casa de amigos, parentes e esporadicamente em *Lan Houses* e alguns deles disseram, em conversa informal, terem um celular onde têm acesso a redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*.

3.3 O LÓCUS DA PESQUISA⁵

Construída na década de 80, o espaço físico da escola selecionada é constituído por três prédios – Creche (prédio à direita da imagem) Ensino Fundamental I (prédio à esquerda da imagem) e Atividades Complementares (prédio à direita no fundo da imagem) – que comportam 12(doze) Salas de Aula, 01 Laboratório de Informática, 01 Biblioteca (situada no prédio do Ensino Fundamental I), 01 Brinquedoteca, 01 Sala de Dança, 02 Cozinhas, 03 Áreas Livres para recreação, onde são realizados eventos como reuniões e festas escolares e comunitárias, 14 banheiros, 2 parquinhos, 01 Sala da Direção, onde também funciona o Centro de Processamento de Dados (CPD), 01 secretaria.

A escola possui 23 turmas divididas em 3 segmentos: Creche (0 – 2 anos), Educação infantil (3 – 5 anos) e Ensino Fundamental de 9 anos I (1º ao 5º anos). O corpo docente da escola, atualmente, é formado por 6 professores concursados e 23 estagiários, sendo que, por falta de contratação de professores efetivos para preenchimento do quadro docente, algumas turmas são assumidas por estagiários, estes atuando como titular da turma.

Nesse contexto, é importante ressaltar que atualmente a escola atende a mais de 500 crianças, fato que não ocorria há dez anos, quando o espaço físico/geográfico do bairro não apresentava em sua paisagem construções organizadas em condomínios e, os habitantes ali, eram poucos por ser um bairro periférico da cidade.

Com a chegada de uma nova configuração de habitação, no bairro, como são os condomínios populares, que chegam a comportar cerca de 300 famílias, a escola aumentou o número de oferta de matrículas. Portanto, é tempo de repensar as práticas como forma de acolher a todos e, não somente acolher, mas garantir que ninguém fique de fora do processo escolar que tem como maior meta neste século educar para os multiletramentos (ROJO, 2012). Muitas das crianças que passaram a morar no bairro nunca, sequer, tinham frequentado a escola, mesmo sendo possível matricular-se na Educação Infantil, – referimo-nos aos estudantes que iniciam a escolaridade apenas aos seis anos de idade.

⁵ As informações são do Projeto Político Pedagógico da instituição coparticipante.

3.3.1 A biblioteca escolar e o tempo para o letramento literário

Buscando responder uma problemática real, presente na escola, que diz respeito ao baixo desempenho em atividades que envolvem leitura e escrita, este projeto se configurou numa proposta que permitiu a ampliação do contato com o texto literário no espaço escolar, mais precisamente na biblioteca, ambiente invisível na rotina escolar pela via da leitura em voz alta pelo professor. Ação pedagógica que teve como principal objetivo mobilizar, por meio da leitura em voz alta, aprendizagens sobre o gênero textual crônica literária estimulando o ler pelo ouvir, prática quase esquecida na escola.

A história das bibliotecas é tão antiga que se confunde (grosso modo) com a história da própria humanidade. Fazer história é criar um material que serve de acervo a uma biblioteca que primeiramente é “virtual” – ideias guardadas na memória – e depois se difunde de forma materializada nas escritas encontradas atualmente em diversas bibliotecas espalhadas pelo mundo. Funari (2012, p.4) explica um pouco sobre isso:

Na verdade a Biblioteca de Alexandria não era do jeito como conhecemos as bibliotecas hoje. Não era um lugar para se guardar livros [...], o conhecimento era registrado em rolos [...] tinha, sim seu acervo, mas estava mais para um centro cultural. Os maiores intelectuais iam para lá trocar ideias, além de artistas e todos os interessados nas novidades.

Portanto, a biblioteca pode ser concebida como uma agência de construção de conhecimento por meio da interação de ideias e ideais, consolidando ações que impactam de alguma forma a sociedade e sua postura com relação ao mundo. Dessa forma, vista como uma agência de letramentos na escola, a biblioteca pode conter em si, e viabilizar, atividades que criem uma ponte entre o real e o imaginário, entre o real e o ideal, através de práticas que envolvam os gêneros de texto para a produção oral e escrita.

A biblioteca, da instituição selecionada para a aplicação do projeto, no que se refere ao espaço físico, mobiliário e localização, tem algumas peculiaridades, que entendemos ser relevante apresentar. A biblioteca foi pensada após a escola ser construída, mais precisamente quando os livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) chegaram à unidade escolar (a chegada dos livros do PNBE se deu a partir de 2002).

Sendo assim, no projeto arquitetônico inicial de construção da unidade de ensino, não constava o espaço destinado à biblioteca escolar. A escolha desse espaço se deu por conta da urgência em acomodar as obras e, então, foi escolhida uma sala que estava vazia e que está situada no primeiro andar do prédio do Ensino Fundamental I. O mobiliário da biblioteca é o

mesmo das salas da Educação Infantil e é utilizado por todos os alunos de 2 anos ao 5º ano; o espaço físico é pequeno, podendo abrigar não mais que 20 estudantes sentados, já que são 5 pequenas mesas compostas de 4 cadeiras em cada uma delas, sendo necessário utilizar durante os encontros carteiras individuais para dar conta do número de participantes.

É importante destacar que o PNBE vem contribuindo de forma decisiva, apesar de questões como as descritas acima, para a ampliação das possibilidades do acesso à leitura no espaço escolar desde o seu início em 1997, já que impulsiona práticas de ensino em torno da literatura, texto que agrega em si o real, o imaginário e o mágico. Mas o que se percebe é que mesmo com a presença do acervo na escola, não existe desde 2002, uma rotina sistematizada de atividades na biblioteca, sendo o espaço um local apenas para guardar alguns livros e de visitas esporádicas.

O acesso à biblioteca se dá por meio de escadas, já que a sala encontra-se no primeiro andar. Até a realização desta pesquisa a escola não tinha matriculado alunos com deficiências, desse modo não havia dificuldades de acesso à biblioteca e em tempo a gestão sinalizou que havendo necessidade, a sala pode ser substituída por outra no térreo.

Vale lembrar que em março de 2015, percebemos que a biblioteca, que já apresentava limitações para a visita (acervo limitado e não disponibilizado, acesso restrito etc.) desde a minha chegada à escola em 2012, não tinha condições de visita. Havia um amontoado de livros e outros materiais e, ainda, não havia uma organização por divisão em seções: livros literários, revistas, gibis/histórias em quadrinhos, jogos etc. O forro estava caído e não havia previsão para reparos. Assim, ao apresentar o desejo de realizar um projeto intervencionista na biblioteca a gestão comprometeu-se em agilizar os reparos, os quais ficaram prontos em julho do mesmo ano.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção, diz respeito aos livros do PNBE, pois muitos ainda se encontravam nas caixas. Ciente dessa realidade e dispostos(as) a tornar a biblioteca um espaço de interações, leituras e descobertas, colocamo-nos à disposição da gestão para organizá-los e já iniciar uma visita nas salas para realizar momentos de leitura em voz alta. A diretora, então, informou-nos que ela mesma estava fazendo a catalogação informatizada das obras, o que facilitaria a busca.

Após três meses de observação (maio a julho de 2015), a biblioteca passou por uma reorganização, porém as literaturas, já catalogadas/informatizadas, não faziam parte do acervo do espaço da biblioteca. Ao buscar informação sobre a ausência das obras literárias na biblioteca, a gestão informou ter receio que o acervo seja danificado ou que se perca por

descompromisso na devolução por parte das/dos estudantes. O jornal Folha de São Paulo traz uma reportagem que trata sobre esse assunto:

Escolas públicas não estão distribuindo para os alunos de 4ª e 5ª séries livros infanto-juvenis comprados pelo Ministério da Educação e enviados para os estabelecimentos de ensino no início do ano letivo [...] Em alguns casos, os diretores e professores afirmam ter medo de que os estudantes não leiam ou danifiquem os livros (FOLHA DE SÃO PAULO, 06/09/2002, p. C4).

É importante destacar, ainda, segundo Aparecida Paiva (autora do livro *Literatura fora da caixa* – o PNBE na escola, Editora Unesp) em entrevista concedida à Carta Capital de 13/04/2013, que “Muitos professores nem sabem que os livros chegam à escola”. Inquieta com esse fato, o nosso desejo de intervir no espaço da biblioteca escolar só aumentou e, já no mês de agosto de 2015, iniciamos contato com uma turma do 5º Ano, a fim de realizar uma prévia do projeto de leitura na biblioteca.

Trabalhando na mesma escola há 4 anos, optei escolher uma turma de 5º ano pois é último ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental I, os estudantes encontram-se em transição de fase do desenvolvimento, mudanças nas preferências, o que pode gerar instabilidades nas motivações em relação as atividades escolares e, supostamente uma turma à qual se lança as maiores expectativas em torno do desempenho leitor, com base nos anos de permanência escolar.

Os resultados desse contato prévio mostraram-se animadores, pois a turma se mostrou receptiva à leitura de obras literárias na biblioteca e a cada encontro, criava-se uma expectativa pelo nosso retorno o que nos impulsionou ainda mais a acreditar que ler em voz alta para qualquer idade ainda é uma atividade recompensadora e a biblioteca se tornou um excelente estímulo.

A partir dessa ação prévia, percebendo o interesse das/dos estudantes, não apenas da turma-teste do 5º ano – crianças de outras turmas nos abordavam a nos perguntar “Quando vamos ler na biblioteca?” – a escola, então, disponibilizou um tempo, cerca de 40min para que pudéssemos ler para as turmas na biblioteca. Nascia, então, o tempo de ler na biblioteca, marcando assim um contrato registrado de leitura.

Figura 2: Cronograma da biblioteca escolar/matutino 2016

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:20h às 9h	5º ANO	3º ANO A	5º ANO	G4	G2
09:10h às 09:50h	5º ANO	2º ANO A	5º ANO	G5	2º ANO B
INTERVALO					
10:40h às 11:20h		3º ANO B	1º ANO A	1º ANO B	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com as informações cedidas pela gestão da escola.

No espaço da biblioteca escolar é possível promover momentos de escuta, de conversas e até de silêncio, mas nunca o silêncio ideológico e sim o silêncio físico que permite a reflexão das leituras. A biblioteca jamais pode ser concebida como o espaço “de horários vagos”, de ações não planejadas, improvisadas, correndo o sério risco de passar de espaço de conhecimento para espaço de enfado e castigo. De acordo com Freire (1989) a compreensão crítica da biblioteca desenvolve a compreensão crítica da alfabetização e da leitura. Nesse sentido, Moraes (2013, p. 25) afirma:

Portanto, para que a alfabetização e a leitura sejam práticas fundadas em uma compreensão crítica, é imprescindível que a biblioteca seja concebida como espaço popular no qual a voz do educando, a fala do povo, a linguagem da comunidade e os saberes locais tenham vez [...].

No que se refere à proposta deste projeto, a leitura em voz alta se tornou uma ação promissora, visto que, a partir da primeira atividade de leitura em voz alta da crônica *O menino e o tuim* (BRAGA, 1986), a retirada de livros na biblioteca se tornou uma prática contínua permitindo aos estudantes o contato com variados gêneros e motivando-os a ler de forma significativa, pois ao final da leitura de cada livro os relatos orais sobre as leituras eram produzidos e desses relatos as crianças produziram a sinopse do livro favorito, gerando, assim, um cartaz intitulado “Histórias recomendadas”, para estimular outros estudantes a lerem.

A produção das sinopses dos livros de literatura lidos na biblioteca durante o projeto permitiu observar o avanço da compreensão leitora por parte das/dos estudantes, pois as produções apresentaram a marca pessoal de escrita, apontando para um maior envolvimento com a leitura.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ROTINA ESCOLAR

Todo empreendimento requer tempo, planejamento de estratégias e organização. No trabalho docente não pode ser diferente. As escolhas didáticas e a organização do espaço-tempo são aliadas para promover momentos significativos de aprendizagem. Para este projeto, especificamente, o tempo para a leitura foi o fator que influenciou diretamente no envolvimento que se espera em relação ao texto literário. Sobre este aspecto cronológico, recorreremos aos estudos de Lerner (2002), os quais sinalizam que:

A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Esse é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam (LERNER, 2002, p. 89).

Com base nas discussões propostas pela autora e, levando em consideração a carga horária destinada aos componentes curriculares no espaço escolar, o espaço-tempo para a leitura, neste projeto, foi pensado e organizado para valorizar a leitura como conteúdo relevante nas aulas de Língua Portuguesa.

Para organizar o tempo da intervenção que se pretendeu nesta pesquisa, foi necessário repensar juntamente com a professora da turma e com a gestão (nas pessoas da diretora e da coordenadora) o lugar da leitura na escola. Refletimos e percebemos que não havia momentos privilegiados ou “contratados” para ler e falar sobre leitura. Alguns professores organizam esporadicamente alguns momentos de contação de histórias, na maioria das vezes na sala de aula e eventualmente na biblioteca, mas sem aprofundar a prática por meio da reflexão interativa.

Buscamos, então, organizar as atividades em torno da leitura, que geralmente são feitas na sala de aula de forma aligeirada, muitas vezes, buscando acalmar a turma após o recreio para o estudo dos “conteúdos” ou ainda para “matar” o tempo, para que fossem realizadas no espaço da biblioteca escolar. Esperávamos, assim, além de observar se a biblioteca seria um espaço motivador para ampliar o gosto pela leitura, também perceber a contribuição das sequências de atividades no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para uma melhor visualização da organização do tempo na biblioteca escolar destinado à aplicação do projeto, vejamos o quadro seguinte, que mostra como as atividades na biblioteca foram divididas dentro da carga-horária disponibilizada pela escola para a realização do projeto. O tempo de visitação na biblioteca é de 40 minutos para a Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental, somente o 5º Ano tem carga-horária diferenciada, pois a gestão entendeu que as/os estudantes, por serem mais adiantados e próximos a migrarem para outro segmento escolar, necessitavam de mais tempo destinado à leitura.

Quadro 1: Organização diária do tempo para as atividades de leitura na biblioteca

DIVISÃO DO TEMPO	CARGA HORÁRIA (2h/aula)	AÇÃO
1º momento	20 min	*Escolha de livros para empréstimo.
2º momento	20 min	*Roda de conversa sobre a leitura realizada em casa
3º momento	10 min	*Registro escrito, em poucas linhas, sobre um livro lido – resumo curto, autor, título do livro, data da leitura.
4º momento	30 min	*Apresentação da atividade de leitura do dia – leitura silenciosa e/ou em voz alta pela professora/pesquisadora ou pela/pelo estudante. *Levantamento oral de informações sobre a leitura realizada – tema, contexto de escrita, estilo etc. *Registro escrito das informações sobre a leitura realizada na biblioteca.
5º momento	20 min	*Reflexão oral sobre a atividade do dia – O que aprendi?/ Quais dificuldades surgiram? – para possíveis ajustes nas atividades posteriores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro 1, é possível observar o acréscimo de 20min no tempo destinado à visitação na biblioteca. Esse tempo foi acrescido, levando em consideração a carga horária de Língua Portuguesa, que prevê aulas de 50 minutos e não de 40 minutos, como é possível observar no quadro 1, parte azul. Sendo assim, os encontros eram iniciados às 8 horas e 10 minutos da manhã e finalizavam às 9 horas e 50 minutos. Durante a intervenção, foi possível, também, perceber a tomada de consciência, por parte da comunidade escolar, sobre o lugar e o tempo

da leitura. Foi imprescindível discutir o papel da escola, entender que ela existe para ampliar as formas de conceber e se perceber no mundo. A escola tem como uma de suas funções mostrar lugares ainda não explorados, mas precisa dar tempo ao tempo para as descobertas que se iniciam nela fluam para o mundo; tempo para falar sobre as curiosidades, sobre novas aprendizagens, sobre o que se pode, deve e quer aprender. Partindo dessa concepção, Brenman (2016, p.36) afirma que:

Desvelando a origem da palavra “escola”, podemos nos aproximar da sua essência. Ela se relaciona com a palavra “ócio”, que, por sua vez, está associada ao conceito de tempo. Nas antigas escolas gregas, os aprendizes tinham tempo para descobrir suas habilidades e adquirir novas. Na Academia de Platão, no Jardim de Epicuro e no Liceu de Aristóteles, o tempo era utilizado para conversar, estudar, fazer exercícios físicos (mente sã e corpo sã), brincar, contemplar e questionar.

O tempo, para este projeto, foi organizado para apresentar mais que o livro ao leitor: foi um tempo de misturar histórias reais e fantásticas, momentos de se encantar e de estranhar, momentos de rir e de pensar a tristeza. Os encontros foram marcados pontualmente às 8h20min da manhã, em dois dias da semana, que foram decididos levando em consideração as escolhas da professora da turma – segundas e quartas, remanejando dia e horário quando havia esta necessidade. Encontros que se configuraram como momentos de muitas conversas, muitas descobertas e muitas surpresas proporcionadas pelos “recheios dos livros”, pelos autores das histórias e pelas personagens que, muitas vezes, se parecem conosco. E como se parecem!

O depoimento de um estudante chamou-nos a atenção, quando surpreso, descobriu que nem todas as histórias eram iniciadas pela expressão “Era uma vez...”, deixando claro que as leituras mais presentes, até então, eram os contos clássicos e/ou de fadas. A partir do projeto, ou seja, a partir do contato com as narrativas das crônicas literárias, foi possível ampliar o conhecimento sobre a tipologia estudada (narrativa), influenciando as futuras produções e, ainda, contribuindo positivamente para a construção de uma memória leitora.

Não podemos deixar de mencionar a importância do legado dessas memórias, já que a escola precisa levar em consideração o lugar onde muitas dessas memórias começam: meu avô que contou para meu pai que contou para mim e que eu agora conto para vocês. Foi assim que a História chegou até nós, pelas vozes que, preservadas pela escrita, não se calam. Nosso desejo é que a palavra presa nos livros fechados encontre a nossa voz e torne à vida para nos

encantar e povoar as nossas memórias. O relato do autor Albissú (2013), na obra *Quem ouvir e contar pedra há de se tornar*, nos motiva a continuar contando e encantando os leitores em início de carreira:

Debaixo de um grampo de cobre reluzente, que prendia seus cabelos lisos, brancos e ralos, formando um birote, enquanto remendava retalhos novos em roupas velhas, entre um ponto e outro, minha avó contava histórias que povoaram a minha infância. [...] Tenho medo de que essas histórias, da magia do povo, percam-se no tempo. Por isso é uma alegria imensa recontar [...].

Destacaremos, na próxima seção, como se deu a proposta de trabalho na biblioteca escolar selecionada e logo a seguir, algumas reflexões sobre esta proposta evidenciam que a sistematização das práticas escolares precisa se configurar como atividades de envolvimento com toda a comunidade escolar.

3.5 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO: TRAÇANDO UM PERCURSO

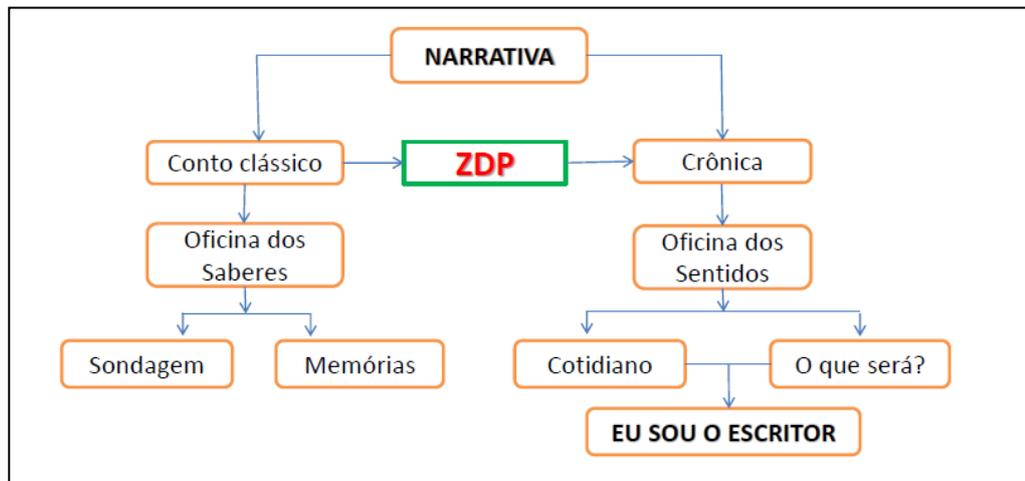
Um esclarecimento se faz necessário no processo de construção da proposta de intervenção. Como todas as atividades humanas são sustentadas pelas interações discursivas, durante todo o projeto estas construções se mostraram muito significativas, alcançando assim um dos objetivos mais almejados no espaço escolar: a construção conjunta entre professor/pesquisadora e alunos, de ações que promovam novas aprendizagens.

O foco principal desta intervenção foi introduzir o gênero crônica literária para a turma selecionada e teve como ação desencadeadora a leitura em voz alta realizada na biblioteca escolar, buscando responder à questão da pesquisa **Que desdobramentos podem ser observados a partir da leitura de narrativas literárias, em voz alta, realizada pelo(a) professor(a) no espaço-tempo da biblioteca escolar?**

A construção das atividades de intervenção teve como base os conhecimentos que as/os estudantes já possuíam sobre leitura e literatura, o que permitiu criar uma ponte entre O QUE JÁ SEI? e O QUE APRENDI?.

O gráfico abaixo é um panorama inicial na condução desta intervenção:

Figura 3: Gráfico resumo das ações propostas para a intervenção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Através do gráfico (Figura 3) foi possível organizar o que os/as estudantes já conheciam (esquerda), a partir da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa pela via dos gêneros textuais, e construir as atividades visando novos saberes sobre a leitura de textos literários (direita). Observando o gráfico como um todo, percebe-se um espaço entre o que os/as estudantes já aprenderam sobre a tipologia em estudo e o que ainda aprenderão: Zona Proximal do Desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007). Tomar como base o que os estudantes já haviam construído em torno da tipologia, lhes permitiu fazer comparações e aproximações entre o objeto em estudo e o já estudado (conto clássico/crônica literária).

Sobre a última ação (figura à direita), que envolve o ato criativo da produção textual, EU SOU O ESCRITOR, esta seção, assim como as demais, é passível de inserções/adaptações, como pode ser observado em todos os subitens do gráfico, pois as ações não se fecham em si mesmas, são apenas apontamentos sobre o que é possível realizar nas aulas de Língua Portuguesa para a ampliação das práticas de leitura, principalmente no que diz respeito ao espaço da biblioteca escolar integrada com a sala de aula, tendo como objeto de estudo a literatura.

Logo abaixo, o quadro mostra uma síntese das etapas de construção desta pesquisa:

Quadro 2: Síntese das etapas de construção do projeto

ETAPAS	DESCRIÇÃO	PERÍODO
1 ^a Questão da pesquisa	✓ Conhecer a realidade e a configuração do problema envolvendo as práticas de leitura	Nov.Dez/2014

	da turma selecionada (anterior à intervenção; observações diretas no espaço selecionado)	
2ª Pré-projeto	✓ Construção do pré-projeto com as intenções para o ensino/aprendizagem de leitura de crônicas literárias; do questionário que auxilia na construção do perfil de leitura dos alunos e levantamento de pistas sobre as práticas de leitura presentes no espaço escolar selecionado.	Dez 2014/Jan Mar 2015
3ª Qualificação	✓ Qualificação	Dez/2015
4ª Apresentação do projeto à escola co-participante	✓ Apresentação do projeto à instituição de aplicação, à turma, ao professor da turma e aos responsáveis e assinatura dos termos.	Março/2016
5ª Diagnóstico	✓ Aplicação do questionário – fase diagnóstica – e leitura/interpretação das respostas	Março/2016
6ª Diagnóstico	✓ Construção do Módulo I dividido em duas sequencia: Sondagem e Memórias a fim de confirmar as informações obtidas por meio do questionário/diagnóstico e fornecer subsídios para a construção dos demais módulos de atividade.	Março/2016
7ª Atividade diagnóstica	Módulo I Oficina dos Saberes Sequência 1: Sondagem Sequência 2: Memórias	Abril/2016
8ª Introdução do gênero crônica literária	Módulo II Oficina dos Sentidos Sequência 3: Apresentação do gênero crônica ✓ Mapear os conhecimentos prévios relacionados ao gênero crônica literária.	Abril/2016

<p style="text-align: center;">9^a Lendo Crônicas</p>	<p>Sequência 4: O cotidiano</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar uma coletânea de crônicas com o objetivo de familiarização com o gênero e seus elementos composicionais: contexto e o conteúdo temático. <p>Os preguiçosos (VERÍSSIMO, 2002) Vou-me embora desta casa! (SCLIAR, 2000) Educação em pés descalços (SCLIAR, 1998) Festa de aniversário (SABINO, 2000) Vó caiu na piscina (ANDRADE, 2000)</p>	<p style="text-align: center;">Maio/2015</p>
<p style="text-align: center;">10^a Leitura em voz alta pelo(a) professor(a)</p>	<p>Sequência 5: O que será?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em voz alta realizada pela professora-pesquisadora, da crônica <i>O menino e o tuim</i> (BRAGA, 1998) e atividades escritas relacionadas à leitura. ✓ As atividades desta sequência visam aplicar a metodologia orientada por Cosson (2014) [2006], sobre Letramento Literário: <p><u>*Motivação (antes da leitura),</u> <u>*Introdução (contexto da obra)</u> <u>*Leitura</u> <u>*Interpretação (depois da leitura)</u></p>	<p style="text-align: center;">Maio/2015</p>
<p style="text-align: center;">11^a Produção coletiva de um resumo/sinopse</p>	<p>Sequência 6: Produção de sinopse para divulgar o livro <i>O menino e o tuim</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sinopse do livro <i>O menino e o tuim</i>, escrita coletivamente. Esta sequência foi ampliada para dar retorno a uma solicitação da turma, que apresentou o desejo de divulgar, por escrito, também, o livro que mais gostou de ler durante o projeto gerando uma atividade complementar (ver 14^a etapa). 	<p style="text-align: center;">Maio/2015</p>
<p style="text-align: center;">12^a Produção coletiva e individual de uma narrativa engraçada</p>	<p>Sequência 7: Eu sou o escritor</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar a progressão das aprendizagens relacionadas ao gênero crônica, através da produção textual de uma narrativa. ✓ Nesta etapa, as/os estudantes demonstraram que um escritor é um ser “intocável”, distante do contato com o leitor. Por isso, sentimos o desejo de convidar duas escritoras para uma visita às/aos estudantes na biblioteca. 	<p style="text-align: center;">Junho/2016</p>

<p>13^a Recebendo uma escritora na biblioteca</p>	<p>Sequência 8: Atividade complementar: Encontro com a escritora Palmira Heine</p> <p>✓ Criado para responder a uma curiosidade das crianças no que se refere à distância entre autor/escritor e leitor</p>	<p>Julho/2016</p>
<p>14^a Divulgando os livros lidos na biblioteca</p>	<p>Módulo Complementar</p> <p>Sequência 9: Histórias recomendadas</p> <p>✓ Produção de sinopses dos livros preferidos lidos durante a pesquisa.</p>	<p>Julho/2016</p>
<p>15^a Diagnóstico final</p>	<p>✓ Aplicação do questionário final e análise das respostas</p>	<p>Julho/2016</p>
<p>Considerações sobre a intervenção</p>	<p>✓ Relato de intervenção/Análise das atividades</p>	<p>Agosto/2016</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Enquanto as atividades eram realizadas, as/os estudantes mostravam entusiasmo e intimidade com os textos que circulavam na biblioteca (crônicas e livros emprestados), a ponto de se sentirem à vontade para solicitarem a escrita individual da sinopse do livro preferido, lido durante o projeto. (Quadro 2 –13^a Etapa, Sequência 8). A solicitação foi aceita e os conhecimentos iniciais sobre sinopse de livro foram garantidos, resultando numa coletânea de sinopses que fez parte, inicialmente de um cartaz de divulgação, afixado no espaço externo da biblioteca, e também de um catálogo para consulta na biblioteca.

A partir da próxima seção, apresentamos o tema da intervenção, como se deu a seleção do(s) gênero(s) e sua conceituação de forma breve e, ainda, descrevemos as sequências das atividades propostas.

3.5.1 Leitura(s) na biblioteca escolar: a seleção dos gêneros

Por que ler crônicas na biblioteca escolar e, ainda, produzir narrativas e sinopses?

Poderíamos responder a estas perguntas de forma bem simplificada dizendo que tanto a crônica literária quanto a sinopse, são gêneros textuais e, sendo assim, de acordo com estudos que sinalizam para o contato com os variados gêneros textuais no espaço escolar, eles devem fazer parte das intenções de ensino de Língua Portuguesa. Mas escolheremos

responder a partir de alguns aspectos que se tornaram determinantes para justificarem a escolha. Primeiramente, o planejamento escolar, a proximidade dos gêneros em estudo (o conto clássico/de fada e a crônica) que são estruturados numa narrativa, a temática que sustenta a trama dos gêneros e a extensão da crônica literária foram determinantes para a introdução da crônica literária. Segundo, falar e escrever sobre livros lidos, julgamos ser fundamental para que as/os estudantes ampliem o desempenho sobre a compreensão de texto permitindo mais intimidade com a leitura e a escrita.

Sob essa perspectiva, deu-se a escolha dos conteúdos de ensino a partir da introdução do gênero textual crônica literária e um dos aspectos envolvidos para a construção das atividades, está relacionado a como estruturar (oral e escrita) uma narrativa, especificamente aqui, a como organizar a situação inicial, uma complicação, uma resolução e um final (GUIMARÃES, 2006).

Outros três aspectos dizem respeito:

1. **Ao Contexto de produção:** quem produziu, quando, onde foi publicado para que leitor;
2. **O conteúdo temático:** tema específico do texto relacionado com o dia-a-dia e
3. **O estilo do gênero:** elementos linguísticos (escolhas lexicais do contexto familiar: pai, mãe, filho, amigos etc), a linguagem informal organizada em parágrafos curtos, escrita na forma direta com ou sem a presença de diálogos.

De acordo com Costa-Hübes (2016, p. 32),

Esses são apenas alguns exemplos de como poderiam ser encaminhadas as reflexões, o que significa que as atividades podem ser ampliadas no sentido de garantir maior interação e diálogo entre o leitor e o(s) autor(es) do(s) texto(s) selecionado(s) para estudo. Todavia não é o número de atividades em si, mas sim a compreensão, o diálogo, a interação que elas poderão suscitar entre o aluno (leitor) e o(s) autor(es) do(s) texto(s) selecionado(s), de forma a garantir maior compreensão dessa prática social de uso da língua e a formação de alunos leitores.

O conteúdo de ensino, então selecionado, buscou responder a uma demanda situada da turma selecionada: pouca familiaridade com aulas de leitura e escrita. Assim, a intervenção proposta pela nossa pesquisa almejou consolidar a leitura e a escrita como momentos privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, o projeto que se deu em 23

encontros buscou criar as condições iniciais para garantir a ampliação da interação e diálogo em torno das aulas de leitura e produção textual.

Uma de nossas hipóteses era a de que, apesar de as/os estudantes estarem no final do ensino fundamental I (5º Ano), o que poderia configurar maior contato com variados gêneros, estes não reconheciam os gêneros textuais em sua diversidade e essa hipótese estava embasada nas observações feitas no *lócus* da pesquisa em 2015, nos dando pistas, a partir dos discursos que circulavam entre os professores, sobre o baixo desempenho de leitura neste final de ciclo.

Durante o período de observação direta e participante, no *lócus* da pesquisa, em 2015, acompanhei a escolha do livro didático a ser adotado para a turma selecionada e juntamente com a professora, após a aprovação da obra pelo Ministério da Educação e o recebimento dos exemplares, propus à professora da turma organizar as atividades de forma integrada às atividades de sala de aula, o que se tornou bastante proveitoso para que a professora se sentisse também partícipe do processo de construção e execução do projeto que previa aulas de leitura de literatura integradas às aulas de Língua Portuguesa, fator que se tornou relevante para a reflexão em torno do planejamento escolar.

Geralmente, o que é comum ocorrer, durante a elaboração do planejamento escolar, é a adoção da organização do livro didático como sequência de conteúdos a serem elencados para as aulas de Língua Portuguesa (e outras áreas), na escola selecionada não foi diferente e decidimos por integrar a intervenção às atividades já propostas para a turma selecionada, o que permitiu uma interação positiva entre os dois espaços, sala de aula e biblioteca.

Na análise que realizamos do livro didático, percebemos que a primeira unidade didática se organizava em torno do gênero crônica. Como a intervenção estava prevista para o início do ano letivo escolar (março/2016) e a professora havia sinalizado o estudo de crônicas para o início da I unidade de ensino optamos, então, por organizar as atividades iniciais em torno desse gênero, partindo do conhecimento do perfil leitor das/dos estudantes para confirmar a possibilidade de inserção desse gênero textual.

Com base no diagnóstico realizado por meio da aplicação do questionário, em março de 2016, as/os estudantes demonstraram ter mais contato com gêneros textuais organizados em torno da macroestrutura narrativa – conto clássico/de fadas. Partindo da concepção vigotskiana que sinaliza que a introdução de um novo conhecimento, aos aprendizes, deve levar em conta os seus conhecimentos prévios, buscamos então as pontes que pudessem aproximar o que os estudantes já conheciam sobre gêneros textuais e o que poderiam vir a ampliar sobre eles durante a intervenção.

O gênero crônica literária foi selecionado com base na tipologia presente nos contos clássicos/de fadas, já conhecidos das/dos estudantes. Sendo assim, a pesquisa buscou organizar as atividades em torno da escrita de uma narrativa de humor com foco em dois fatores: o primeiro diz respeito à progressão da aprendizagem em torno da tipologia textual narrativa sobre dois de seus aspectos, a situação inicial e a situação final, com a finalidade de construir com as/os estudantes um paralelo entre a narrativa presente no gênero de domínio (conto clássico/de fada) e no gênero introduzido (a crônica).

O outro fator diz respeito à produção textual motivada pela leitura de livros de literatura tomados de empréstimo na biblioteca. Assim, optamos pela escrita coletiva de uma sinopse para indicação de livros, que serviu de mote para a intervenção proposta nesta pesquisa a partir da obra literária escrita *O menino e o tuim*. Para a realização dessa produção, estudamos a estrutura de uma sinopse e as suas marcas textuais. Havia um fator para a tomada dessa decisão que se relacionava ao tempo da intervenção, estimado em três meses, porém as/os estudantes nos impulsionaram a “criar” o tempo, para ampliar as aprendizagens em torno do ler e escrever e este foi um tempo muito significativo. Descrevemos a seguir algumas características básicas dos gêneros textuais selecionados para as atividades de leitura e escrita na biblioteca escolar.

3.5.1.1 Crônica literária: os fios de uma narrativa

Narrativa curta, a crônica literária é uma releitura do cotidiano no qual os personagens se aproximam do leitor por vivências, espaços e comportamentos. A crônica é um gênero textual marcado por elementos estruturais narrativos, portanto similar às leituras que as crianças já realizam no 1º ciclo do Ensino Fundamental I – contos de fada, clássicos infantis – mas que se contrapõem ao elemento mágico.

O ponto de partida para o estudo de qualquer gênero, neste caso o gênero crônica, é reconhecê-lo como uma prática social de uso da linguagem [...] nenhum gênero se constitui apenas na materialidade dos textos que o representam [...] (COSTA-HÜBES, 2016, p.28).

Agora no ano final do 2º ciclo do Ensino Fundamental I é importante que as crianças, numa progressão da aprendizagem de novos gêneros textuais, reconheçam que a crônica literária é um gênero textual presente em suportes como o jornal, a revista e livros, com o objetivo de falar sobre o cotidiano. A escolha do gênero se dá como forma de ampliar o

repertório de aprendizagens sobre enredo e desfecho (elementos da narrativa) marcando uma ruptura com o elemento “mágico” dos contos de fada.

Com base em Dolz & Shcnewly (2004), o gênero crônica literária pertence ao agrupamento da cultura literária ficcional do tipo narrativo, assim como os contos clássicos e de fadas. Os gêneros do agrupamento **narrar** se organizam a partir da superestrutura esquemática: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Além desses elementos, é importante compreender como o autor estrutura suas ideias por meio de um tema, assunto e uma mensagem. Segundo Guimarães (2006), uma sequência narrativa pode ser esquematizada como na seguinte figura:

Figura 4: Sequência narrativa



Fonte: Adaptada de Guimarães (2006)

Inicialmente, as/os estudantes, tinham maior contato com os gêneros textuais conto clássico/de fadas e por isso liam as crônicas com certo estranhamento em torno das temáticas e a extensão das narrativas: muito menor do que a narrativa dos contos clássico/de fadas. Outro fator que chamou a atenção das/dos estudantes foi a ausência das situações inicial e final marcadas pelas expressões “Era uma vez...”, “ E viveram felizes para sempre!”, fator que influenciou de forma decisiva na transição ao gênero mobilizado, pois a postura da turma evidenciava um contato intenso com os contos clássicos/de fadas.

O desafio deste projeto foi, exatamente, o de permitir a progressão da ficção fantástica/mágica para a ficção que se aproxima do real/cotidiano e, ainda, criar um ambiente onde as crianças desenvolvessem habilidades de escuta, oralidade e produção escrita por meio da leitura em voz alta de um texto literário de linguagem simples, mas carregado de poesia para falar de temas que nos rodeiam todos os dias como a amizade, a tristeza, o medo, a morte.

A história tecida por Rubem Braga em 1986, faz parte de uma coleção de crônicas que o autor nos deixou como legado.

Figura 5: Capa do livro *O menino e o tuim*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A narrativa conta a história de um menino que, passando as férias escolares numa fazenda, encontra um filhote de tuim, o leva pra casa e faz dele o seu melhor amigo. Como quem conta a experiência de sua própria vida, Rubem Braga vai nos envolvendo nos fios da trama de um pássaro fujão que provoca uma diversidade de sentimentos no seu amigo: alegria, medo, tristeza, suspense, alívio, perda.

O texto sugere o tema existencial ganhar/perder de forma marcante, furtando dos leitores toda a magia previamente construída pelos contos de fada em torno dos finais felizes. Num piscar de olhos... o gato comeu! A crônica lembra-nos que as narrativas não vivem apenas de “E viveram felizes para sempre”, porque são muitas e são várias. São os discursos da esquina, da padaria, da calçada. As crônicas dizem muito sobre nós, dos nossos dias, das nossas alegrias e das nossas angústias. O menino e o tuim é um convite à leitura e a escrita de outras tantas narrativas da vida, de outras tantas possibilidades de dizer sobre a literatura.

3.5.1.2 Sinopse: indicando livros de literatura

É possível afirmar que a turma do 5º ano, para quem esta pesquisa foi direcionada, mudou sua postura ante a leitura e a escrita. Toda a pesquisa esteve fundamentada em uma prática que levou em consideração a comunidade escolar como um todo, apesar de o projeto atender apenas a uma turma. A produção de cartazes com o resumo das atividades na biblioteca e que eram afixados na parte externa da biblioteca tinham o principal objetivo de convidar e estimular os demais estudantes e professores a usufruírem desse espaço tão rico de experiências.

Os cartazes foram para o 5º Ano como uma fonte de informação a cada vez que precisassem relembrar o que aprendíamos durante a intervenção. As/os estudantes motivados por essa ideia decidiram falar para todos os colegas o que fizeram durante quatro meses na biblioteca: lemos livros maravilhosos! A atividade, que previa apenas a sinopse do livro *O menino e o tuim*, foi ampliada.

Cosson (2014, p. 65) orienta que após a leitura de um texto literário a/o professor propicie o momento da “materialização da interpretação”, que pode ser uma conversa em torno do que foi lido e ainda “aconselhar a leitura dele a um colega”. Seguimos estes caminhos na roda de conversa e também nos resumos escritos sobre os livros lidos, a partir destas duas atividades produzimos as sinopses.

De acordo, também, com Solé (1998), um resumo estabelece o tema de um texto e gera a ideia principal presente nele a partir de quatro regras que são quase sempre utilizadas por todo leitor: omitir, selecionar, generalizar e/ou ainda substituir informações. Para a autora, são os resumos produzidos pela/pelos estudantes que sinalizam de que forma estão compreendendo um texto. Solé (1998, p. 187) sugere que após a realização de uma atividade de leitura seja feita uma “recapitulação oral [...] tentando fazer com que as crianças compreendam os motivos que induzem os personagens a agirem da forma como o fazem”, sobre este aspecto, a organização das atividades aqui propostas previu um momento (roda de conversa) para o relato oral sobre as leituras realizadas na biblioteca escolar. Ainda sobre o trabalho para a ampliação da compreensão leitora, Solé (1998) propõe a realização do resumo escrito, atividade também prevista e realizada nesta intervenção, como pode ser visto a seguir:

Figura 6: Resumo de livro de literatura

<p>TÍTULO <i>Eles que não se amavam</i></p> <p>AUTOR <i>Celso Sisto</i></p> <p>DATA <i>18/05/16</i></p>	<p>Título: Eles que não se amavam Autor: Celso Sisto Data: 18/05/2016</p>
<p>O QUE LEMBRO SOBRE A HISTÓRIA</p> <p><i>O livro é bem legal, a parte e eu gosto e que eles fazem um combinado de paz e tentam ser amigos e a paz reina entre os dois e eles quebram o muro que dividiam eles dois. Eu gostei.</i></p>	
<p>TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO</p> <p>04</p> <p>PROFLETRAS</p>	

Fonte: Pesquisa de campo

Na escrita inicial dos resumos⁶, as/os estudantes escreviam sem a preocupação relacionada à ortografia, pontuação ou legibilidade. À medida que outros colegas liam os resumos com a opinião uns dos outros, iam se dando conta da importância desses aspectos da escrita que contribuem para a compreensão textual. Da escrita dos resumos até a produção das sinopses, cada estudante foi percebendo que escrevemos para um interlocutor, neste caso para os colegas da mesma turma e de outras.

Para Costa (2014, p. 212), o resumo e a sinopse são gêneros com características próximas, porém a depender da esfera ou do suporte textual, passa a ter funcionalidades diferentes. O gênero sinopse presente no suporte revista científica, tem por finalidade apresentar de forma breve e concisa as ideias principais de um artigo, o gênero ainda pode conter a “síntese de um filme, de um livro, de uma ópera etc.”.

Goulart (2007, p. 42) aponta características que nos ajudam a ampliar o entendimento sobre o gênero sinopse para indicar livros de literatura:

Contextualizadores: autor, título, editora, ilustração, início.

Tempos verbais: o presente marca os comentários do leitor, o pretérito perfeito e o imperfeito, geralmente, organizam aspectos da narrativa lida e o imperativo é utilizado para convencer os futuros leitores.

Índice de avaliação: as expressões que recomendam ou não a obra lida.

Os operadores argumentativos: as conjunções apontando os argumentos defendidos nos enunciados.

Segundo a autora, ainda, “Essas marcas são trazidas para a nossa análise como categorias, no sentido de que, sendo recursos argumentativos, valem tanto para a leitura como para a escrita”. Julgamos, assim, que esse entendimento dialoga com a nossa proposta de trabalho por isso o tomamos como suporte para a análise das produções das sinopses.

As sinopses produzidas pelas/pelos estudantes apresentaram todas as marcas descritas, sendo que os contextualizadores apareceram em todas elas. As demais marcas nunca estão presentes juntamente numa mesma sinopse, pois sendo o gênero caracterizado pelo estilo individual de escrita, é possível que cada estudante tenha lançado mão das marcas que mais o deixasse à vontade para interpretar de forma livre as ideias do escritor, marcando assim a produção de um discurso próprio de leitor. Passamos, a seguir, à descrição detalhada de todas as atividades propostas e aplicadas no período da intervenção prevista nesta pesquisa.

⁶ Os textos ou partes dos textos das/dos estudantes são apresentados sem revisão, exatamente como as/os estudantes escreveram.

3.6 LANÇAMENTO DA PROPOSTA À TURMA SELECIONADA

Em uma 1h/aula, a proposta de intervenção foi apresentada aos estudantes, as etapas da proposta de pesquisa *Leitura de Crônicas na Biblioteca Escolar: Sondagem, Apresentação do gênero crônica, Leitura Socializada/mediada e Produção textual: sinopse e história engraçada*.

O momento foi destinado a compartilhar com as crianças e a professora da turma os objetivos que embasaram o projeto e explicar sobre a colaboração deles para a adaptação necessária ao projeto (de acordo com as expectativas dos envolvidos) à medida que as atividades fossem aplicadas. Também foi explicado que durante o projeto eles levariam livros de literatura para casa.

Esse foi um momento muito especial para elas e eles. Ao saberem que iriam tocar os livros da biblioteca, não acreditaram e uma estudante perguntou: “O projeto só vai durar 15 encontros e depois nós não vamos ler mais?”.

Depois de um pergunta simbólica como esta, ampliaremos as discussões em torno dela para falar sobre os impactos que uma ação de intervenção provoca na vida dos envolvidos. Todos nós ao emprendermos um projeto, seja ele em qualquer esfera, projeta os possíveis riscos e benefícios e, pela lógica, buscamos ver consolidados mais os benefícios. Pensando, muito seriamente sobre isso, a professora da turma foi convidada, enquanto ainda elaborava o projeto, para que participasse de todos os encontros programados durante a intervenção. O convite tinha duas intenções, dirimir possíveis desconfortos para os estudantes diante de uma estranha e, ainda, cativar a professora para se tornar uma simpatizante e aliada do projeto.

A parceria deu certo. A professora, não somente se envolveu em todas as atividades, como também contribuiu de forma ativa e significativa no que diz respeito a estimular as ações que foram desenvolvidas na biblioteca da escola. Ela passou a monitorar o cuidado com os livros em empréstimo e o compromisso em devolvê-los. Sentiu-se motivada a iniciar um trabalho na biblioteca com os alunos do 5º Ano no turno vespertino de quem, também, é professora.

Após duas semanas do encerramento do projeto, quando retornei, em visita à escola, muito animadas as crianças nos disseram: “A pró está levando a gente para a biblioteca”! O que representou bastante aquela escuta, carregada de honestidade e de desejo.

Sendo assim, confortáveis em poder, seguramente, responder à pergunta feita no início deste projeto por uma estudante sobre o prazo limite desse projeto. Portanto, é com um sonoro e vibrante “Não!”, que paradoxalmente afirmamos que o projeto não deve terminar com os 15

encontros, porque o nosso maior desejo é que vocês continuem a tocar e experimentar todas as formas de ser e estar no mundo que se materializam nos livros de literatura e que continuem sendo tocados por eles, não apenas por meio desse projeto, mas que a leitura de literatura faça parte da rotina escolar, sempre.

3.7 OS MÓDULOS DE APRENDIZAGEM

As atividades propostas nesta pesquisa se organizaram em dois **Módulos de Aprendizagem**, compondo duas Oficinas. O **Módulo I** composto pela **Oficina dos Saberes** objetivou realizar o mapeamento das aprendizagens prévias em torno dos gêneros textuais, sendo o conto clássico/de fadas o mais presente na realidade das/dos estudantes e sua tipologia textual, a narrativa.

O **Módulo II** composto pela **Oficina dos Sentidos** intencionou a introdução de um novo gênero textual, a crônica literária, no cotidiano da turma. Esse módulo de atividade garantiu a construção de saberes em torno do gênero textual crônica, permitindo a ampliação da experiência com os textos da esfera literária. A partir dessas atividades, as/os estudantes foram observando de forma mais atenta os elementos que tecem uma narrativa, progredindo em aprendizagens para além de conhecimentos superficiais em torno das histórias presentes nos livros didáticos. A seguir, descrevemos a aplicação das atividades propostas.

3.7.1 Módulo I – Oficina dos saberes: O que já sabemos sobre leitura?

Sequência 1: Sondagem/Diagnóstico

Objetivos: Construir, por meio da leitura fílmica de um conto clássico – *O patinho feio* –, memórias de leitura.

As atividades que compõem a Sondagem, denominadas de MEMÓRIAS, foram produzidas com base no que as/os estudantes apontaram como leitura mais presente no seu cotidiano, o conto clássico/de fadas (questionário semiestruturado⁷). O principal objetivo foi partir do que as estudantes/os estudantes já tinham contato (VIGOTSKY, 2007), neste caso em particular, retomamos a tipologia textual presente no conto de fada/clássico – narrativa – e ampliamos o conhecimento sobre gêneros de mesma tipologia, mas que as/os estudantes ainda não tinham contato. Neste projeto selecionamos a crônica literária, pois é um gênero previsto

⁷ Apêndice.

no planejamento anual do 5º Ano, a fim de incorporar aulas de leitura e literatura ao ensino de Língua Portuguesa na instituição selecionada.

ATIVIDADE 1: Assistir, na biblioteca ao curta metragem “O patinho feio” produzido pela Disney. Material necessário: Datashow, computador, internet, literaturas, atividade digitada, fichas de empréstimo digitadas (06/04/2016).

- Rememorar sobre quando, onde e como conheceram a história.
- Refletir sobre as diferenças entre ler e assistir uma mesma história.
- Buscar no acervo da biblioteca, para empréstimo, contos clássicos e de fadas para realizar leitura em casa.

Neste dia, as crianças retiraram de empréstimo, pela primeira na Biblioteca, contos clássicos para leitura em casa e registraram por escrito, no Caderno de Leitura, o título e o autor do livro escolhido e a data do empréstimo, procedimento que se manteve durante toda a aplicação do projeto. Iniciamos assim a ação que se encerrou no final do projeto.

Sequência 2: **Memórias**

ATIVIDADE 1: Na biblioteca, falar sobre a experiência de levar para casa um livro de literatura da biblioteca e contar um pouco sobre o livro lido (19/04/2016).

- Roda de conversa sobre os livros lidos.⁸
- Registrar por escrito o nome de histórias/livros que já leu antes do projeto.
- Escolher entre as histórias escolhidas, aquela que mais gosta e relatar oralmente as impressões causadas pela história escolhida.
- Registrar por escrito o que lembra sobre a história escolhida.
- Empréstimo de livros.⁹

ATIVIDADE 2: Reconto coletivo, escrito, do conto clássico *O patinho feio* (20/04/2016)

- Propor aos estudantes a escrita coletiva do conto *O patinho feio* sinalizando que esta produção escrita será uma nova versão feita por eles.
- Organizar grupos de 3 estudantes.
- Entregar para cada grupo uma imagem referente a uma parte do conto clássico *O patinho feio*.
- Cada grupo produz por escrito a parte da história correspondente à imagem recebida.

⁸ A roda de conversa ocorreu em todos os encontros na biblioteca, por este motivo não será citada nas demais sequências, ficando subentendida, assim, a sua realização.

⁹ O empréstimo de livros foi realizado durante todo o período da intervenção, ficando subentendida a ação em todos os encontros na biblioteca.

- Em grupos, os estudantes lerão em voz alta a produção escrita e decidirão como numerar as partes (no caso desta experiência 7) a fim de dar uma sequência lógica ao conto.
- Após decidirem sobre a sequência da história, a professora/o professor digitará a história completa, com auxílio do computador e do Datashow, e o texto será ajustado com base nos conhecimentos que as crianças já possuem sobre produção textual de narrativas.
- Produzir o texto coletivo final e entregar uma cópia para cada estudante.

ATIVIDADE 3: Comparando o conto coletivo com a versão original do conto clássico “O patinho feio” (25/04/2016)

- A professora/o professor mostra a versão original do conto “O patinho feio” afixada num cartaz e faz a comparação entre os dois textos.
- Mediar a discussão de forma que as estudantes/os estudantes percebam a extensão dos textos, bem como a riqueza de detalhes na escrita original. Apresentar o autor e um pouco da sua biografia, contextualizando a época da produção do clássico.
- Possibilitar, por meio de discussões orais, às estudantes/aos estudantes perceberem, na escrita coletiva que produziram, questões temáticas do conto como a rejeição, a auto-estima, a aceitação, a tolerância às diferenças e o amor.
- O texto coletivo pode ser afixado juntamente com a versão original para que as crianças percebam que muitas adaptações de livros são menores que as originais e apresentam diferenças na forma de contar/narrar uma mesma história.

Figura 7: Cartaz na área externa da biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora

3.7.2 Módulo II – Oficina dos sentidos: Aguçando os sentidos para novos saberes sobre leitura

Objetivos:

- Perceber como as crianças interagem/recebem os gêneros.
- Estimular a oralidade, possibilitando que cada criança se posicione de acordo com o que já sabem sobre os gêneros apresentados e, mais especificamente, a crônica literária.

Apresentação do gênero: As atividades que compõem esta seção estão organizadas em quatro momentos: COMPARANDO GÊNEROS TEXTUAIS, COTIDIANO, O QUE SERÁ? EU SOU O ESCRITOR. O primeiro momento, pensado para colocar as estudantes/os estudantes em contato com o gênero crônica literária e, assim, que sinalizem para o que já conhecem sobre crônicas. Partindo, então, do que já dominam sobre o gênero, as atividades do segundo momento são construídas buscando ampliar os conhecimentos relacionados ao gênero selecionado, para que, nos terceiro e quarto momentos, as estudantes/os estudantes possuam mais experiência em compreender a leitura em voz alta de uma crônica e posteriormente produzir por escrito textos que se aproximem do gênero estudado.

Sequência 3: **Comparando gêneros textuais**¹⁰

ATIVIDADE 1: Questão norteadora: O que já sabemos sobre os textos lidos? (27/04/2016)

- Organizar a turma em grupos de 3.
- Entregar dois textos impressos numa mesma folha. Um dos textos pertencendo a um gênero que as/os estudantes já tenham contato como receita, poesia, melodia, fábula, notícia, conto de mistério. O outro texto a ser comparado, neste caso específico, a crônica *Os preguiçosos* (VERÍSSIMO, 2002).
- As/Os estudantes leem os dois textos e por escrito escrevem o que já sabem sobre cada um deles.
- Com o auxílio do computador e do Datashow, mostrar os textos lidos por cada grupo e a partir daí, realizar o levantamento, no computador sobre o que já sabem sobre os textos lidos, tendo como foco a construção dos conhecimentos prévios sobre o gênero crônica literária.
- Produzir cartaz com o resumo do que as/os estudantes já sabem sobre o gênero crônica.

Durante a realização dessa atividade, as/os estudantes demonstraram conhecer muito pouco, ou nada, sobre o gênero crônica e, ainda, alguns estudantes chegaram a confundi-lo com conto ou conto de fadas, mas alguns estudantes questionaram esse posicionamento, pois os textos apresentados não tinham elemento de suspense nem os elementos mágicos como bruxas e fadas.

¹⁰ Apêndices 13 - 20.

Quadro 3: Comparando gêneros textuais

GÊNERO TEXTUAL	O QUE JÁ SABEMOS SOBRE OS GÊNEROS LIDOS
POEMA: Grupo 1	E uma poesia. Tem estrofe, verso e rima.
MELODIA: Grupo 2	E a música do Pica-pau Amarelo. Tem versos.
FABULA: Grupo 3	E uma fábula. Termina com moral, os animais falam, os animais têm sentimentos.
TIRINHA: Grupo 4	História em quadradinhos porque cada quadradinho tem uma diferença e tem falas em balões.
CONTO DE MISTÉRIO: Grupo 5	E conto de mistério. Todos estavam com medo porque o vovô pensou que os cabelos vermelhos no espelho fosse um monstro.
RECEITA: Grupo 6	E uma receita tem ingredientes.
NOTÍCIA: Grupo 7	E uma notícia. Fala sobre os ingressos do BAVI.
CRÔNICA (Todos os grupos receberam a crônica <i>Os preguiçosos</i>)	Grupo 1: É uma crônica. Grupo 2: É uma história. Grupo 4: É uma crônica. Tem pia-dinhas e travessões. Grupo 3: Não sabemos. Grupo 5: É uma crônica. Grupo 6: É um conto. Grupo 7: É um conto de fada.

laborado pela pesquisadora com informações do Caderno de Leitura das/dos estudantes

Observando as respostas do grupo, confirma-se a relevância de se estudar o gênero crônica literária, pois ainda não se apropriaram de conhecimentos específicos em torno deste gênero.

Sequência 4: **O cotidiano**¹¹

Partindo, então, do que já dominam sobre o gênero, as atividades propostas visam ampliar os conhecimentos relacionados ao gênero selecionado no que diz respeito ao conteúdo temático, ao estilo e a construção composicional bem como a tipologia que geralmente marca o gênero crônica literária, a narrativa. O importante nesse momento é retomar os conhecimentos prévios, neste caso sobre a narrativa nos contos/clássicos e suas características como referência para a apropriação dos novos saberes que vão sendo construídos. Essas atividades que objetivaram conhecer o gênero preparam as/os estudantes para a leitura em voz alta da crônica *O menino e o tuim*, permitindo que criassem imagens mentais sobre os elementos que sustentam o discurso do escritor, permitindo que aos poucos fossem reunindo elementos para a sua futura escrita de uma narrativa.

¹¹ Apêndices 21-25

ATIVIDADE 1: Lendo e conhecendo o gênero textual crônica literária (05/05/2016)

- Entregar a crônica *Vou-me embora desta casa!* (SCLIAR, 2002) e pedir que leiam individualmente.
- Conversar sobre o texto lido relatando as primeiras impressões transmitidas pela leitura.

RELATO 1: Alguns estudantes sinalizaram que não haviam entendido o texto, apesar deste ter uma linguagem de fácil acesso com uma temática voltada para o cotidiano mais comum: um filho de 4 anos que briga com o pai porque este não lhe dá o brinquedo desejado. As/os estudantes pediram que fosse feita a leitura em voz alta pela pesquisadora/professora. A leitura era feita em voz alta, com entonações para representar as emoções dos personagens faziam as/os estudantes rirem, dando a entender que a leitura havia sido melhor compreendida. Após a leitura do texto em voz alta, conversamos sobre o autor e lemos um resumo da sua biografia, falamos sobre o narrador escolhido pelo autor (a quem o autor deu voz no texto), destacamos local onde se passa a história, tempo e buscamos compreender o significado do termo crônica, para isto utilizamos dicionários (a biblioteca pode ter dicionários diferentes); para a busca do termo CRÔNICA – a/o professor também pode realizar consulta *online*.

- Registrar, por escrito, o significado da palavra crônica, com base nas informações produzidas a partir das discussões orais sobre os vários significados presentes nos dicionários consultados.
- Sinalizamos que a crônica, inicialmente, é um gênero jornalístico e surgiu para comunicar fatos do dia-a-dia, como são as notícias, porém escrita num estilo próprio, cada escritor faz as escolhas (tema, palavras) com base nas suas vivências.

RELATO 2: Durante a realização desta atividade, as/os estudantes foram estimulados a fazerem o reconhecimento dos seguintes elementos da narrativa contida na crônica: situação inicial, complicação (conflito), desfecho(resolução do conflito). Foi possível perceber que as/os estudantes não tinham familiarização com os termos e sob mediação, conseguiram chegar a algumas conclusões sobre esses elementos, ao que chamaram de início, meio e fim (a palavra FIM colocada ao final de algumas produções textuais escritas das/dos estudantes, prova essa sequência eleita por elas/eles). O objetivo era criar um ambiente para que todos compreendessem que uma narrativa oral ou escrita segue, geralmente, uma sequência baseada

nos elementos aqui elencados. (o conjunto de características mais ou menos estáveis, ensináveis, presentes num determinado gênero textual).

ATIVIDADE 2: Como uma crônica é escrita? (09/05/2016)

- Organizar a turma em grupos de 5.
- Com o auxílio de um cartaz (contendo notícias, um cronista e uma crônica – para este trabalho foi escolhida a crônica *Educação em pés descalços* de Moacyr Scliar, baseada na notícia *Alunos quitam mensalidade até com chinelos*, veiculada na Folha de São Paulo, 1998), jornais locais, regionais ou nacionais, impressos ou *online*, contextualizar como uma crônica pode ser produzida.
- Disponibilizar jornais aos grupos para o manuseio a fim de observar sua organização. Orientar as/os estudantes para observarem as notícias e a seção do jornal onde são escritas crônicas.
- Mostrar, no cartaz, uma crônica específica que foi produzida a partir de uma notícia.
- Estimular as crianças a produzirem nos grupos, de acordo com o que já aprenderam anteriormente à aplicação da pesquisa sobre notícias, uma pequena notícia com base na crônica *Vou-me embora desta casa!*
- Produzir por escrito, com os alunos, no **Caderno de Leitura**, uma lista do que já se descobriu/aprendeu sobre crônicas.

ATIVIDADE 3: Quem escreve crônicas é um cronista: conhecendo alguns autores de crônicas (11/05/2016)

- Entregar a crônica *Festa de aniversário* (SABINO, 2000) a cada estudante e pedir que façam a leitura. Permitir que leiam atentamente/detidamente o texto e digam algo sobre a leitura.

RELATO: Um estudante nos relatou durante a intervenção que crônicas parecem que “sempre contam histórias engraçadas”. Outro apontou, ainda, que o texto é pequeno, cabe numa folha e que a leitura é feita rapidamente. Com essas informações, apresentei o cronista/escritor Fernando Sabino às crianças e o livro que continha a crônica. Expliquei que as crônicas, inicialmente eram escritas em jornais e que, somente algum tempo depois passaram a integrar livros, revistas, sites (o suporte textual). À medida que os conhecimentos sobre as crônicas foram se ampliando, percebemos uma maior desenvoltura na oralidade com relação as trocas de informações entre as/os estudantes.

- As/os estudantes levaram para casa a crônica *Vó caiu na piscina* (ANDRADE, 2000) para familiarizarem-se com o texto.

ATIVIDADE 4: O assunto da crônica (16/05/2016)

- Roda de conversa sobre a crônica *Vó caiu na piscina*. Pedir a um voluntário, que em voz alta, leia a crônica e resuma, oralmente, o que compreendeu da crônica. Conversar com as crianças sobre fatos engraçados que nos ocorrem no dia-a-dia. Ler para a turma a situação inicial da crônica e ressaltar que é diferente da situação inicial de um conto clássico/de fada.
- Propor, após a socialização das impressões sobre a crônica *Vó caiu na piscina*, às/os estudantes que escrevam uma história engraçada ocorrida com elas/eles ou com uma pessoa conhecida. Entregar folhas pautadas (tipo arquivo) e sugerir que essa primeira escrita seja coletiva (alguns estudantes aceitaram esta proposta, mas outros preferiram fazer a escrita sozinhos e não houve interferência nessa decisão, pois se tratava de uma escrita inicial, da qual surgiriam novas possibilidades de escrita e de aprendizagem sobre o gênero, permitindo ajustes necessários à escrita).
- Recolher as histórias para observar as escolhas feitas pelas/pelos estudantes para a escrita da história.

RELATO: A escrita da história, realizada pelas/pelos estudantes, revelou que estes se apoiam nos conhecimentos prévios adquiridos em torno dos contos clássicos/de fada para ancorar essa “nova investida”. É importante destacar, também, que todas as atividades propostas até aqui, foram uma preparação para atividade foco desta pesquisa: A leitura em voz alta da crônica *O menino e o tuim*.

Sequência 5: O QUE SERÁ?¹²

ATIVIDADE 1: Leitura em voz alta da crônica *O menino e o tuim* (16/05/2016)

Motivação para a leitura

- Organizar a turma em grupos de 4.
- Entregar uma folha com a palavra **TUIM** impressa.
- Aguçar a curiosidade das crianças para que conversem sobre os possíveis significados do termo destacado.
- Registrar por escrito os significados propostos pelo grupo.
- Incluir o termo TUIM na frase: HISTÓRIA TRISTE DE TUIM.
- Questionar às crianças se mudam as primeiras impressões sobre o termo, já que agora ele aparece numa frase.
- Registrar, por escrito, os significados com base na frase.

¹² Apêndices 26-32

- ATIVIDADE 2: Conhecendo Rubem Braga, o autor da obra (16/05/2016)
- Entregar às/aos estudantes a biografia resumida de Rubem Braga impressa e realizar a leitura.
- Com o auxílio de computador, Datashow, internet e caixas de som, assistir a um vídeo em homenagem a Rubem Braga exibido em 20/11/2011 no programa Entrelinhas da TV Cultura Digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zBEYnWpQLc>
- Conversar sobre a exibição do vídeo: O que perceberam sobre Rubem Braga? Ele ficou conhecido como **O sabiá das crônicas** por seu talento em retratar por escrito acontecimentos do dia-a-dia. Como era o ambiente onde ele morava? É possível perceber que Rubem Braga gostava do contato com a natureza e principalmente com pássaros. Será que a vida de Rubem Braga influenciou na maneira como ele escrevia?
-

ATIVIDADE 3: Iniciando a leitura em voz alta (18/05/2016)

Leitura em voz alta da crônica *O menino e o tuim*

- Iniciar a leitura de uma parte da crônica (a divisão das partes da história, foi feita para atender à aplicação desta sequência, podendo ser modificada com base na realidade de cada contexto).

Parte I: João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim... A casa estava num galho alto, mas o menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes [...] (BRAGA, 1986, pp. 4-5).

- Após a leitura da primeira parte da crônica, confrontar as respostas dadas ao termo TUIM antes da leitura do livro. Realizar a verificação das respostas anteriores e realizar possíveis mudanças nas primeiras impressões levantadas pelas/pelos estudantes.
- Com auxílio de computador, Datashow e internet, buscar, por meio de pesquisa *online* conhecer os hábitos do pássaro que aparece na primeira parte da história, o João-de-barro, e confirmar ou não se ele é um TUIM; se João-de-barro chora/canta fazendo “tuim”.
- Registrar por escrito as conclusões sobre a pesquisa realizada para conhecer um pouco sobre os hábitos do João-de-barro e defender uma opinião sobre as possibilidades de ser o tuim um João-de-barro ou não.

Continuação da leitura: [...] havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim. Você conhece, não? [...] (BRAGA, p. 5).

- Permitir que as crianças conversem entre si sobre a constatação de que dentro daquela casa não estavam filhotes de João-de-barro.

- Questionar às crianças: O que então é um tuim?
- Pedir que, em casa, as crianças conversem com familiares e conhecidos e tentem descobrir o que seja um tuim.

ATIVIDADE 4: Consultando o dicionário (18/05/2016)

- Iniciar conversa com a partir da última pausa da história: Já sabemos que o nosso “tuim” não é um joão-de-barro. Será que é mesmo um pássaro que está dentro da casa do joão-de-barro ou outro bicho? (Ouvir as respostas das/dos estudantes).
- Entregar dicionários às/aos estudantes e permitir o manuseio para consultar o termo TUIM e assim resolver o mistério que tanto envolve o início da história.
- Pedir que leiam o(s) significado(s) que encontraram no dicionário para o termo. Ouvir as impressões que a descoberta causou.

Parte II: De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser o menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles; um morreu, outro morreu, ficou um.” (BRAGA, 1986, pp. 5-6)

- Mostrar a capa do livro.
- Conversar com as/os estudantes sobre todo o trabalho que o imaginário fez para construir os significados sobre o início da história.
- Realizar perguntas para aguçar a reflexão sobre as leituras que realizamos: O título estimula a leitura? E a capa? Se a capa fosse mostrada antes da leitura teria o mesmo efeito?
- Refletir sobre os aspectos que envolvem a escolha de um livro como capa e título. Observar, também, o ilustrador, a editora, a sinopse do livro presente na contracapa.
- Entregar uma folha que contenha um espaço em branco para que as crianças possam produzir um desenho referente à história: Até aqui já é possível identificar onde se passa a história e quem faz parte dela, mas as imagens ainda não foram mostradas. Cada um de vocês irá produzir um desenho de como imaginam que sejam os personagens e o local onde se passa a história que estamos lendo.
- Socializar os desenhos.
- Mostrar os desenhos contidos na história de Rubem Braga: são ilustrações em preto e branco (edição 1986). Discutir sobre as escolhas do ilustrador e as escolhas das/dos estudantes.

ATIVIDADE 5: O tema da crônica (23/05/2016)

Parte III: Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no

dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto. Mas o pai disse: “Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai-se embora com os outros; mesmo estando preso e ouvindo o bando passar, você está arriscado a ele morrer de tristeza”. E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim. Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas, e num bambuzal, divididos em pares. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, nada (BRAGA, pp. 6-9).

- Conversar com as crianças sobre o amor do menino ao tuim e pedir que contem experiências pessoais sobre bichos de estimação.
- Pedir às crianças que relatem sobre os sentimentos que surgem a partir do convívio com um animal. Nesse momento falar sobre os sentimentos advindos com a perda física (fuga/morte) de bichinhos de estimação. Esse final da história, é um bom final? O que sentimos com a fuga do tuim?
- Entregar às/aos estudantes as três primeiras partes lidas da história *O menino e o tuim* e pedir que produzam, em casa, um final para essa aventura.

ATIVIDADE 6: Sobre finais inesperados: E não viveram felizes para sempre! (25/05/2016)

- Socializar, por meio de leitura voluntária em voz alta, as produções escritas do final da história *O menino e o tuim*.
- Perceber, através da produção do final da história, como as crianças constroem sentidos através da trama narrativa contida na história e como se envolvem/identificam com os personagens.

Parte IV: Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, disse: "venha cá". E disse: "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais". O menino parou de chorar, porque tinha brio, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim. Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para

a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "aqui na cidade ele não pode andar solto; é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado". Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala; a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa. Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigoso, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou (Braga, 1986, pp. 9-11).

- Mais uma fuga do tuim, agora na cidade! Será que o menino encontrará o tuim?

Continuação da leitura: Em casa o tuim não estava. De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "Que é tuim?" perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?" Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra. Teve uma ideia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje? Tinham vendido uma para uma casa ali perto. Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?" O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim." Voltou para casa com o tuim no dedo. Pegou uma tesoura [...]" (BRAGA, 1986, pp. 12-14).

- O nosso personagem, dono do tuim, não aguenta mais as fugas do seu bichinho e parece que vai dar um basta nessa situação. A tesoura nos antecipa algo? O que o menino irá fazer? Por que ele não pede conselho aos pais? Será que ele cortará as asas? Por que não deixá-lo numa gaiola? Quantos sentimentos!

Final da história: Era triste, era uma judiação, mas era preciso; cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria. Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia. Acabou-se a história do tuim" (Braga, 1986, pp. 14-15).

- Chegamos ao final, triste, de tuim! Diferente dos contos de fada e também da história do patinho feio. O nosso personagem principal viveu o que muitos de nós já sentimos um dia: a tristeza profunda da perda!
- Como enfrentamos a perda? (Ouvir a opinião das crianças)
- Sem varinha de condão, temos que superar momentos difíceis aprendendo lições para outras experiências. Aprendemos com essa história que nem sempre os finais terminam com “E viveram felizes para sempre...”.

RELATO: Todos os conhecimentos construídos, até aqui, em torno do gênero crônica, possibilitaram um maior envolvimento nas atividades, pois de posse de informações básicas sobre suas características, as/os estudantes fizeram inferências e interferências orais muito ricas, sobre o cenário, as construções linguísticas e principalmente sobre os temas que sustentam a crônica *O menino e o tuim*: amizade e perda. Num momento tão crucial para a turma, que coincidentemente, vivenciaram com um colega de turma a experiência de passar pelo terrível dilema de ter sua mãe acometida por uma doença tão devastadora como o câncer, o tema do... “E viveram felizes para sempre”, trouxe às/aos estudantes a reflexão sobre as adversidades da vida e que estas, também, são temas de muitas histórias do nosso dia-a-dia.

ATIVIDADE 6: Retornando ao início: o que um pato e um tuim tem a ver comigo?
(30/05/2016)

Depois da leitura: Interpretação (aprofundamento e produção a partir da leitura)

- No nosso primeiro encontro na biblioteca, assistimos a um vídeo que contou a história de um pato que era cisne. Hoje finalizamos a história de um João-de-Barro que era tuim.
- Às vezes na vida real convivemos com as pessoas e imaginamos que elas são de um jeito e quando passamos a conhecê-las melhor percebemos que não era aquilo que pensávamos.
- As histórias que vimos e lemos podem ajudar a nos relacionarmos melhor com as pessoas? De que maneira? Podemos julgar as pessoas antes de realmente conhecê-las? Podemos imaginar se uma pessoa é boa ou ruim pelas roupas que vestem ou pela forma que falam?

- E você faria amizade com “um patinho feio” ou ficaria perto de alguém que gritasse como um tuim?
- Por escrito, relate o que sentiu após conhecer a história *O menino e o tuim* de Rubem Braga.

Sequência 6: **Produção de sinopse para divulgar o livro *o menino e o tuim*** (01/06/2016)

- Vocês recomendariam esse livro para outros colegas, mesmo sem ter fadas? Por quê?
- Histórias com finais tristes também podem se tornar boas leituras?
- Em que o menino falhou e acertou nos cuidados com o tuim?
- Sendo donos do tuim, também cortariam as suas asas? O que essa atitude nos ensina?
- Para divulgar esse livro num cartaz, o que diríamos para que o leitor ficasse curioso para ler a história?
- A primeira versão desse livro tinha o título: História triste de tuim. Você se interessaria por um livro com esse título? Por quê?
- Em grupos, de três, conversem sobre as possibilidades de incentivar a leitura desse livro por meio de um cartaz.

ATIVIDADE 1: Como fazer uma sinopse de um livro (06/06/2016)

- Retomar as discussões da atividade desenvolvida no dia anterior sobre a produção de resumo/sinopse de livros e registrar com auxílio do computador o que julgaram serem elementos importantes para a produção do gênero. Com base nas discussões, foi possível elencar os seguintes elementos: o título do livro, o nome do autor, uma parte da história copiada do livro e escrever se gostou ou não gostou.
- A partir dessas observações, entregar às/aos estudantes exemplares de revistas *Ciência Hoje da Criança* (podem ser escolhidos outra(o)s revistas/suportes que divulguem sinopses de livros) buscamos na biblioteca e pedimos que folheassem. Conversamos sobre os textos contidos na revista, observamos a organização dos textos, as cores, as temáticas e pedi que abrissem na seção **Bate-papo**, onde se encontram alguns resumos/sinopses de livros. Lemos uma sinopse, observamos os elementos constitutivos e comparamos com os elementos que elencamos antes de ter contato com sinopses.

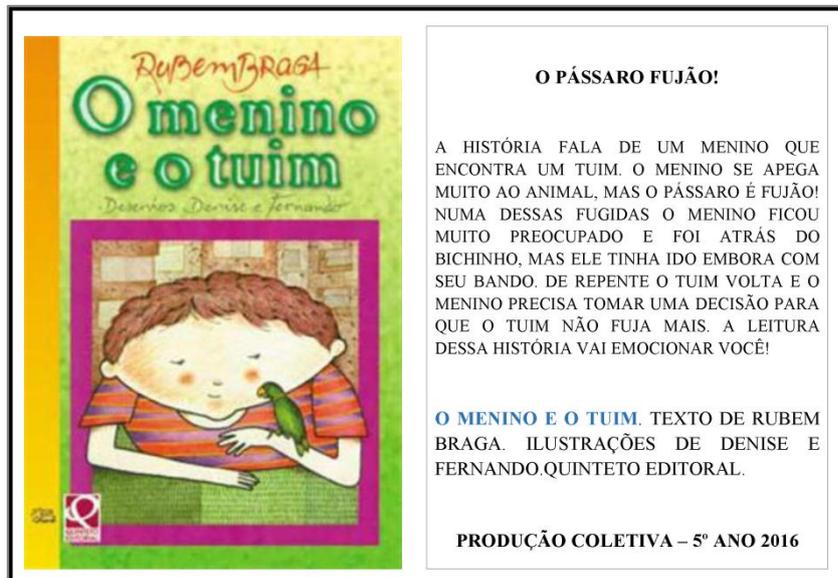
Quadro 4: Os elementos estruturais de uma sinopse

QUADRO COMPARATIVO PARA SINOPSE	
Hipóteses das/dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - O título do livro. - O nome do autor. - Uma parte da história copiada do livro. - Escrever se gostou ou não do livro.
Análise das sinopses de revistas e sites	<ul style="list-style-type: none"> - Título para o resumo/sinopse. - Resumo da obra de forma pessoal. - Texto curto. - Um argumento para estimular o leitor à leitura do livro. - Frases para convencer o leitor, com ou sem o uso de verbos no imperativo. - Título do livro. - Autor. - Ilustrador, quando tiver (em alguns livros o autor também é o ilustrador). - Editora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado na análise de dados da pesquisa

- Fazer o levantamento, por escrito, dos elementos que compõem uma sinopse: resumo – em poucas palavras – da obra lida, o título do livro, autor, ilustrador (às vezes o autor é o próprio ilustrador da obra), editora (pode conter, ainda, o número de páginas).
- Cada estudante receberá uma cópia impressa de uma página da seção bate-papo de um exemplar da revista *Ciência Hoje das Crianças*, para posteriores consultas de estudo.
- Produzir coletivamente, com o auxílio do computador, a escrita do resumo da história *O menino e o tuim* tendo a professora/o professor como escriba. Acrescentar ao resumo os elementos que compõem uma resenha.
- Afixar um cartaz próximo à biblioteca, contendo a resenha coletiva produzida pela turma.

Figura 8: Sinopse coletiva do livro O menino e o tuim



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Sequência 7: **Eu sou o escritor**

ATIVIDADE 1: Aguçando os sentidos para produzir saberes (08/06/2016)

- Conversar com as/os estudantes sobre as leituras de crônicas realizadas na biblioteca e, num cartaz, apresentar alguns escritores de crônicas infantis: Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Moacyr Scliar.
- Apresentar a biografia de uma escritora baiana e a resenha de uma de suas obras Amendoim que foi escrita com base em uma notícia – Palmira Heine não escreve histórias infantis, mas não são crônicas e a inserção de seu nome no projeto, se deu pela proximidade da professora/pesquisadora com a autora a fim de proporcionar um encontro entre escritor e leitor.
- Entregar às/aos estudantes cópia da crônica *Festa de Aniversário*. Realizar a leitura em voz alta e depois discutir com as/os estudantes semelhanças e diferenças comparando com crônica *O menino e o tuim* e o clássico *O patinho feio*.
- Retomar e refletir sobre os elementos que compõem as crônicas: situação inicial, conflito, resolução do conflito, clímax e a situação final.
- Realizar comparação entre os elementos que compõem uma crônica e um conto de fadas/clássico: mediar a discussão de forma que as/os estudantes percebam que os dois

gêneros possuem os mesmos elementos composicionais se organizando dentro de uma sequência narrativa, porém com temas diferentes.

- Identificar na crônica *Festa de aniversário* e registrar por escrito, os elementos da narrativa.

ATIVIDADE 2: Uma história de humor: segunda escrita, individual (13/06/2016)

- Após a aplicação das atividades de introdução e reconhecimento do gênero crônica literária, propor a escrita individual de uma história engraçada ocorrida com as/os estudantes.
- Orientar que a escrita deve se aproximar do gênero crônica literária (neste projeto não está prevista a produção textual do gênero crônica).
- Socializar a escrita da história de humor.

ATIVIDADE 3: Revisando o texto (04/07/2016)

- Fazer revisão, coletivamente, analisando os elementos estruturais do texto: temática, aspectos da estrutura narrativa, ortografia, pontuação, legibilidade.
- Fazer ajustes, necessários à escrita.
- Comparar a escrita individual com a primeira escrita coletiva. Decidir o que ainda deve ser ajustado e realizar a reescrita.
- Pedir, que leiam em voz alta e voluntariamente, as produções das histórias engraçadas.
- Ouvir sugestões dos colegas sobre a compreensão da história e decidir sobre novos ajustes ou não.

ATIVIDADE 4: Comparando contos clássicos/de fada com crônicas (06/07/2016)

- Entregar às/aos estudantes, organizados, ainda em grupos de 3 (o mesmo grupo do encontro anterior) , um quadro comparativo entre o conto clássico/de fada e a crônica: perceber a escrita da situação inicial e da situação final, a extensão textual, a temática.
- Rer a produção inicial, coletiva e individual, para possíveis ajustes quanto às características apontadas no quadro comparativo.

- Elencar, por escrito, no computador o que as/os estudantes sinalizam para ajustes no texto.

ATIVIDADE 5: Reescrita textual: 11 e 13/07/2016

- Reescrever a narrativa de humor levando em consideração o quadro comparativo que aponta as principais características das narrativas.
- Rer ler a escrita individual da história engraçada e realizar a reescrita ajustando o texto levando em consideração os aspectos da revisão realizada (04/07/2016).
- Em grupos de três as/os estudantes leem a sua história para os demais e recebem sugestões para possíveis ajustes a fim de tornar o texto compreensível ao leitor.

Sequência 8: **Atividade complementar: Encontro com a escritora Palmira Heine** (18/07/2016)

- Recepcionar a escritora Palmira Heine – Palmira escreve para variados públicos, inclusive infanto-juvenil.
- Contação da história *O pontinho desapontado* pela escritora Palmira Heine.
- Roda de conversa com a escritora: Como se faz história?
- Sorteio de livros da escritora Palmira Heine e autógrafos.
- Sessão de fotos.
- Despedida.
- Neste dia as crianças não levam livros de empréstimos, eles devem relatar por escrito, em casa, os sentimentos provocados pela visita da escritora.

ATIVIDADE 1: Escrita final de uma narrativa engraçada (20/07/2016)

- Socializar a escrita sobre a visita da escritora Palmira Heine.
- Realizar a escrita final da história de humor.
- Recolher as produções para a confecção do livreto HISTÓRIAS ENGRAÇADAS DO 5º ANO – Turma 2016.

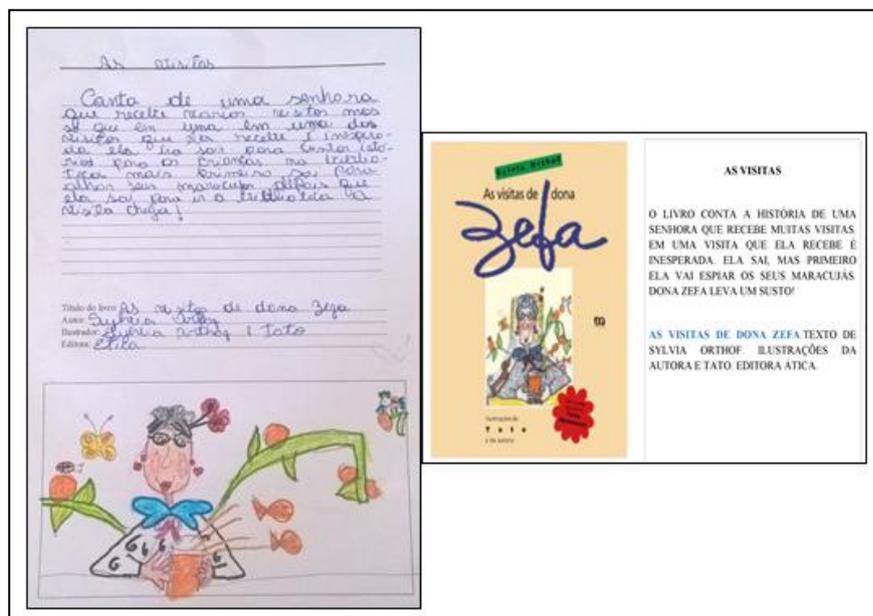
3.7.3 Módulo Complementar: Histórias recomendadas

Sequência 9: **Atividade sugerida pelas/pelos estudantes – Sinopse do livro preferido lido na biblioteca (20/07/2016)**

- Recepcionando a escritora Flávia Aninger de Barros Rocha.
- Roda de conversa com a escritora: a escritora escreve para o público adulto.
- Entregar folhas com pautas digitadas e o espaço para produzirem um desenho que ilustre o livro preferido.
- Recolher e digitar as sinopses em papel A4 e imprimir juntamente com a capa do livro.
- Afixar as resenhas próximo à biblioteca.
- Confeccionar um catálogo de divulgação dos livros lidos pela turma.

Abaixo uma sinopse produzida por uma estudante:

Figura 9: Sinopse do livro As visitas de Dona Zefa



Fonte: Pesquisa de campo

RELATO: A escritora, Flavia Aninger, acompanhou as/os estudantes na produção das sinopses, auxiliando nas discussões sobre as leituras realizadas. Foi disponibilizado o livro

preferido, tomado de empréstimo e lido na biblioteca durante o bimestre para que as/os estudantes confirmar os elementos contextualizadores da obra. As/os estudantes já conheciam os elementos estruturais da sinopse (cf. sequência 6).

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: QUANDO VAMOS LER NA BIBLIOTECA?¹³

Para democratizar a leitura não existem receitas mágicas. Apenas uma atenção especial às crianças, aos adolescentes, às mulheres e aos homens. Um questionamento diário sobre o exercício de sua profissão. Uma determinação. Uma exigência. Um pouco de imaginação. É um trabalho a longo prazo, paciente...

(PETIT, 2009, P. 183)

Ouvir atentamente o que o outro diz. Refletir sobre suas reais necessidades. Responder, o mais rápido possível, às perguntas feitas pelas/pelos estudantes, pode ser um caminho na busca por práticas mais significativas de envolvimento com a leitura e a escrita na escola.

As afirmações de Petit (2013 [1998]), na epígrafe, tornaram-se um eco da minha voz durante a escrita desta dissertação, alentando e alertando-me a acreditar que nem tudo está perdido em relação ao papel da escola no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita: há caminhos possíveis, há um farol sinalizando onde se pode aportar a empreender projetos que viabilizem um maior contato com o escrito e um melhor desempenho leitor. A escola é um farol.

Deste modo, este relato busca situar a experiência da intervenção no espaço-tempo do contexto selecionado que se deu por meio da leitura em voz alta, colocada em prática pela professora/pesquisadora, a fim de introduzir o gênero textual crônica, pertencente à esfera literária, que realizou-se, ainda, por meio de atividades de leitura, orais, escritas e de produção textual.

Como já mencionamos anteriormente neste trabalho, o empreender uma proposta de leitura em voz alta de textos literários, na biblioteca, está implícito o desafio de habilitar as/os estudantes para o uso efetivo da biblioteca, sendo esta proposta, aqui descrita, apenas uma possibilidade de favorecer esta intenção. De acordo com Kuhlthau (2002), as habilidades para usar a biblioteca darão à/ao estudante a autonomia para o uso independente à medida que avança nos segmentos escolares:

¹³ Pergunta de uma estudante da escola selecionada que motivou a produção desta pesquisa.

Quadro 5: Habilidades para usar a biblioteca

HABILIDADES DE LOCALIZAÇÃO	HABILIDADES DE INTERPRETAÇÃO
• Arranjo da coleção	• Técnicas de avaliação e seleção
• Revistas e jornais	• Ver, ouvir e interagir
• Material e equipamentos audiovisuais	• Apreciação literária
• Coleção de referência	• Elementos do livro
• Ficção e não ficção	• Pesquisa e produção de texto
• Sistema de classificação	
• Fontes biográficas	
• Índices	
• Internet	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Kuhlthau (2002, p. 20)

As habilidades de localização, segundo Kuhlthau (2002), vão permitir às/aos estudantes o entendimento de como os materiais da biblioteca são organizados, facilitando a localização da informação e do material específico. Levando em consideração o contexto selecionado, em que a biblioteca não faz parte da rotina de atividades, a presente pesquisa sinalizou como as bibliotecas, geralmente, podem ser organizadas a fim de permitir uma maior intimidade com os materiais aí contidos, pois a organização do espaço da biblioteca selecionada passa por ajustes, com a finalidade de adequar-se ao uso efetivo deste espaço, fato que efetivamente se deu após a nossa intervenção.

Assim, as habilidades de interpretação presentes no quadro acima tornaram-se possíveis configurando-se, a partir de momentos significativos de aprendizagem sobre o espaço da biblioteca, em atividades adaptadas como “experiências de hora do conto e continuando com atividades de pesquisa” (p. 21)¹⁴ e ainda de rodas de conversas e produção textual sobre as leituras ali realizadas.

É importante destacar que a biblioteca, *locus* dessa pesquisa, “nasceu”, abriu suas portas para as/os leitores(as) e começou a fazer parte da rotina da escola selecionada nesta pesquisa. A partir do momento que um horário foi estabelecido para a visita e, ainda, para as atividades a serem realizadas especificamente na biblioteca. Daí em diante, a biblioteca mostrou-se viva, com sons, movimentos e provou estar fértil para gerar novos conhecimentos sobre ela mesma, sobre o acervo que a constitui, sobre o mundo ao redor.

Foi possível confirmar, ao longo da pesquisa, o potencial pedagógico de atividades planejadas envolvendo leitura e o uso da biblioteca, capaz de causar mudanças importantes na forma de pensar o ensino de Língua Portuguesa pela via dos gêneros textuais. Destacamos nesta pesquisa os da esfera literária, pela riqueza das interações geradas a partir da literatura,

¹⁴A descrição completa da proposta de intervenção para esta pesquisa será apresentada no capítulo 3.

e, ainda, pelas múltiplas experiências do contato com variados textos e suportes presentes na biblioteca, pela simples atitude de tocar e ser tocado pela palavra escrita. Ler, também na biblioteca, amplia o conhecimento de mundo. A seguir, algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa.

4.1 QUESTIONÁRIOS DIAGNÓSTICOS

Durante a aplicação do questionário de diagnóstico inicial, composto por nove questões, foi possível perceber como as/os estudantes têm contato com a leitura. Em resposta à questão 1, que diz respeito às preferências de leitura, o gênero textual Gibi/Histórias em Quadrinhos é a leitura mais presente no cotidiano de 9 estudantes – durante as observações, foi possível perceber que muitos professores levam as/os estudantes para a biblioteca apenas para que leiam gibis, como mostra a figura 10, de 2015. Entre os estudantes, 7 sinalizaram as mensagens em redes sociais como o *Facebook* e *WhatsApp*, 3 disseram gostar das leituras presentes nos livros didáticos, 2 apontaram revistas e apenas 1 estudante relatou realizar leitura em livros tomados de empréstimo na biblioteca. Sendo assim, foi possível constatar que as/os estudantes leem, mas não apenas os textos que circulam na esfera escolar.

Figura 10: Estudantes lendo gibis na biblioteca/agosto de 2015



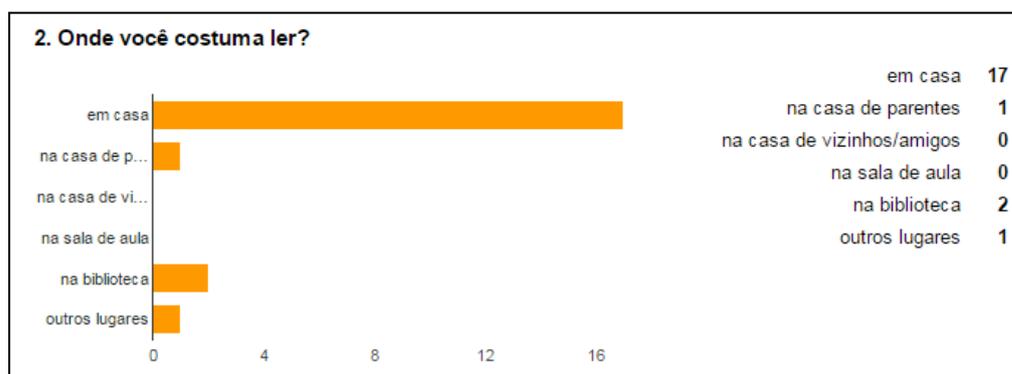
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quando questionados sobre onde costumam ler (questão 2), 17 crianças apontam a casa (Figura 4) como o local de maior contato com a leitura, 2 crianças lembram a biblioteca, 1 a casa de parentes e 1 afirma ler em outros lugares, 1 estudante não opinou. O mais importante destaque para esta questão é o fato de que a sala de aula não é apontada por nenhuma/nenhum estudante. Em conversa informal, as/os estudantes disseram que entenderam

que a pergunta não tinha a ver com “leitura para as provas” (leitura pragmática), mas leituras em outros livros, que não sejam “os livros da escola”.

Não podemos negar que a leitura para estudar e para se informar tem o seu lugar garantido tanto na escola como fora dela, mas há que se ponderar que também é papel da escola estimular o ler por entretenimento, ler sem, necessariamente, ter que extrair dessa leitura um produto para a realização de avaliações classificatórias.

Figura 11 – Respostas à questão 2 do questionário inicial



Fonte: Questionário de diagnóstico inicial

De forma breve, analisaremos aqui as respostas dadas à questão 2, à qual o espaço escolar não é apontado como um local representativo de leitura. Sobre isto Zilbermann (2012) traz alguns apontamentos que podem explicar este distanciamento que as/os estudantes sinalizam entre leitura e escola:

Raras vezes a escola, seu aparato [...], seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio [...]. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino. (ZILBERMANN, 2012, p. 53).

As palavras da estudiosa impactam à primeira vista, mas, infelizmente e, muitas vezes, estas são confirmadas em observações da rotina escolar. Ataca-se muito o problema da leitura como se ele fosse um problema que se instala externamente à escola e leva-se muito tempo a tomar consciência de que, em muitos casos, o problema é gerado dentro dela, quando a própria escola se torna responsável por impedir um contato íntimo – digo físico, real – com as variadas formas de ler e, especificamente, de ler o texto literário.

O fato de as/os estudantes sinalizarem que a escola não é um espaço de leitura, pode ser percebido ainda na forma como responderam às questões 3 e 4 que dizem respeito aos autores conhecidos e às histórias lidas. Foram questões abertas, permitindo que as/os estudantes sinalizassem mais de um autor e histórias lidas. Ficou evidente, – para a nossa satisfação –, a marcante presença dos clássicos e dos Gibis/Histórias em Quadrinhos no cotidiano das/dos estudantes.

Destacamos que, apesar das respostas para a questão 1 terem apontado o Gibi/Histórias em Quadrinhos como gênero mais lido, para a questão 4, de acordo com conversas mais informais, as/os estudantes atribuem o termo “história” a uma narrativa mais marcante, lida num livro, com uma trama, talvez, mais envolvente. Daí, supomos as razões de histórias infantis clássicas terem sido as mais lembradas.

Quadro 6: Descrição das respostas dadas às questões 3 e 4 do questionário inicial

Questão 3 (aberta) Quais autores de livros você conhece?		Questão 4 (aberta) Escreva o nome de uma história que você já leu?	
Não lembram	7 estudantes	Contos clássicos/de fada	14 estudantes
Ziraldo	4 estudantes	Turma da Mônica	5 estudantes
Maurício de Souza	3 estudantes	O Menino Maluquinho	1 estudante
Matias	2 estudantes	Diário de um banana	2 estudantes
Vinícius de Moraes	1 estudante	Hora de tomar banho	1 estudante
Daniel Munduruku	1 estudante	CONTOS CLÁSSICOS / DE FADA CITADOS	
Esopo	1 estudante	João e o pé de feijão – Cinderela – Cachinhos Dourados	
Peppa Pig	1 estudante	O patinho feio – A princesa e o sapo – O Mágico de Oz	
Larissa Manoela	1 estudante	Os três porquinhos – Branca de Neve – A Bela e a Fera	
Pró Ana Claudia	1 estudante	A Pequena Sereia, Chapeuzinho Vermelho	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora tendo como fonte o questionário de análise inicial

As questões 3 e 4 (quadro 6) e, ainda, o planejamento anual para a turma, que previa o estudo do gênero crônica, nos deram os subsídios para planejar e construir atividades para serem realizadas na biblioteca escolar, para que as/os estudantes ampliassem o repertório e as experiências de leitura das/dos pela via dos gêneros textuais. Foi possível, ainda, selecionar o gênero a ser estudado, com base nos estudos de Vigotsky (2007) – Zona de Desenvolvimento Proximal –, para quem os conhecimentos prévios devem ser levados em consideração no que diz respeito à introdução de novos conhecimentos.

Assim, o gênero crônica literária foi selecionado a partir do que as/os estudantes já sabiam sobre o conto clássico (os dois gêneros apresentam a mesma tipologia textual, a narrativa) que como um fio, permitiu tecer novas aprendizagens em torno do gênero textual selecionado.

Com relação ao uso da biblioteca, na questão 5, 17 estudantes afirmaram que frequentam este espaço, e logo a seguir, na questão 6, sinalizam ler mais, durante as visitas, Gibis/Histórias em Quadrinhos, confirmando as respostas encontradas na questão 1. Sobre este aspecto, as/os estudantes sinalizaram que já haviam lido *todos* os livros que estavam na biblioteca e, ainda, acrescentaram que os Gibis/Histórias em Quadrinhos são mais “rápidos de ler” nos momentos de visitação. Precisamos apresentar em destaque, aqui, uma observação curiosa sobre o comentário das/dos estudantes sobre a afirmação de terem lido todos os livros da biblioteca. A primeira atividade diagnóstica aplicada nos deu pistas para entender o que as/os estudantes afirmaram: a biblioteca disponibilizava um pequeno acervo constituído de obras com textos adaptados dos originais. Observemos a lista de livros que dois estudantes escreveram quando estimulados a falarem sobre suas experiências com o texto literário:

Figuras 12 e 13: Obras literárias lidas antes do projeto

HISTÓRIA	AUTOR
01 João e o sapo de fogo	Roberto Belli
02 Aladin	Roberto Belli
03 O príncipe e o sapo	Roberto Belli
04 A princesa e o sapo	Roberto Belli
05 O magico do oz	Roberto Belli

HISTÓRIA	AUTOR
01 Aladin	Roberto Belli
02 João e o sapo de fogo	Roberto Belli
03 A Princesa e o sapo	Roberto Belli
04 O magico do oz	Roberto Belli
05 cachimbo dourado e o texto	Roberto Belli

Fonte: Caderno de pesquisa de campo

Pelas figuras 12 e 13, é possível perceber que os estudantes listaram as mesmas obras – com exceção de uma apenas –, em ordem diferente e, o mais curioso é que, todas as obras são atribuídas ao mesmo autor, o qual as/os estudantes demonstraram, em nossos encontros, não saberem que é apenas um adaptador da obra original. Um dos nossos objetivos neste projeto foi o de não permitir a continuidade de uma “redução” da literatura às adaptações existentes, mas colocar à disposição das/dos estudantes as obras integrais, a fim de oferecer-

lhes os discursos produzidos por seus autores quando da sua escrita primeira, ou adaptações que buscam se aproximar o máximo possível da obra original.

Sobre a retirada de livros na biblioteca para empréstimos, pergunta enunciada na questão 7, apenas 6 estudantes afirmaram realizar (ou já ter realizado) essa prática. A professora da turma informou que o empréstimo não acontece. Como a pesquisa materializa-se com vistas a favorecer o contato com a literatura, uma das atividades previstas nesta pesquisa, buscou incorporar à rotina da turma selecionada o empréstimo de livros, ação que possibilitou perceber o envolvimento das/dos estudantes com a leitura durante a aplicação das atividades.

Na questão 8, formulada para buscar informações sobre atividades realizadas na biblioteca, a atividade mais lembrada são os jogos, seguida por produção de texto, leitura fílmica, teatro e palestras. A professora da turma afirmou que essas atividades, com exceção dos jogos, não ocorrem na biblioteca e que as/estudantes estejam sinalizando o desejo de que elas fossem uma realidade.

A última questão, de número 9, que buscou perceber o desejo das crianças em estar na biblioteca escolar, revelou que há uma expectativa em visitar a biblioteca todos os dias da semana. Das/Dos 22 estudantes, 12 gostariam de visitar a biblioteca todos os dias, 5 sinalizam 4 dias, 1 deseja a visita em 3 dias e 4, 2 dias.

Buscando integrar a pesquisa à rotina da escola, sem trazer maiores instabilidades à normalidade das atividades, optamos – pesquisadora-professora, professora colaboradora e gestão – por 2 dias, visto adequar-se às reais demandas do contexto selecionado.

Após a intervenção, com a aplicação do questionário de diagnóstico final, constatamos que investir e planejar o ensino de leitura em sequências de atividades permite avanços significativos também em torno da produção escrita. Esta pesquisa demonstrou possibilidades de avanços nas aulas de leitura na biblioteca escolar, também em relação à introdução do gênero crônica literária. Concomitantemente, foi possível realizar a leitura de outros gêneros para uma melhor compreensão de suas características estruturais e de conteúdo. Vejamos a figura:

Figura 14: Gêneros textuais lidos durante o projeto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa de campo

A figura 14 revela que o ensino de LP pela via dos gêneros textuais, proporciona uma ampliação de conhecimentos e contato com uma maior diversidade não apenas de gêneros, mas também de tipologias textuais.

Ao final das atividades, dos 22 estudantes que participaram do projeto, e que a partir deste tiveram contato com variados gêneros textuais, 12 estudantes sinalizaram, além da crônica literária, o contato com biografias, 11 apontam o uso do dicionário, leitura de verbete, e 13 citam a leitura de jornais, sinalizando para a leitura de notícias. As/os estudantes, assim, nos mostram, a partir de suas respostas, que as atividades ampliaram a percepção para outros gêneros e suportes textuais, que não foram sinalizados no diagnóstico inicial.

Sobre obras e autores, comparados o diagnóstico inicial e final, o resultado foi satisfatório, porque, inicialmente, hipotetizamos a possibilidade de pouco envolvimento por parte das/dos estudantes, na faixa etária selecionada, com a leitura de literatura, o que se confirmou (cf. quadro) quando foram citadas obras clássicas.

Vejamos o que os quadros abaixo nos revelam sobre a experiência da leitura de obras literárias na biblioteca escolar ao final da intervenção:

Quadro 7: Autores de obras literárias citados ao final da intervenção

	Autores citados ao final do projeto	Qtde de estudantes
01	Moacir Scliar	17
02	Ruth Rocha	14
03	Luis Fernando Veríssimo	13
04	Palmira Heine	13
05	Rubem Braga	12
06	Andersen	8
07	Monteiro Lobato	3
08	Ana Maria Machado	2
09	Carlos Drummond de Andrade	2
10	Agnès de Lestrade	1
11	Fernanda Lopes de Almeida	1
12	Maurício de Souza	1
13	Amy Young	1
14	Breno Fernandes Pereira	1
15	Adriana Falcão	1
16	Roberto Belli	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário final

Quadro 8: Obras citadas ao final do projeto

	Obras citadas ao final do projeto	Qtde de estudantes
01	Belinda, a bailarina – Amy Young	9
02	O patinho feio – Hans Christian Andersen	8
03	Pra vencer certas pessoas – Ruth Rocha	6
04	A pipa e a flor – Rubem Alves	
05	Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado	
06	O menino e o tuim – Rubem Braga	5
07	Era uma vez três velhinhas – Anna Claudia Ramos	
08	Quem ouvir e contar, pedra há de se tornar – Nelson Albissú	
09	Os doze trabalhos de Hércules – Denise Ortega	
10	Amendoim, a tartaruguinha encantada – Palmira Heine	
11	Os preguiçosos – Luís Fernando Veríssimo	4
12	Rupi, o menino das cavernas – Timothy Bush	3
13	Cachinhos dourados – Robert Southey	
14	Vou-me embora desta casa! – Moacir Scliar	2
15	O menino Nito – Sônia Rosa	
16	O pequeno príncipe – Antoine de Saint Exupery	
17	A grande fábrica de palavras – Agnès de Lestrade	
18	A fada que tinha ideias – Fernanada Lopes de Almeida	
19	O soldadinho de chumbo – Hans Crhistian Andersen	
20	Quem é centro do mundo? – Clara Rosa C. Guimarães	
21	Festa de aniversário – Fernando Sabino	
22	Vó caiu na piscina – Carlos Drummond de Andrade	
23	Tem um monstro no meu jardim – Janaína Tokitaka	
24	Isso não é brinquedo – Ilan Brenman	1
25	Quem ganhou o jogo? – Ricardo Dreguer	

26	Cuidado com o menino – Tony Blundell
27	O pontinho desapontado – Palmira Heine
28	Sete histórias para contar – Adriana Falcão
29	Tatu balão – Sonia Barros
30	Onde já se viu? – Tatiana Belinky
31	Uma zebra fora do padrão – Paula Browne
32	O pato, a morte, a tulipa – Wolf Erlbruch
33	Isto é um poema – Olivier Talec
34	111 poemas para crianças – Sérgio Caparelli
35	Rubião Gatão, o mágico trapalhão – Lilian Sipriano
36	O mistério da casa da colina – Breno Fernandes
37	Kimi, a história do sorvete – Patrícia Engel Secco
38	A casa sonolenta – Awdrey Wood
39	O crocodilo ingênuo – Nandika Chand
40	O menino que tinha rabo de cachorro – Mauricio Veneza
41	Pode não ser mesmo se parecer – Cristine Baptista
42	As melhores histórias de Andersen – Laura Sandroni

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário final

Analisando os quadros 7 e 8, percebemos que o(a) professor(a) tem papel fundamental em construir uma relação significativa entre leitor e leitura, entre autor e interlocutor, entre a/o estudante e a biblioteca. Ainda que a biblioteca e os livros existam no espaço escolar, nada que envolve leitura virá a acontecer se não houver quem os chame à vida. Ou, ainda, nada acontecerá como num passe de mágica, aliás, até nos contos de fada é necessário que exista a fada e que ela se posicione a levantar a varinha e a dizer palavras mágicas, para que nasça o “(des)encantamento”.

Foram colocadas à disposição das/dos estudantes 82 obras literárias autênticas e, ao final do projeto, quando estimulados a falarem sobre obras e autores, percebemos através dos quadros, que as crianças ampliaram a percepção sobre os elementos contextualizadores (autor, título)¹⁵ como parte integrante das obras escritas, avançando assim nas aprendizagens sobre o livro e a leitura. Assim, é possível observar que, por meio deste projeto, foram fornecidos às/aos estudantes mais condições para decidirem sobre as futuras escolhas de livros de literatura.

4.2 A MEDIAÇÃO DA LEITURA: VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?

Quando nos questionamos sobre como concebemos leitura e qual é a nossa percepção sobre ela, certamente afirmaremos, com convicção e com anuência de quase todos, que ler é importante, pois estimula os estudos, amplia a visão de mundo e é uma prática que

¹⁵ Conferir o Capítulo 3 que trata dos elementos estruturais do gênero sinopse.

nos traz empoderamento social. Então por que ainda não conseguimos, através do trabalho realizado na escola, que todos os brasileiros desfrutem dessa experiência de vida tão marcante?

A proposta de ler na escola é uma das investidas mais desafiadoras a que esse espaço se impõe. De acordo com Jouve (2002), ler é uma atividade complexa para a qual o indivíduo terá que recorrer a diferentes funções cerebrais. A leitura é um ato de múltiplas facetas para aquele que a domina, tornando-o ainda mais atento ao seu entorno e, por esta razão, é importante pensar o ato de ler como uma atividade planejada. Além disso, ler é uma atividade que transforma e impacta de uma vez por todas as formas de receptionar e conceber o mundo, portanto, ensinar a ler em sociedades organizadas a partir da escrita, passa a ser uma das principais missões da escola.

Tomando os gêneros de texto como objeto de ensino/aprendizagem para a aprendizagem da leitura e, também, da escrita, a escola pode criar condições favoráveis para uma aprendizagem mais significativa, visto que, segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 75) o gênero “pode ser considerado como megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Nesse sentido, a escola precisa decidir e fazer escolhas didáticas levando em consideração que o gênero, antes de ser aprendido, deve ser concebido como gênero para se comunicar.

Sendo assim, as situações didáticas planejadas em torno de um gênero devem priorizar situações próximas às que já existem nas situações reais de interação a que os estudantes participam cotidianamente. Para possibilitar que o processo de leitura se consolide como um ato de interação entre o leitor e o texto, é necessário viabilizar práticas leitoras que promovam múltiplos letramentos a fim de que o ato de ler seja uma prática social e cultural.

A leitura em voz alta, tomada nesta pesquisa como estratégia pedagógica, objetiva colaborar com o processo contínuo de letramento. O professor, agindo como uma referência de leitura, pode mobilizar os leitores iniciantes, possibilitando uma ampliação no que diz respeito às estratégias de leitura. Sobre isto, Solé (1998) orienta que a leitura deve ser tomada como objeto de conhecimento e como instrumento necessário para novas aprendizagens. Além de colaborar para a compreensão leitora, a leitura em voz alta realizada pelo professor pode motivar os estudantes a ampliar seu repertório leitor, e neste sentido, a biblioteca escolar se apresenta como um espaço potencial para a consolidação desta ação.

Portanto, além de apresentar os livros aos alunos – lê-los para e com eles –, a biblioteca escolar e seu acervo passam a “pertencer” ao maior número de estudantes, prontos

a dar asas à imaginação, partilhar e conhecer realidades diversas, fortalecendo assim o vínculo com o escrito.

A leitura em voz alta endereçada a crianças pequenas (0 a 5) causam efeitos surpreendentes, desde a curiosidade sobre o objeto livro, até os jogos de imitação da leitura. Observando, no espaço escolar, como essa prática vai aos poucos sendo substituída por leituras direcionadas ao estudo de conteúdos para a realização de “provas”, buscamos ao longo da docência, incorporar essa prática em turmas, cujos alunos estão em séries avançadas, objetivando compreender a recepção de uma ação que a princípio é atribuída, apenas, aos pequenos.

A experiência tem sinalizado que leitura em voz alta realizada a um público ouvinte, seja ele composto por pré-leitores, não leitores, leitores iniciantes, leitores experientes e, ainda dentro de qualquer faixa etária, sendo planejada para atender as especificidades de cada grupo, sempre terá repercussões e, arrisco afirmar, em sua maioria de validação da prática, de continuidade.

Acordar os livros, chamar à vida personagens e cenários, convidar a um passeio por outras épocas e lugares, ler em voz alta é entrar em diálogo com aqueles que quiseram conversar com seus contemporâneos e seus sucessores. Ler pelos ouvidos é, também, uma forma de ler.

Nesta pesquisa, a leitura em voz alta para a turma selecionada se tornou um momento esperado, desejado, sonhado. A leitura de uma mesma história, dia após dia, foi para os envolvidos na ação, como uma novela, com capítulos, com um início marcante, enredo atraente e um final surpreendente. A proposta não reduziu o ato de ler, como talvez essa ação possa induzir, ao ato de ler pelo aluno. O objetivo principal foi o de ser para a/o estudante um referencial de leitor.

Professora/Professor é (ou deveria ser) leitora/leitor, pois ninguém pode dar o que não possui e experiência em leitura se adquire com a prática da leitura. Lendo é que se aprende a ler, convivendo com leitores apaixonados, é possível ser fisgado.

Sobre a magia da leitura em voz alta, e defendo aqui até para o público intrauterino, para os idosos, Oliveira (2010, p.47) traz uma reflexão importante:

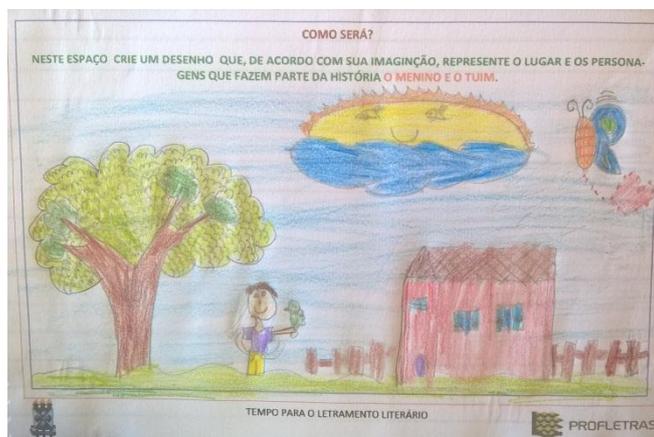
A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo

afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador.

A relação de quem conta e de quem ouve se estreita a ponto de o leitor da história se misturar com o narrador e o autor, transformando-se numa única pessoa, uma confusão natural, visto que aquele que conta uma história a encarna e passa a viver a vida daquilo que conta. Ler em voz alta é encarnar a voz narradora e encarnar-se de texto.

À medida que a leitura em voz alta foi se tornando viva na biblioteca, as interações foram se ampliando, o falar sobre leitura se tornou rotina como um assunto de primeira necessidade e a cada proposta lançada em torno das leituras eram realizadas com muita atenção às novas aprendizagens. Professoras e professores costumam dizer que estudantes maiores “Não desenham mais e, se desenham, não pintam.”. Durante a leitura em voz alta para crianças pequenas, é comum mostrarmos as imagens, para a nossa proposta fizemos a escolha de não mostrar as ilustrações da obra (em preto e branco), deixando por conta da imaginação das/dos estudantes a construção do cenário da narrativa. Assim, foi proposto, ainda na primeira parte da leitura, que produzissem desenhos para ilustrar a história *O menino e o tuim* e, o que se viu, foi uma explosão de talentos e cores.

Imagem 15: Desenho ilustrativo da história *O menino e o tuim* produzido por estudante durante a intervenção



Fonte: Pesquisa de campo

Pensar a leitura em voz alta nesta pesquisa permitiu que as/os estudantes tivessem seus próprios momentos de leitura, através do empréstimo de livros do acervo escolar, para suscitar a possibilidade do desejo de também lerem em voz alta para os seus parentes e amigos. O empréstimo foi uma ação marcante pois, à época da intervenção, nos vimos num impasse: as obras literárias não se encontravam no espaço da biblioteca escolar. Solicitamos à direção que disponibilizasse as obras a fim de selecioná-las de acordo com a faixa etária da turma selecionada e assim sistematizar a ação. Percebemos certa apreensão por parte da direção que justificou o temor de que as obras fossem danificadas ou ainda extraviadas, já que dos livros de literatura que chegaram à escola, a partir de 2002, poucos exemplares restavam.

Para iniciar a intervenção, realizamos um período de sondagem das/dos com empréstimos de obras literárias do nosso acervo particular. As/os estudantes foram informados que levariam, para casa, por um mês as obras desse acervo e após esse período, dependendo de como eles cuidassem dos livros, outros livros seriam disponibilizados. Realizamos a experiência por cerca de um mês (19/04 a 16/05) e constatamos que as/os estudantes, se bem direcionados e estimulados no sentido de confiarmos a elas/eles a guarda e preservação do acervo, eles estarão dispostos a perceber que os livros são patrimônio de todos, portanto precisam ser cuidados. Após esse período, nenhuma obra se perdeu ou foi danificada e os alunos passaram então a tocar, literalmente, a literatura endereçada àquela comunidade de leitores, advinda do PNBE e outros programas.

4.2.1 Tocar os livros: fome saciada

O primeiro dia de empréstimo das novas obras foi muito animador para os estudantes, quase mágico. As/Os estudantes ficaram extasiados pelas imagens, tamanhos e diferentes formatos dos livros, pareciam querer abraçá-los todos a fim de aproveitá-los em um único momento, fazendo-me lembrar de uma memória de leitura descrita por Sartre (1969, p. 30):

Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como uma boneca, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia? As fadas?” Perguntei incrédulo: As fadas estão aí dentro?

Certamente esta é uma imagem que muitos de nós desejaríamos presenciar e foi assim para as meninas e os meninos que viveram, no espaço selecionado, a experiência de tocar muitos livros de histórias pela primeira vez. Não queriam perder a oportunidade de desvendar os segredos guardados nos livros e constatar, ou não, todas as expectativas que motivaram a escolha da obra.

Conversamos, a partir do empréstimo inicial, que não haveria a necessidade de temor em relação a uma possível não realização da leitura das obras desejadas, pois passaríamos ainda mais três meses juntos, tempo que julgamos ser possível, para cada criança, a leitura de pelo menos 5 obras. Contudo, para nossa surpresa e satisfação, todos os 22 estudantes leram mais de 10 obras cada um, superando as nossas expectativas iniciais. Vale lembrar que esses estudantes encaixam-se no perfil descrito por alguns professores como sendo desinteressados e com baixo desempenho de leitura. Tal fato nos faz refletir que talvez faltem, para essas meninas e meninos, mais ações que os impulsionem a descobrir o potencial que eles mesmos desconhecem: o potencial de um leitor ávido por aventuras.

Os dias que se seguiram foram embalados pela certeza de que levariam um livro para casa a cada encontro realizado na biblioteca, se assim desejassem e também pela emoção de ler sem tempo marcado ou por alguma obrigação. Estava selado o nosso contrato de leitura, que logo se configurou numa comunidade de leitores engajados em provar a responsabilidade de devolver as obras, já que outros colegas faziam fila à espera dos livros desejados.

Ao término da intervenção, 21 estudantes haviam tomado de empréstimo mais de 10 livros e somente 1 estudante, 9 livros, superando as nossas expectativas já que havia o discurso de que estudantes inseridos na faixa etária/ano selecionada não se envolveriam nas atividades por conta de outros interesses – especificamente a internet – e/ou motivações. Assim como um conto puxa outro, leitura puxou leitura, escrita puxou escrita e os momentos na biblioteca foram se tornando, de fato, oficinas de aprendizagem.

4.3 PRÁTICAS DE LEITURA NA BIBLIOTECA

Por acreditar que leitura e escrita são práticas sociais, imbricadas entre si por meio de uma mescla de discursos textuais, é que organizamos as atividades aqui propostas com o objetivo de colocar as/os estudantes em contato com algumas manifestações sociais que envolvem leitura e escrita.

A leitura fílmica, também realizada nesta pesquisa, se tornou uma linguagem convidativa, pois compreende mecanismo de interfaces com outras linguagens, incluindo aí a literatura. Neste projeto, a leitura fílmica de uma versão de livro literário foi tomada para construir pontes entre o que as/os estudantes já conheciam sobre a literatura e o que viriam a conhecer por meio de atividades propostas em torno do gênero textual crônica literária. O filme surge como uma possibilidade de ampliação do contato com a literatura.

A leitura silenciosa e a leitura em voz alta realizadas pelas/pelos estudantes, também foram atividades propostas no espaço da biblioteca escolar, como veremos no breve relato a seguir.

4.3.1 Leitura fílmica

Além de organizar atividades em torno da leitura dos livros de literatura, intencionei provocar discussões sobre as memórias de leitura a partir da leitura fílmica do conto clássico *O patinho feio* (ANDERSEN, 1843), produzido pela Disney (1939).

Essa ação foi elaborada a partir da análise das respostas dadas à questão quatro ao questionário de diagnóstico inicial, que apontou o conto clássico/de fadas como as leituras mais presentes na realidade das/dos estudantes. Vejamos a imagem:

Figura 16: Histórias mais citadas antes da intervenção

4. Escreva o nome de uma história que você já leu.	
João e o pé de feijão	Chapeuzinho vermelho
Turma da Mônica	Branca de neve
Diário de um banana	Os três porquinhos
Hora de tomar banho	Cinderela
A pequena Sereia	A bela e a fera
O mágico de Oz	Cachinhos Dourados
Maluquinho	A princesa e o sapo
O patinho feio	

Fonte: Questionário diagnóstico

Durante a sessão da leitura fílmica – realizada com recursos da pesquisadora, pois a escola não dispunha, à época da intervenção, de Datashow e internet –, foi possível deduzir, pela reação das/dos estudantes, que elas/eles assistem a poucas adaptações de livros de literatura infanto-juvenil para o cinema. Apesar de o filme aparentemente ser direcionado a um público na faixa etária entre 6 e 8 anos, as/os estudantes ficaram “vidrados” na tela, como se as imagens fizessem as memórias das primeiras leituras saltarem para o presente.

A conversa que se seguiu após a sessão de exibição do filme, realizada na biblioteca, foi muito rica. Primeiro, porque reconheceram o conto e o relacionaram ao escrito, como se observa pelos comentários colhidos: “Os personagens no filme não falam!”, “A história parece que é mais curta!”, “No livro a gente lê, o filme a gente assiste (olha)”. Estava sendo, assim, desconstruído um mito criado em torno de crianças pré-adolescentes, o de que, nessa faixa etária, as/os estudantes não se interessam mais por histórias que giram em torno do mágico, por julgarem serem histórias infantis, para pequeninos. A experiência nos permite afirmar que eles ainda podem ser fisgados/seduzidos pelos contos mágicos ou fantásticos, pois “aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas trocas e aprendizagens promovidas na escola” (SILVA E MARTINS, 2010, p.23).

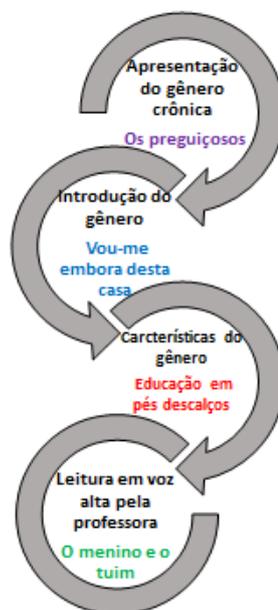
A aplicação dessa ação foi de grande importância para a intervenção, pois nos possibilitou atuar com mais segurança sobre as reais necessidades das/dos estudantes, estimulando a que voltassem a rememorar leituras realizadas quando ainda eram menores, o que possibilitou momentos de discussão, de leitura silenciosa e compartilhada dos contos clássicos/de fada, ampliando, posteriormente, para a leitura de crônicas literárias.

4.3.2 Leituras silenciosa e compartilhada de crônicas: a introdução do gênero textual

Após as atividades que envolveram o levantamento de conhecimentos prévios em torno da literatura e que também objetivaram “fisgar” os leitores aos livros literários, passamos à introdução do gênero crônica o qual se deu inicialmente pela leitura compartilhada num grupo de três alunos: todos deveriam ler silenciosamente os textos entregues, depois leriam entre si em voz alta, para somente a partir daí, decidirem a quais gêneros pertenciam cada texto lido e, ainda, conversarem sobre as impressões suscitadas pela leitura dos textos.

A introdução do gênero crônica literária se deu por meio de uma sequência de atividades assim organizada:

Figura 17: As atividades de leitura em torno do gênero crônica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para cada etapa descrita na figura 17, exploramos modalidades diferentes de leitura como pode ser visto na descrição abaixo:

- *Os preguiçosos* (VERÍSSIMO, 2002): leitura silenciosa e compartilhada;
- *Vou-me embora desta casa!* (SCLIAR, 2000): leitura compartilhada;
- *Educação em pés descalços* (SCLIAR, 1998): leitura em voz alta pelos(as) estudantes;
- *O menino e o tuim* (BRAGA, 1986): leitura em voz alta pela professora-pesquisadora.

Essa organização em torno do ato de ler, mobilizou aprendizagens sobre posturas e finalidades de leitura, pois para cada modalidade de leitura, objetivos distintos podem ser acionados a fim de ampliar os conhecimentos sobre estratégias de leitura.

4.4 ANALISANDO A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para iniciar esta seção, que analisa, através das produções textuais – narrativa e sinopse –, as aprendizagens construídas pelas/pelos 22 estudantes de uma turma de 5º ano, portanto encerrando um ciclo de escolaridade, tomamos, como importante, a seguinte reflexão: há muitas expectativas em torno dessas/desses estudantes, mas o que realmente podem nos mostrar sobre suas experiências com a leitura e a escrita?

Quando iniciamos esta pesquisa tínhamos algumas certezas com as quais lutaríamos. Uma delas dizia respeito ao tempo, portanto se fez necessário estabelecer o que pretendíamos analisar, visando um tempo específico, sabendo, mesmo assim, que surgiriam novas descobertas em decorrência dos objetivos projetados, mas tínhamos que nos concentrar e guardar alguns dados, quem sabe para um novo projeto?

Outra certeza era, também, a de que as/os estudantes nos mostrariam o que já sabiam e de que nós lhes ofereceríamos um pouco mais sobre o vasto universo da leitura e da escrita. Sendo assim, entendendo que em qualquer relação em que a interação estabeleça os contratos de diálogo/troca, o nosso papel – de pesquisadora/professora – precisava assegurar que uma nova caminhada de aprendizagens partisse do lugar onde estas/estes estudantes se encontravam em suas aprendizagens e assim caminhar ao próximo “posto” de abastecimento e garantir que saíssem dessa empreitada com “o tanque” mais cheio para novas jornadas. Se há muitos de nós, professores, certezas esta sem dúvida é a que mais defendemos: o combustível da escola é o conhecimento e ele, sempre, ocorre por etapas, nunca de uma só vez.

Nessa perspectiva, fizemo-nos algumas perguntas na direção de uma proposição avaliativa que nos levasse a perceber as mudanças ocorridas durante a ação que previu um maior envolvimento com a leitura literária e a partir desse envolvimento uma maior compreensão leitora. Decidimos, então, que a partir da experiência da leitura de crônicas realizada na biblioteca, as/os estudantes produziram um texto narrativo que descrevesse um episódio engraçado/de humor ocorrido com eles ou com outra pessoa. Esta primeira decisão previa observar para quais experiências anteriores de escrita as/os estudantes recorriam ao produzir seus textos.

Sobre a decisão de a escrita coletiva de uma sinopse de livro, entendemos que o objetivo era de lançar mão de uma estratégia como forma de estimular as/os estudantes a explicitarem opiniões sobre histórias que não apresentam um final feliz, neste projeto a história *O menino e o tuim*. Esta etapa foi gratificante, pois as/os estudantes desejaram, além da história de Rubem Braga, recomendar a história preferida lida durante o projeto.

Não podemos deixar de mencionar a necessidade de nos posicionar sobre uma concepção de avaliação qualitativa, visto que somos favoráveis a tal forma de pensar, justificando assim o fato de nossa pesquisa não estar dialogando com uma perspectiva quantitativa, no que se refere a mensurar notas e/ou classificar por médias o resultado das aprendizagens. Segundo Luckesi (2011, p. 196), a avaliação é um componente do fazer pedagógico, implicando assim, para o autor e para nós, o seu caráter “diagnóstico” não apenas do “objeto” acabado – no nosso caso o texto – mas de como se deu o construto deste objeto,

desde os conhecimentos anteriores, que auxiliaram na compreensão e apreensão de conhecimentos mobilizados em torno de um novo saber, até a sua consolidação. Portanto, como aponta, ainda o autor,

A avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 81).

O caminho avaliativo foi percorrido a partir do diagnóstico inicial que nos deu pistas sobre “o pisar” de cada estudante em relação à leitura e a escrita: as/os estudantes conheciam muito sobre essas práticas, negando o discurso da escola sobre o distanciamento em relação a elas. Em seguida, aplicamos a proposta de introdução do gênero crônica e o reconhecimento de sua tipologia, sempre ancorada/comparada com os contos clássico/de fadas que era do domínio das/dos estudantes.

A partir daí, a mediação da leitura, inicialmente se dando pela observação da leitura individual silenciosa, individual em voz alta das/dos estudantes e por fim pela realização da mediação por meio da leitura em voz alta pela pesquisadora/professora, foram ampliando as descobertas em torno das estratégias de leitura.

As rodas de conversa, os registros escritos sobre os livros lidos na biblioteca, as produções das narrativas escritas coletivo e individualmente e, ainda, das sinopses compuseram o material que nos ajudaram a mapear o novo trajeto percorrido desde os conhecimentos prévios até as novas aprendizagens, aqui propostas, em torno do ler e do escrever. Porque, reiteramos, elas/eles já sabiam muito sobre o escrito e este fato nos auxiliaram a relatar os saltos qualitativos que eles conseguiram realizar.

Discorremos, a seguir, as atividades aplicadas que nos permitiram observar as aprendizagens que as/os estudantes já haviam construído em torno da narrativa a partir dos contos clássicos/de fada.

4.4.1 Atividades diagnósticas: Módulo I – Sondagem/Atividade Diagnóstica 1

Após a apresentação da proposta de intervenção para a escola e turma selecionadas (18/03/2016) houve uma grande expectativa, por parte das/dos estudantes, em torno das atividades que seriam desenvolvidas na biblioteca escolar.

Para a produção do material didático para o diagnóstico inicial foi selecionado um curta metragem que apresenta uma releitura do conto clássico *O patinho feio* (WALT DISNEY, 1939 [1843]). A seleção do conto se deu com base na citação que as/os estudantes fizeram no questionário inicial. O objetivo, ao propor a leitura fílmica, foi o de ampliar as possibilidades de se ler uma mesma história, mas através de outra linguagem, cujos sentidos auditivos e visuais são mais explorados, além de criar um ambiente para a construção de memórias sobre leituras realizadas antes do projeto, tanto no espaço escolar, como fora dele e, por último, buscou-se ainda, compreender como se dá a construção da narrativa pelas/pelos estudantes.

Figura 18: Atividade diagnóstica 1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com suporte Publisher

O vídeo que teve duração aproximada de 9 minutos possibilitou um maior tempo na biblioteca para ampliar as discussões em torno da história já conhecida. Os/as estudantes perceberam que uma história assistida é bastante diferente da lida:

Quadro 9: Diferenças entre ler o livro e assistir a história 06/04/2016

NO LIVRO	ASSISTINDO
Estudante 1: “A gente pratica leitura”	Estudante 4: “As falas são diferentes”
Estudante 2: “A gente lê com a nossa voz”	Estudante 5: “A gente ouviu”
Estudante 3: “O autor escreveu o original”	Estudante 6 : “A história é diferente; mais curta”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa

Durante toda a discussão sobre o vídeo, foi possível perceber que as/os estudantes começavam a construir noções sobre a possibilidade de outras versões para uma mesma história. Construção importante para as futuras atividades de produção que envolveu a escrita de uma narrativa.

Ao término dessa primeira atividade, foi proposto que produzissem, coletivamente e por escrito, a história *O Patinho feio* baseada no vídeo. Avaliamos que os/as estudantes sentiram-se motivados, posto que logo se agruparam e, oralmente em grupos pequenos de 3 estudantes, decidiam os passos da escrita.

Após a atividade de sondagem/diagnóstica 1, foi explicado às/aos estudantes que eles levariam livros para casa até o término do projeto. Ao tocarem os livros que levariam para casa, era impressionante observar como eles acariciavam os livros, olhavam atentamente e muitos, até mesmo, cheiravam as páginas dos livros. Uma experiência muito marcante, que permaneceu durante todo o projeto.

Para construir as memórias de leitura realizadas durante o projeto, cada estudante recebeu uma ficha impressa onde registraram o nome do livro, o nome do autor e as datas de empréstimo e devolução.

Figura 19: Ficha para empréstimo de livros na biblioteca

 TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR 				
EMPRÉSTIMO - 5º Ano/Matutino Estudante _____ Início 19.04.16 Término: ____/____/____				
	Literatura fora da estante	Autor	Empréstimo	Devolução
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Elaborado pela pesquisadora com suporte Word

Ao final do projeto, 21 alunos, haviam tomado de empréstimo mais de 10 livros (somente uma estudante retirou 9 livros de empréstimo por motivo de ausências nas aulas e conseqüentemente dos encontros na biblioteca). Esta ação, que permitiu a retirada de livros na biblioteca para empréstimo, ação que pode ser realizada também em sala de aula, mas que, aqui, se configurou como um impulso a mais para a realização das outras etapas da intervenção, exatamente pelo fato da biblioteca povoar o imaginário das crianças, contou ainda, nessa fase diagnóstica, com um relato escrito dos livros lidos – antes e durante o projeto. Atividade realizada a partir do desejo de registrar as impressões sobre as histórias preferidas, ou seja, uma atividade espontânea, que possibilitou a construção, ao final do projeto, de sinopses dos livros de literatura lidos na biblioteca.

4.4.2 Sondagem/ atividade diagnóstica 2

A segunda atividade diagnóstica buscou observar como as/os estudantes construíam a sequência de uma narrativa (o conto clássico *O patinho feio*). A atividade foi realizada em grupo como orienta Lerner (2002), pois coletivamente, as/os estudantes puderam refletir sobre a sequência em que os fatos desenrolavam, buscando organizá-los de forma o mais próxima possível da versão escrita.

Cada grupo, com 3 estudantes, recebeu uma imagem referente a uma parte do vídeo para decidirem como escrever (o vídeo foi dividido em 7 partes). A atividade mostrou-se muito proveitosa, pois as/os estudantes puderam buscar na memória a história que já conheciam por terem lido ou ouvido e, ao final, realizando os ajustes coletivamente, produziram uma versão final para o conto *O Patinho feio*.

A produção final do conto revelou que as/os estudantes já conhecem a sequência narrativa, porém, este não é um conhecimento sistematizado. As decisões sobre a escrita eram tomadas com base nas intuições sobre as leituras que já haviam realizado. Portanto, a partir da produção coletiva do conto clássico *O patinho feio*, foi possível organizar as demais atividades para que outros conteúdos em torno da produção de uma narrativa fossem mobilizados.

Figura 20: Atividade diagnóstica 2

Parte 1 do vídeo

Figura 21: Atividade diagnóstica 2

Produção coletiva do clássico O patinho feio

Fonte: Elaboradas pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa

A narrativa dos contos clássicos/de fada, como mostrado no quadro 1, é uma das leituras mais próximas das crianças, por ser bastante utilizada nas séries iniciais e, por isso, talvez, esteja tão marcadamente presente no repertório de leituras das/dos estudantes.

Foi possível perceber, ainda, que na construção do conto coletivo havia dois elementos-chave no reconhecimento do gênero: as frases que são bases para a confirmação das marcas de um conto clássico/de fada já consolidadas pelas/pelos estudantes “Era uma vez...”, no início e “...ele ficou muito feliz por isso” no final da história. Esses elementos foram confrontados quando lemos várias crônicas, marcando assim a progressão de aprendizagem a partir do conto clássico/de fada em direção à crônica.

A partir dessa perspectiva, realizamos as atividades que envolveram a construção das aprendizagens em torno do gênero crônica e que, a nosso ver, deram um retorno satisfatório durante.

Observamos, assim, o que as/os estudantes já sabiam quando produziram a primeira escrita da narrativa em torno de um acontecimento engraçado/de humor e o que acrescentaram/ampliaram às suas aprendizagens a partir da introdução de um novo gênero.

4.4.3 Práticas de produção textual oral e escrita na biblioteca escolar

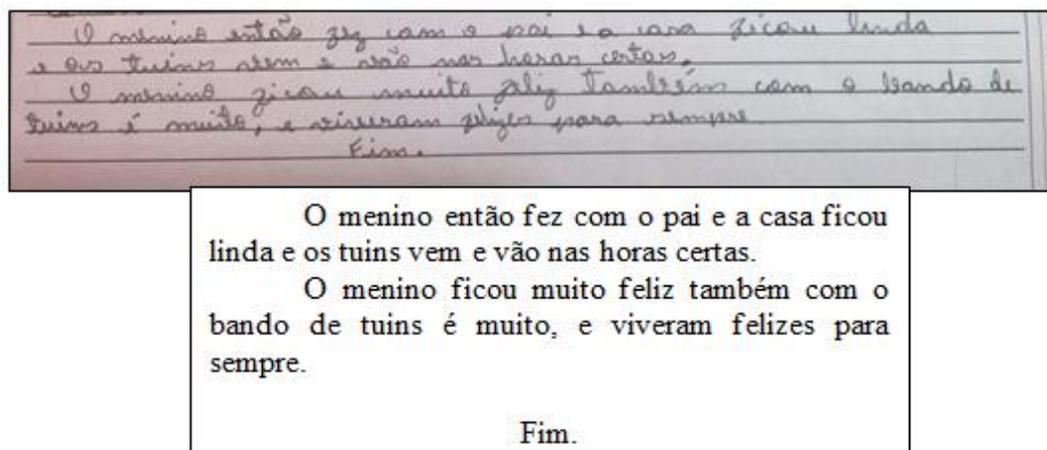
As atividades de produção textual se deram a partir das leituras realizadas na biblioteca escolar, porque acreditamos que nenhum projeto que envolva leitura esteja dissociado da escrita e da oralidade, pois estas são práticas imbricadas num processo contínuo da construção de aprendizagens por meio de discursos orais e escritos, e isso, fora e dentro da escola.

As rodas de conversa, propostas para falar sobre as leituras realizadas em casa, foram norteadoras para organizar as ideias que posteriormente foram colocadas no papel. Os relatos orais durante as rodas de conversa na biblioteca guiaram as produções textuais escritas previstas nesta proposta: resumo breve dos livros lidos, reconto coletivo de *O patinho feio*, final espontâneo da história *O menino e o tuim*, narrativa de humor e sinopse de livros de literatura lidos na biblioteca, tendo sempre a mediação da professora-pesquisadora.

A partir dos registros escritos, originados das discussões orais, realizamos a primeira produção escrita coletiva: o reconto do conto clássico *O Patinho feio* (ver apêndice) – na produção final, as/os estudantes oralizavam o que não estava escrito como forma de ajustar o texto, demonstrando o desenvolvimento do olhar atento sobre suas próprias produções.

Outro passo importante na progressão da escrita, principalmente para uma turma que não tinha aulas específicas de produção textual, portanto pouco familiarizada com os mecanismos que sustentam essa tecnologia, foi estimulá-los à escrita do final da história que foi lida por etapas na biblioteca escolar *O menino e o tuim*, antes que conhecessem o final original. Por meio dessa escrita, foi possível perceber como as/os estudantes estavam envolvidas com as tramas dos contos clássicos/de fada. A maioria finalizou a história com um final feliz e em muitos casos com a expressão clássica que encerra a situação final presente nos contos, “E viveram felizes para sempre”. Vejamos um exemplo:

Figura 22: Situação final da crônica *O menino e o tuim*

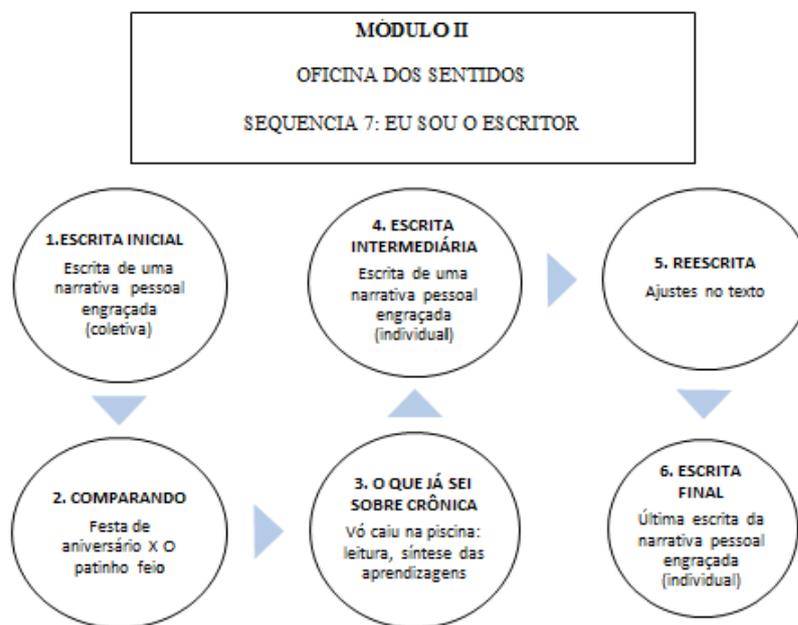


Fonte: Pesquisa de campo

Esse elemento – a situação final –, mostrado na figura 22, nos deu pistas para inferir que as/os estudantes tinham pouco ou quase nenhum contato, com outros gêneros textuais, o que confirma a hipótese de que nem sempre uma turma que chegue ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, 5º Ano, terá uma maior experiência com o escrito, o que fortalece, ainda mais, a nossa certeza de que um trabalho com leitura, e leitura de textos literários, por meio de atividades organizadas em sequência, neste contexto, no espaço da biblioteca escolar, pode contribuir de forma significativa para a ampliação das experiências com o escrito, com os diversos gêneros textuais que circulam dentro e fora do espaço escolar.

A seguir, apresentamos uma síntese das atividades de produção textual a partir do gênero crônica literária, desde a proposta de escrita inicial de uma narrativa até à escrita final, realizando a revisão dos elementos textuais e a reescrita que nos permitiu refletir sobre o interlocutor a quem seria direcionada a narrativa produzida.

Figura 23: Síntese das atividades para produção de narrativa a partir do gênero crônica literária¹⁶



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo

A primeira produção coletiva de uma narrativa, que teve como tema uma história engraçada da vivência das/dos estudantes permitiu intervir de forma mais específica na necessidade real da turma: as/os estudantes não estavam familiarizados com textos que versassem sobre outras temáticas, além dos finais felizes presentes nos contos clássicos/de fada. Dos seis grupos envolvidos na escrita coletiva da narrativa, três deles iniciaram seus textos com a expressão clássica “Era uma vez!”, indicando, mais uma vez a forte presença dos clássicos nas vivências das/dos estudantes.

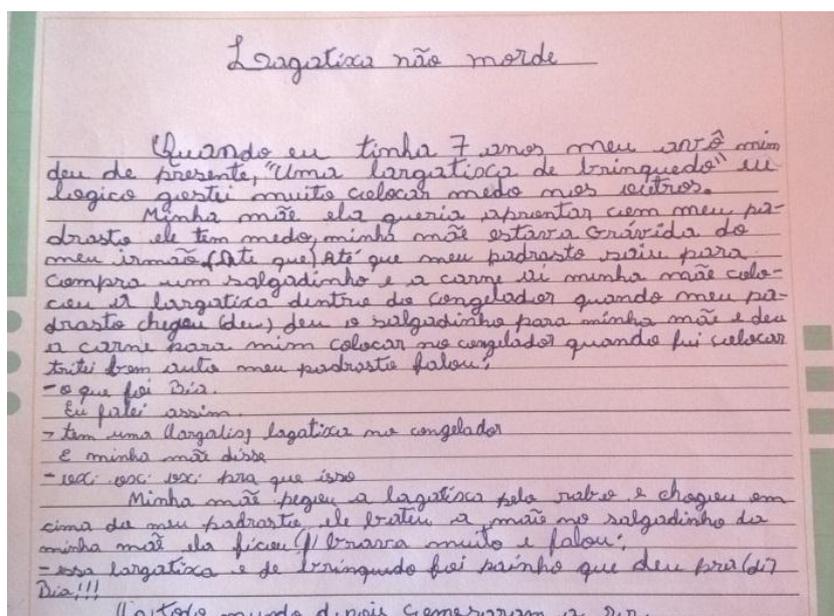
Não queremos aqui fechar as possibilidades sobre a liberdade do escritor. Neste caso específico, o que parecia ocorrer, é que as/os estudantes demonstravam não ter contato com atividades específicas de produção textual, portanto utilizavam-se dos conhecimentos que possuíam em torno de histórias conhecidas, ficando entendido que os clássicos eram os mais presentes nas suas vivências de leitura e escrita.

De posse da primeira escrita coletiva, voltamos a analisar os elementos que estruturam a trama da narrativa na crônica, lendo *Festa de aniversário* (VERÍSSIMO, 2002) para compará-la com o conto *O patinho feio*. Após a comparação, as/os estudantes foram

¹⁶ Sequencia detalhada no capítulo 3.

reconhecendo que a situação inicial dos dois gêneros apresentam-se com expressões diferentes. Lemos ainda *Vó caiu na piscina* (ANDRADE, 2000) e construímos um quadro com as aprendizagens construídas ao longo dos encontros que teve a crônica literária como “mote”. Realizamos, então, os ajustes nas produções iniciais e por fim, as/os estudantes produziram a versão final da narrativa de humor. Abaixo, a produção final de uma estudante, após as oficinas de introdução e reconhecimento do gênero crônica literária:

Figura 24: Produção final da narrativa



LAGARTIXA NÃO MORDE

Quando eu tinha 7 anos, meu avô me deu de presente uma lagartixa de brinquedo. Eu, lógico, gostei muito de colocar medo nos outros.

Minha mãe queria aprontar com o meu padrasto. Ele tem medo. Minha mãe estava grávida do meu irmão.

Meu padrasto saiu para comprar salgadinho e carne. Minha mãe colocou a lagartixa dentro do congelador e quando meu padrasto chegou deu o salgadinho para minha mãe e deu a carne para eu colocar no congelador. Quando eu fui colocar, gritei bem alto e meu padrasto falou:

- O que foi, Bia?

Eu falei:

- Tem uma lagartixa no congelador.

Minha mãe disse:

- Oxe! Oxe! Oxe! Pra que isso?

Minha mãe pegou a lagartixa pelo rabo e jogou em cima do meu padrasto. Ele bateu a mão no salgadinho da minha mãe e ela ficou muito brava e falou:

- Essa lagartixa é de brinquedo! Foi painho que deu pra Bia!

Todos começaram a rir.

Fonte: Pesquisa de campo

Na figura 24, é possível notar o distanciamento da situação inicial e da situação final presente nos contos clássicos/de fada, confirmando, assim, que o trabalho sistematizado com gêneros textuais, por meio de sequências de atividades, que objetivam a progressão das aprendizagens em torno das características de um gênero, contribuem positivamente para que as/os estudantes avancem e ampliem seus conhecimentos sobre o escrito. As produções finais passaram, ainda, por um último ajuste a fim de comporem um livreto das histórias engraçadas do 5º Ano 2016, livreto que fará parte do acervo da biblioteca.

Daremos enfoque agora, à sequência de atividades que se configurou como, talvez, a que mais impactou positivamente para a ampliação das aprendizagens das/os estudantes nos quatro meses de intervenção, em torno da leitura e da escrita. A sequência foi organizada para colocar as/os estudantes em contato com escritores da região. Como fazíamos a cada encontro na biblioteca, uma roda de conversa sobre leitura e conseqüentemente escrita, numa dessas nossas conversas, o tema girou em torno da pessoa, da personalidade do escritor de livros.

As crianças demonstraram total distanciamento desse sujeito que escreve, deixando claro que o autor/escritor é um ser intocável. Instigada pela “desesperança” das/dos estudantes de não projetarem um encontro com um escritor, convidamos, sem o conhecimento das/dos estudantes, duas escritoras para uma roda de conversa na biblioteca. Antes da visita, simulamos uma entrevista. Falamos sobre a possibilidade deles encontrarem um autor/escritor num shopping, numa praia, numa rua qualquer, de como reagiriam. Os relatos foram emocionantes: “Nem sei se perguntaria alguma coisa”./ “Ficaria parada, sem saber o que dizer”./ “Pediria um autógrafo. Só isso”.

Diante desses relatos, esboçamos com as/os estudantes uma possível entrevista, caso eles encontrassem um (a) escritor (a). Abaixo uma amostra sobre as possíveis perguntas das/dos estudantes:

- ✓ Gosta do seu trabalho?
- ✓ Como faz para publicar um livro?
- ✓ Qual livro te deu sucesso?
- ✓ Qual livro você mais gostou de escrever?
- ✓ Quantos livros você já escreveu?
- ✓ O que faz no dia-a-dia?
- ✓ O que gosta de comer?
- ✓ Quanto tempo leva para escrever suas histórias?

De posse das perguntas, buscamos a confirmação da presença das duas escritoras. A escritora Palmira Heine, residente na capital do nosso estado, Salvador-BA, escreve para o público infanto-juvenil. As/os estudantes já a conheciam por imagens, pois um de seus livros, *Amendoim* (HEINE, 2015), já fazia parte das obras selecionadas para empréstimos. A outra escritora feirense, Flavia Aninger, escreve para o público adulto e não era conhecida pelas/pelos estudantes. As duas escritoras aceitaram o convite.

No dia 18 de julho de 2016, recebemos na biblioteca a escritora Palmira Heine. Foi uma experiência ímpar. Momento de mistura de sentimentos para os estudantes: “É ela?”, perguntavam alguns, olhando o rosto no papel e depois ali “de carne e osso”. Apresentações feitas, Palmira contou-nos e encantou-nos com as aventuras ocorridas no “mundo da pontuação”: a história de *O Pontinho desapontado* (HEINE, 2016), que não queria mais ser ponto. Escritora e estudantes, misturados na biblioteca, construíram momentos marcantes entre leitores/escritores experientes e leitores/escritores iniciantes, possibilitando que todos aprendessem e ensinassem de forma prazerosa e significativa. Escritora e estudantes misturados na biblioteca construíram momentos marcantes entre leitores/escritores experientes e leitores/escritores iniciantes, possibilitando que todos aprendessem e ensinassem de forma prazerosa e significativa.

A escritora Flavia Aninger visitou-nos dois dias depois, 20 de julho de 2016 e quando entrei na sala com a escritora Flavia, as/os estudantes me olharam e perguntaram: “Não acredito, outra escritora?”. Estava assim desmitificado o abismo construído em torno dos escritores: eles são de carne e osso como nos diz Petit (2009, p. 173):

[...] os profissionais convidam escritores [...] para falarem dos seus livros e da sua paixão pela escrita. Em um sentido mais amplo, ver um autor de carne e osso muda a impressão que estes jovens têm sobre os livros. Pois mais de um pensava até então que um escritor era obrigatoriamente alguém que estava morto.

Em uma roda de conversa as/os estudantes puderam realizar o sonho de conversar, tocar o autor e, ainda, fizeram as perguntas previamente elencadas sentindo-se importantes em perceber a atenção que essas escritoras dispensaram a visitá-las/los. As figuras abaixo nos dão uma mostra desses momentos:

Figura 25: Encontro com as escritoras Palmira Heine e Flavia Aninger



Fonte : Arquivo da pesquisadora

As visitas foram uma motivação a mais para que as/os estudantes se sentissem à vontade com a escrita, pois descobriram, por meio das conversas com as escritoras, que uma história não se escreve num único dia, esta escrita, a depender das motivações pode levar meses e até anos, estas informações ajudaram os leitores/escritores iniciantes a confiar que a construção da casa fortificada de leitura e escrita se dá dia após dia no contato com textos, muitos textos, orais e escritos.

4.4.3.1 A construção de narrativas: a escrita de novas tramas

Selecionamos duas produções das cinco produzidas coletivamente. A razão da escolha diz respeito ao fato de que três das cinco produções apresentaram a mesma intenção inicial de escrita, muito aproximada dos contos clássicos/de fada e as demais apresentaram um distanciamento desses gêneros, ou seja, dois grupos conseguiram perceber desde o início da intervenção que os gêneros textuais estudados eram diferentes.

Portanto, o nosso objetivo seria refletir coletivamente as diferenças entre os gêneros estudados e empreender uma (re)escrita com a finalidade de que a produção final se aproximasse ao máximo do gênero introduzido, a crônica literária. Outra razão para a escolha dos textos é que muitas vezes um texto, aparentemente pequeno, pode configurar a ausência de elementos estruturantes da narrativa. Passemos então à análise:

Figura 26: 1ª Escrita coletiva, por grupos, de narrativa de humor¹⁷

Texto 1	Texto 2
<p>Era um ves Alana Thiago e Nadeson estavam na escola estavam dormindo na cadeira emcanto [a professora] etava dando aula camdo a professora ginol [gritou] Nadicon Alana e Thiago eles arcodara e nuca mais dormira</p>	<p>Era uma vez duas meninas indo para [a] escola e veio um bandido sequestrou as duas meninas, levaram as meninas para uma casa e amarou-a com corda.</p> <p>A profêssora estraiou [estranhou] a falta das meninas e chamou a policia e foram procura-la. Eles perguntaram [e] algumas pessoas e formou [informaram] que elas foram levadas por o homem no carro em direção a floresta. chegando a floresta eles encontraram duas cabanas velhas, mas os policiais não podião envadir e nem a professora e os familias pois eles não sabia.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Os dois textos selecionados para esta análise sinalizam para quais conhecimentos as/os estudantes recorrem ao empreender suas produções: as leituras prévias. Nosso foco, então, direciona-se nesta perspectiva de observar o que as/os estudantes já sabem sobre narrativas.

Quadro10: Aprendizagens construídas em torno da narrtiva antes da intervenção

Elementos da narrativa	Texto 1	Texto 2
Situação inicial	“Era um ves Alana Thiago e Nadeson”	“Era uma vez duas meninas indo para [a] escola”
Conflito gerador (tema)	“estavam dormindo na cadeira emcanto [a professora] etava dando aula”	“veio um bandido sequestrou as duas meninas, levaram as meninas para uma casa e amarou-a com corda.”
Foco narrativo	3ª pessoa – narrador observador	3ª pessoa – narrador observador
Personagens	“Alana Thiago e Nadeson”	“duas meninas” “um bandido” “A profêssora” “a policia” “algumas pessoas” “os familias”
Ambiente	“estavam na escola”	“escola” “uma casa” “no carro” “a floresta”
Clímax	“camdo a professora ginol”	“A profêssora estraiou

¹⁷ Os textos das/dos estudantes são apresentados sem revisão, como eles escreveram e as inserções feitas pela professora-pesquisadora objetivaram, apenas, colaborar para uma melhor leitura dos textos.

	[gritou]	[estranhou] a falta das meninas e chamou a polícia e foram procura-la.”
Desfecho	“e nuca mais dormira”	“chegando a floresta eles encontraram duas cabanas velhas, mas os policiais não podião envadir e nem a professora e os famílias pois eles não sabia.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da pesquisa

A partir da observação dos textos, podemos afirmar, seguramente, que as/os estudantes já sabem muito sobre narrativas e que os aspectos que, ainda, saltam aos nossos olhos – ortografia, pontuação e omissões, por exemplo – e que, talvez, não sejam foco de reflexão nas aulas de Língua Portuguesa, precisam, agora, fazer parte das escolhas de aprendizagem da professora da turma.

Um aspecto importante diz respeito, ainda, à extensão dos textos. Apesar do texto 1, ter se desenvolvido em um único parágrafo, ele apresenta os mesmos elementos da narrativa apresentados no texto 2, o que pode nos ajudar a refletir um pouco mais e profundamente sobre a qualidade da produção textual, intervindo com a finalidade de refletir sobre a ampliação do léxico, intencionando tornar o texto mais rico em detalhes, atraindo, dessa forma, o leitor/destinatário para a leitura dessa trama narrativa.

Nossa intervenção se deu, também, a partir da reflexão em torno de que sempre produzimos textos orais e escritos a um destinatário, e que um texto é construído em torno das características de um gênero, neste contexto nos apoiamos nas crônicas literárias. É assim na vida cotidiana e não foi diferente nesta proposta. Esclarecemos ainda para elas/eles que a produção tinha não apenas um destinatário, mas quantos tivessem o desejo de conhecer as narrativas engraçadas produzidas pelo 5º Ano, pois estas fariam parte do acervo da biblioteca.

Com o objetivo mais esclarecido, as/os estudantes se posicionaram a revisarem/reescreverem o que a partir da primeira análise não condizia com a proposta: a situação inicial, o tema, a clareza, a legibilidade, o desenvolvimento dos fatos, as escolhas lexicais, a intencionalidade e a situação final, esta ainda era a mesma presente nos contos clássicos/de fada. Assim, empreendemos a revisão textual e sua reescrita, mas propomos uma reescrita individual a partir do que já haviam produzido. Nesse reescrita elegemos como elementos de observação avaliativa apenas dois aspectos, os quais julgamos neste projeto

serem relevantes para a condução inicial de novas aprendizagens sobre a narrativa presente no gênero crônica literária: a situação inicial e a situação final.

Vejamos o progresso das aprendizagens em torno da produção textual de narrativas que teve o gênero crônica literária como motivador da temática:

Quadro 11: Comparação entre a produção individual inicial e a produção final das narrativas de humor

Elementos da narrativa		Produção inicial	Produção final
Situação inicial	Era uma vez	10	1
	Relato inicial do fato ocorrido	12	21
Conflito gerador	Tema adequado à situação proposta	4	20
Foco narrativo	1ª pessoa: narrador-personagem	3	18
	3ª pessoa: narrador-observador	19	4
Personagens		22	22
Ambiente		22	22
Clímax		22	22
Desfecho	E viveram felizes para sempre	2	0
	Final o mais próximo possível da realidade	20	22
Diálogos		9	13

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Esses resultados alentam-nos, pois é possível ver a construção de novas aprendizagens em torno do gênero introduzido. Inicialmente, podíamos perceber com clareza que, apesar das narrativas escritas pelas/pelos estudantes apresentarem todos os seus elementos sequenciais, estes eram produzidos intuitivamente, pela experiência de ouvir narrativas. Quando solicitados a produzirem narrativas num outro gênero textual, percebe-se que o gênero mais presente nas vivências escolares marcam as novas escritas, exigindo reflexão sobre o papel do leitor/autor. Somente a partir da reflexão sobre o gênero introduzido e a tipologia que o sustenta é que as/os estudantes refletem as suas peculiaridades e partem para novas conquistas.

É preciso sinalizar que a escrita final ainda apresenta insegurança, por parte das/dos estudantes, relacionada à ortografia e pontuação, o que foi informado à professora da turma para que planejasse novas sequências com o intuito de continuidade para a aprendizagem de aspectos da escrita que permitam melhor desempenho nesta prática. Esta pesquisa parece ter auxiliado a professora da turma a perceber a importância da integração de aulas de leitura na biblioteca às aulas de Língua Portuguesa.

4.4.3.2 Sinopses: li e recomendo

Sobre a produção de sinopses, as/os estudantes tiveram o seu primeiro contato com este gênero por meio desta intervenção, porém já demonstravam a capacidade de síntese – um elemento da sinopse – quando eram solicitados a oralizarem e escreverem suas opiniões sobre as leituras dos livros de literatura tomados de empréstimo na biblioteca.

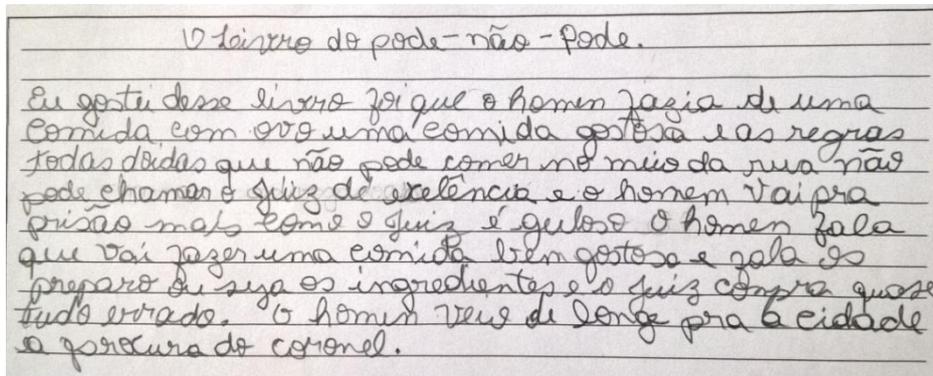
Há uma concordância entre os autores Cosson (2014) e Solé (1998) quanto à importância da síntese para a ampliação da compreensão leitora. Segundo Cosson (2014), ao final de uma leitura, a síntese (também denominada resumo) permite às/aos estudantes refletirem sobre a ideia central que sustenta o texto, ou seja, uma atividade que exige que nos afastemos do texto para pensar o seu discurso, gerando então uma releitura marcadamente pessoal, mas que não deve fugir por completo da proposta intencional do autor.

Solé (1998) alerta que resumir um texto não é uma atividade simples e que requer por parte da/do estudante fazer escolhas para determinar o que de fato é relevante conter nele. Assim, desde o início do projeto – abril de 2016 –, as/os estudantes tiveram um momento para discutir oralmente (durante as rodas de conversas) e por escrito e, ainda coletivamente, sobre como organizar as ideias principais dos livros de literatura lidos durante o projeto.

Na primeira escrita das sinopses, os textos apresentaram, em sua maioria, apenas a síntese do livro e poucos utilizaram operadores argumentativos ou frases de opinião que pudessem influenciar outros leitores. Neste ponto, as/os estudantes tiveram contato com sinopses presentes em suportes como revistas, catálogos e sites e puderam perceber que o gênero possui outros elementos que ajudam a situar os futuros leitores sobre a obra recomendada.

A seguir, uma mostra comparada entre a produção inicial e a produção final de uma mesma sinopse escrita por uma estudante:

Figura 27: Primeira escrita da sinopse



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 29, é possível observar que a estudante escreveu apenas o resumo do livro de forma pessoal, não há contextualizadores e nem o índice de avaliação da obra. Passemos, a seguir, à escrita final dessa mesma sinopse.

Figura 28: Escrita final da sinopse



Fonte: Dados da pesquisa

Muito diferente da escrita inicial, a escrita final apresenta um acréscimo de aprendizagens sobre as sinopses: o resumo está menor, privilegiando a ideia central da história, a presença dos contextualizadores situa-nos sobre a obra comentada, na finalização do resumo, a expressão “aconteceu uma coisa ruim” sugere suspense aos leitores curiosos e desejosos por desvendar mistérios, marca não presente na primeira escrita, o que sinaliza a intencionalidade da escrita a um destinatário.

Assim, podemos afirmar que a estudante construiu novas aprendizagens em torno do gênero sinopse, confirmando que o estudo sistemático por meio de sequencias de atividades cfavorece a ampliação de novos saberes.

A seguinte tabela mostra o progresso na escrita de sinopses pelos(as) 22 estudantes participantes da pesquisa, comparando a produção escrita inicial com a produção escrita final das sinopses.

**Quadro 12: Comparação entre a produção inicial e a produção final das sinopses
Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa**

Aspectos analisados		Produção inicial	Produção final
		Nº de estudantes	Nº de estudantes
Contextualizadores	Auto, título, editora	5	22
	Início (resumo)	22	22
Índice de avaliação		10	14
Os operadores argumentativos		10	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando as duas últimas marcas textuais (índice de avaliação e operadores argumentativos), percebemos que houve uma mudança sutil na incorporação destas marcas ao texto. Quando questionados sobre a ausência dessas marcas, os estudantes sinalizaram que nem sempre a opinião sobre uma leitura será a mesma para outro leitor. Portanto, ao finalizar esta pesquisa, podemos afirmar, com segurança, que houve um avanço qualitativo na forma de as/os estudantes se relacionarem com o escrito: partem agora de si com o olhar ao outro, permitindo-se in(ter)ferir sobre as decisões de outros sujeitos-leitores (atitude gerada nas rodas de leitura), mas defendendo o seu próprio ponto de vista.

No mais, precisamos reconhecer que o caminho docente, que almeja investir no domínio da leitura e da escrita das/dos estudantes, “é longo e deve ser continuado” (GUIMARÃES, 2006, p. 347), pois, quase nunca, um texto termina no ponto final que o encerra.

5 CONSIDERAÇÕES SEM FINAL

Ser leitor não é a salvação da lavoura, a chave perfeita para um mundo melhor. Aliás, muitas atrocidades foram também cometidas por sujeitos cultos e leitores. Porém aquele que se torna um leitor competente, mais consciência tem dos seus atos; por conseguinte, mais responsável é por tudo que faz.

(BRENMAN, 2016, P. 1)

O que é ler? Como se lê? Para que se lê? Há variadas respostas e muitas discussões que nascem a partir destes questionamentos. Em culturas influenciadas pelo escrito, ler passa a ser uma prática cotidiana, mesmo para aqueles que não foram alfabetizados. Ler com fluência o escrito nem sempre se configura como o passaporte de ascensão social. Porém é o que permite aos indivíduos mergulharem em si mesmos e no mundo, marcando para sempre a sua forma de conceber a realidade e de se relacionar consigo e com o outro, portanto leitura é uma experiência individual. Sabemos, no entanto, que ler no Brasil, tornou-se uma das ações pedagógicas e práticas educativas cotidianas mais desafiadoras para a escola.

Os temas que envolvem leitura e letramentos têm suscitado muitas discussões em âmbito nacional devido ao desempenho não satisfatório dos estudantes em indicadores nacionais e internacionais. Sendo assim, buscando compreender essa realidade numa escola pública municipal do município de Feira de Santana na Bahia, as atividades propostas nesta pesquisa visaram conhecer o perfil leitor do estudante ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 5º ano.

Os resultados, aqui apresentados, motivam reflexões sobre o papel da/do professor e das sequências de atividades nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. A aplicação das atividades apontaram importantes contribuições para a ampliação das capacidades de linguagem. A análise dos textos produzidos pelos estudantes mostrou, inicialmente, que as dificuldades relacionadas às questões da temática da crônica se resolveram à medida que os estudantes foram mobilizados a realizar a adequação textual (reescrita); ler e escrever requerem tempo e planejamento e, para se tornarem leitores, muitos estudantes precisam ter referências de mediadores que tenham experiência, e intimidade com o escrito, assim como na aprendizagem da fala, o professor pode vir a ser uma dessas referências.

Portanto, é preciso considerar que o papel do professor é fundamental no que diz respeito à organização das práticas de ensino da língua pela via das sequências de atividades que têm como objeto de ensino os gêneros textuais. Investir nesta direção pode contribuir para

responder a alguns questionamentos que nos fazemos na caminhada docente, e especificamente a que nos trouxe até aqui: Que desdobramentos podem ser observados a partir da leitura de narrativas literárias, em voz alta, realizada pelo(a) professor(a) no espaço-tempo da biblioteca escolar? Os estudantes podem falar, ler e escrever melhor? É possível motivá-los, mesmo na era da tecnologia, a produzir textos orais e escritos no espaço escolar? A escola ainda pode encantar os estudantes? As análises desta intervenção apontaram que sim, na medida em que as escolhas didáticas levem em consideração a realidade das/dos estudantes. Pois o livro de literatura aberto e lido pela professora-pesquisadora gerou o desejo por parte das/dos estudantes de abrir outros livros e fez nascer o desejo, ainda, de que outros leitores também participassem desse encontro marcado com a leitura.

Além disso, pensar o tempo e eleger espaços para a leitura se torna urgente, não apenas como forma de instrumentalizar os indivíduos para as demandas sociais, mas também para possibilitar o cruzamento de histórias de vida, podendo ressignificar a realidade ao redor.

Ainda que o objetivo principal desta pesquisa tenha sido observar e analisar os desdobramentos da ação pedagógica da leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar, configurada numa sequência de atividades de leitura e escrita, integrada ao ensino de Língua Portuguesa, foi necessário criar as condições prévias até o encontro com a ação para que ela não se tornasse uma atividade com um fim em si mesma, por isso a pesquisa foi composta por atividades anteriores e posteriores ao ato de ler o texto literário em voz alta pois, para cada decisão ou escolha didática que se empreenda, haverá a necessidade de criar *links* para o antes e o depois de sua implementação, criando possibilidades de ampliação de aprendizagens a partir da introdução de um novo conteúdo curricular, partindo sempre das aprendizagens já consolidadas pelas/pelos estudantes.

No mais, as atividades descritas aqui “não são oferecidas como remédio para os males do ensino de português” (KLEIMAN, 2008, p. 489), elas são mais um apontamento para as possibilidades de ampliação do contato com o escrito, permitindo maior intimidade com o ato de ler; foram elaboradas a partir de uma demanda particular e buscaram responder a uma questão específica em torno do letramento que é construído no espaço escolar.

Os eventos de letramento vivenciados a partir desta pesquisa confirmaram ser possível construir pontes entre o leitor e a leitura, entre os suportes textuais de papel e os tecnológicos, entre quem lê e quem escuta. Assim foram construídas as possíveis pontes: primeiro escolhemos os fios, depois esticamos as pontes e caminhamos por elas. Firmadas as pontes,

hora da caminhada a dois, a três a 23 (eu, elas e eles) ao encontro dos livros, ao gosto de ler e, finalmente, a falar e escrever sobre leitura.

Talvez não vejamos até onde essa história de pontes irá, a única certeza que se tem é que, uma vez lançadas as sementes, ainda que sobre terrenos acidentados e sob condições adversas, elas estarão ali prontas, fortes e potenciais a brotar, ao menor sinal de condições favoráveis, crescerão e poderão a produzir frutos a 100, a 60, a 30 por um, como na referência bíblica de Mateus 13, versículo 8 (BÍBLIA, 2000, p. 883).

Dito isso, ratificamos que o desejo encarnado nesta pesquisa é o de que ela seja mais uma, entre muitas, a reivindicar o lugar da leitura e da leitura de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, para que a literatura, de fato, realize o que sabe melhor fazer: humanizar os indivíduos tornando-os mais sensíveis a se (re)conhecerem e a se relacionarem com seus pares. Portanto, o ponto que será posto nesta página, não será o final, mas um ponto que permita a continuidade das reflexões em torno da leitura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **O design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Disponível em www.passeidireto.com/arquivo/16558662/o-design-da-escrita---antonio-suarez-abreu Acesso em 10 de março de 2016. 24h30min.
- ALBISSÚ, Nelson. **Quem ouvir e contar pedra há de se tornar**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- ALVES, Rubem. **Sobre Peixinhos e Tubarões**. Disponível em <http://priory.com/psych/rub0200.htm> Acesso em 20 de agosto de 2016. 14h55min.
- ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. Disponível em <http://guida.querido.net/andersen/conto-07.htm> Acesso em 20 de agosto de 2016. 14h55min.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Vó caiu na piscina**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta pra formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**. São Paulo: Editora Vida, 2000.
- BOGDAN, Robert C. et. al. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Rubem. **O menino e o tuim**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1986.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2015, 23:53:17.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 1ª à 4ª séries. Brasília: 1997, 144 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília-DF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 14 de março de 2015, 20:50:09.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 2012. **Resolução CNS n.º 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 outubro. 2015. 21h35min.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Plataforma Brasil.** Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf> Acesso em 02 de novembro de 2015. 22h14min

BRENMAN, Ilan. O tempo da aprendizagem. *In*: MACHADO, Ana Maria... [et al]. **5 atitudes pela educação: orientações para coordenadores pedagógicos.** São Paulo: Editora Moderna, 2014. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A82491309D3014913C74FEA7D91> Acesso em 12 de julho de 2016, 20h50min.

_____. **Através da vidraça: formando novos leitores.** 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

_____. **A biblioteca dos nossos filhos.** Disponível em: revistacrescer.globo.com Acesso em 12 de julho de 2016, 19h57min

CÂNDIDO, Antônio. Direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas cidades, 1995 [1988]. pp. 170-193 Disponível em disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A escrita e outro/interlocutor no dizer das crianças. *In*: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 37-59, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

CUTTING, Jack. **The ugly Duckling (O patinho feio).** Estados Unidos, cor, 9', 1939. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg> Acesso em: 02 de abril 2016.

DEHAENE, Stanilas. 2012. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004).

ECO, Humberto. **A literatura contra o efêmero.** Disponível em <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html> Acesso em 11 de julho de 2015.

FERREIRA, Claudemir. **O cinema e a sala: apreciação e leitura fílmica.** Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69352> Acesso em 25 de março de 2015. 15h58min

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

FUNARI, Raquel dos Santos. A maior biblioteca do mundo: curiosidades que não acabam mais sobre a Biblioteca de Alexandria. **Revista Ciência Hoje das Crianças.** ISSN 0103-2054, n. 234, maio de 2012, Ano 25.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aparecida...[et al]. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p.35-49, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD.** Tubarão, v.6, n. 3. p. 347-374, set./dez.2006

HEINE, Palmira. **Amendoim: a tartaruginha encantada.** Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2015.

_____. **O pontinho desapontado.** Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2016.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp: 2006.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca escolar: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LACERDA, Rodrigo. **Carlos Lacerda: a república das abelhas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [1996].

MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Rosane de Barros; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Páginas fechadas, à espera de leitores. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n.64, p.49-63, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/368/269> Acesso em 21/07/2016 18h48min

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTEL, Catiane de Araújo. Os leitores do século XXI. **Linguagens e Diálogos**, Rio de Janeiro (PUC), v. 3, n.1, p. 43-61, 2012.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores 2016.

ROJO, Roxane Helena R. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 15-36, 2010.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

RUBEM Braga. **Programa Entrelinhas 20/11/2011**. 6'02". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zBEYnWpQLc> Acesso em 16 abril de 2016. 24h22min

SABINO, Fernando. Festa de aniversário. In: _____. **Para gostar de ler júnior**. v. 1. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SARTRE, Jean Paul Sartre. **As palavras**. São Paulo: Difusão Europeia, 1967.

SCHÖLZE, Lia. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: _____. RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 9-15, 2007.

SCLIAR, Moacyr. **A educação em pés descalços**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff25059807.htm> Acesso em 5 de maio de 2016. 23h25min.

_____. Vou-me embora desta casa. In: _____. **Para gostar de ler**. Volume 18 – crônicas. Um país chamado Infância. São Paulo: Editora Ática, p. 12-14, 2000.

SILVA, Marcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar. In: Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1995.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Os preguiçosos. *In:* _____. **Para gostar de ler júnior.** v. 2. São Paulo: Editora Ática, 2000. p.107-108.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarará, 2009.

_____. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE 1 – Questionário inicial página 1

	<h1 style="margin: 0;">QUESTIONÁRIO</h1>	 PROFLETRAS
<p>Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar</p>		
<p>Olá, meu nome é Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira. Eu, juntamente com a Universidade Estadual de Feira de Santana, estou realizando uma pesquisa na sua escola e com estudantes do 5º Ano intitulada Biblioteca Escolar: espaço e tempo para o letramento literário, pois queremos contribuir de forma positiva para fortalecer hábitos de leitura na biblioteca. Você gostaria de responder a algumas perguntas curtas que levarão cerca de 30 minutos para você responder e que será muito importante para conhecer o seu convívio com a leitura e a biblioteca? Por favor, sinta-se livre para expressar suas opiniões, porque não há respostas certas e erradas. O questionário que preencheremos hoje não será marcado de qualquer maneira que possa identificá-lo e o seu nome será mantido em segredo.</p> <p>1. O que você gosta de ler?</p> <p>() Revistas. () Jornais. () Gibis (Histórias em Quadrinhos). () Textos na internet. () Mensagens em redes sociais (Facebook/WhatsApp). () Livros emprestados da biblioteca. () Leitura nos livros da escola. () Outros tipos de leitura: _____</p> <hr/> <p>2. Onde você costuma ler?</p> <p>() Em casa. () Em casa de parentes. () Em casa de vizinhos ou amigos. () Na sala de aula. () Na biblioteca da minha escola. () Outros lugares: _____</p> <hr/> <p>3. Quais autores de livros você conhece?</p> <p>_____</p> <hr/> <p>4. Escreva o nome de uma história que você já leu.</p> <p>_____</p> <hr/> <p>5. Você costuma ir à biblioteca da sua escola?</p> <p>() Sim. () Não.</p>		

APÊNDICE 2 – Questionário inicial página 2

6. O que você costuma ler na biblioteca da sua escola?

- Gibis (Histórias em Quadrinhos).
- Literaturas.
- Revistas.
- Atlas.
- Dicionários.
- Enciclopédias.
- Textos no computador.
- Outros: _____.

7. Já retirou livros para empréstimo na biblioteca?

- Sim.
- Não.

8. Além de ler na biblioteca de quais outras atividades você já participou na biblioteca?

- Assistir a vídeos/filmes/documentários.
- Teatro.
- Produção de texto.
- Jogos.
- Palestras.
- Receber visitantes.
- Outras: _____.

9. Você gostaria de visitar a biblioteca:

- todos os dias.
- 2 dias na semana.
- 3 dias na semana.
- 4 dias na semana.
- não gostaria de visitar a biblioteca.

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE 3 – Atividade diagnóstica página 1

MÓDULO I

OFICINA DOS SABERES

Sondagem

OBJETIVOS

- Visualizar um clássico da literatura.
- Compor memórias de leitura.
- Recontar coletivamente o clássico *visuali*



www.youtube.com/watch?v=UleHGh7yOX8

AGUÇANDO OS SENTIDOS

*Que história é essa que acabamos de assistir?

*Como você conheceu essa história?

*Quais diferenças você observou entre a história que assistimos e a que você conhecia?

CONSTRUINDO COM OS SENTIDOS

*Você percebeu que na história que assistimos os personagens não falam? É possível, através das cenas, das atitudes dos personagens e também das leituras que já realizamos, criar diálogos para construir essa história?

*Junte-se a um (a) colega e conversem sobre o que possivelmente os personagens conversam.

*Após esse momento de trocas de informação com os (as) colegas, vamos todos nós construir a nossa versão da história que assistimos. Essa versão não será igual a história escrita pelo autor e nós seremos os autores dessa nova versão. Todos nós vamos contribuir para a escrita da história na lousa. Cada dupla terá a oportunidade para falar e eu, a professora/pesquisadora escreverei a história com a participação de todos aqueles que quiserem.



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

01



APÊNDICE 4 – Atividade diagnóstica página 2

MÓDULO I

Memórias...

OBJETIVOS

- Escrever o nome de outras histórias que já leu.
- Registrar o nome dos autores das histórias lidas.
- Relatar por escrito os sentimentos provocados por uma das histórias lidas



	HISTÓRIA	AUTOR
01		
02		
03		
04		
05		

DA LISTA ANTERIOR, O LIVRO QUE MAIS GOSTEI FOI _____

O QUE LEMBRO SOBRE A HISTÓRIA

ESCOLHENDO UM LIVRO PARA LER EM CASA

TÍTULO: _____

AUTOR: _____

DATA: ___/___/___



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO



02

APÊNDICE 11 – Atividade diagnóstica página 3G

MÓDULO I

Memórias...

OBJETIVOS

- Recontar por escrito a parte da história que se refere à imagem.
- Escrever a parte da história coletivamente.
- Utilizar as próprias palavras no reconto coletivo.



Blank writing area with horizontal lines for text.



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

03

 PROFLETRAS

APÊNDICE 12 – Atividade diagnóstica página 5

MÓDULO I

Memórias...

OBJETIVOS

- Ler a versão coletiva do conto clássico *O patinho feio*.
- Conversar sobre a produção coletiva levando em consideração a sequência lógica dos fatos.

O patinho feio

(Versão coletiva—5º Ano, 20/04/2016)



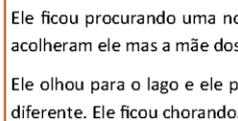
Era uma vez um patinho que rejeitado pela madrasta e pelos seus irmãos, cresceu sendo rejeitado.

Uma pata teve cinco ovos e nasceu mais um que era um patinho diferente dos outros. O pato e a pata começaram a brigar.



A pata não era mãe do patinho e o pato não era o pai do patinho feio.

O patinho feio ficou chorando porque a mãe dele não queria mais ele.



Ele ficou procurando uma nova família e ele viu um ninho de passarinhos. Os pássaros acolheram ele mas a mãe dos passarinhos chegou e ele foi correndo achar outra família.

Ele olhou para o lago e ele percebeu que a sua família não gostava dele porque ele era diferente. Ele ficou chorando.



Depois de muita tristeza ele foi ao lago e começou a chorar porque muitas famílias rejeitaram ele. Ele colocou a mão na cara para que ninguém visse a feiura. Mas chegaram quatro patinhos e a mãe. Os patinhos chamaram ele para brincar e ele nem acreditou. Os cinco patinhos ficaram brincando e a mãe chamou eles para voltar para a família e ele ficou muito feliz por isso.



Ao olhar para trás vê uma das famílias que ele queria ficar.



Então ele dá as costas e segue em frente com a sua nova família.

FIM

APÊNDICE 13 – Apresentação do gênero crônica página 1A

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 1

CANOA

Alto-mar uma canoa
Sozinha navega.
Alto mar uma canoa
Sem remo nem vela.
Alto mar uma canoa
Com toda coragem.
Alto mar uma canoa
Na primeira viagem.

Alto mar uma canoa
procurando estrela.
Alto mar uma canoa
não sabe o que espera.

LUSBOA, Henriqueta. Canoa. Disponível em <http://versosdecrianca.blogspot.com.br>

TEXTO 2

Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei

- Acho que está.

- Será?

- Não sei.

- Vai lá fora ver.

- Eu não. Vai você.

- Eu não.

- Chama o cachorro.

- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?

- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 14 – Apresentação do gênero crônica – página 1B

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 1

A raposa e a cegonha

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo preparar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha com seu bico comprido mal pôde tomar uma gota.

O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada.

Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem nenhum problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: "Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro".

MORAL: "Trate os outros tal como deseja ser tratado".

Exopo. Disponível em <http://sotaadainas.chrome.pt/sotas/fabulas/histo95.html>

Alto mar uma canoa
procurando estrela.
Alto mar uma canoa
não sabe o que espera.

LUSBOA, Henriqueta. Canoa. Disponível em <http://versosdecrianca.blogspot.com.br>

TEXTO 2

Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei

- Acho que está.

- Será?

- Não sei.

- Vai lá fora ver.

- Eu não. Vai você.

- Eu não.

- Chama o cachorro.

- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?

- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 15 – Apresentação do gênero crônica – página 1C

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 1 **Bolo de cenoura**

INGREDIENTES

- 1 xícara (de chá) bem cheia de cenoura crua ralada.
- 2 xícaras (de chá) de farinha de trigo.
- 1 xícara e meia (de chá) de açúcar.
- 3 colheres (de sopa) de achocolatado.
- 5 colheres (de sopa) de farinha láctea.
- 1 colher (de sopa) de fermento em pó.
- 1 xícara (de chá) de óleo.
- 4 ovos inteiros ligeiramente batidos.

MODO DE PREPARAR

Misturar os ingredientes secos em uma tigela e, em seguida, juntar os outros. Não bater em batedeira.

Untar uma assadeira com manteiga e polvilhar com farinha de trigo.

Despejar a massa na assadeira untada.

Levar ao forno e assar em fogo médio.

<http://www.tudogostoso.com.br/receita/23-bolo-de-cenoura.html>

TEXTO 2 **Os preguiçosos**

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 16 – Apresentação do gênero crônica – página 1D

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 1

Os ingressos para a torcida rubro-negra podem ser adquiridos em sete lojas físicas do clube.

Da Redação (redacao@correio24horas.com.br)
25/04/2016 15:50:00Atualizado em 25/04/2016 16:01:45

Bahia e Vitória se enfrentam no próximo domingo (1) para o primeiro jogo da final do Campeonato Baiano 2016 e o torcedor que quiser garantir um lugarzinho no Barradão pode se dirigir, a partir de amanhã, a um dos sete pontos de vendas disponibilizados pelo clube.

Os ingressos custam R\$80 / R\$40 (setor arquibancada) e R\$120 e R\$60 (setor de cadeira) – inteira e meia entrada, respectivamente. Para os ingressos de meia entrada são exigidos, no ato da compra, documentos comprobatórios do benefício. O limite é de um ingresso por pessoa. Nos postos físicos só serão aceitos pagamentos em dinheiro. Pela internet os ingressos podem ser adquiridos até sábado (30) no site www.ingressoFacil.com.br. Os valores variam de R\$40 a R\$ 120.

TEXTO 2 **Os preguiçosos**

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 17 – Apresentação do gênero crônica – página 1E

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 2 Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEXTO 1 A COISA...

A casa do avô de Alvinho era uma dessas casa antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam.

Pegou uma lanterna, que as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

- Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga.

Então o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo, como o Alvinho:

- A coisa! - Ele gritava. - A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro. E na cabeça uns tufo espetados pra todos os lados! [...]

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro [...] Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... Um espelho!

Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol (Dona Julinha não tinha medo de fantasmas, mas tinha medo de raios...)

Um dia o lençol desprendeu e se transformou na... Coisa! [...]

ROCHA, Ruth. A coisa. Disponível em http://www.escolanova.com.br/amb_circulares/documentos/4/Exercicio%20Extra%2017-%20LP.pdf

TEXTO 2 Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 18 – Apresentação do gênero crônica – página 1F

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 2 Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEXTO 1

www.google.com.br/search?q=trinhas+da+turma+da+monica&esq=vw

TEXTO 2 Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei
- Acho que está.
- Será?
- Não sei.
- Vai lá fora ver.
- Eu não. Vai você.
- Eu não.
- Chama o cachorro.
- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?
- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luís Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06

APÊNDICE 19 – Apresentação do gênero crônica página – 1G

OBJETIVOS

- Ler, em grupos de três, os textos e identificar o gênero.
- Diferenciar os textos relacionando características distintas.
- Escrever o que já sabem sobre os textos.

TEXTO 2 Os preguiçosos

Dois preguiçosos estão sentados, cada qual na sua cadeira de balanço, sem vontade nem de balançar. Um deles diz:

- Será que está chovendo?

O outro:

- Não sei

- Acha que está.

- Será?

- Não sei.

- Vai lá fora ver.

- Eu não. Vai você.

- Eu não.

- Chama o cachorro.

- Chama você.

O cachorro entra da rua e senta entre os dois preguiçosos.

- E então?

- O cachorro tá seco.

VERÍSSIMO, Luis Fernando . Disponível em <http://textos-e-poemas-para-voce.blogspot.com.br>

TEXTO 1

Sítio do Pica-pau Amarelo

Giberfo Gil



Marmelada de banana
Bananada de goiaba
Goiabada de marmelo
Sítio do Pica-pau Amarelo

Boneca de pano é gente
Sabugo de milho é gente
O sol nascente é tão belo
Sítio do Pica-pau Amarelo.

Rio de prata pirata
Vão sideral na mata
Universo paralelo
Sítio do Pica-pau Amarelo

No país da fantasia
Num estado de euforia
Cidade polichinelo
Sítio do Pica-pau Amarelo.

<http://1.bp.blogspot.com>



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

06



APÊNDICE 20 – Apresentação do gênero crônica – página 1H

FICHA 1

O QUE JÁ SABEMOS SOBRE OS TEXTOS LIDOS

TEXTO 1

TEXTO 2

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

08



APÊNDICE 21 – Introdução do gênero crônica página 1

O COTIDIANO

OBJETIVOS

- Ler a crônica individualmente.
- Observar o comportamento dos personagens.
- Identificar o local onde se passa a história.

LEITURA

VOU-ME EMBORA DESTA CASA!

Existe alguma coisa pior do que ter quatro anos e brigar com o pai? (Existe: é ser pai e brigar com o filho de quatro anos. Mas isto a criança só descobre depois de muitos anos.

Para um garoto de quatro anos, brigar com o pai, ou com a mãe, significa romper com o mundo. Uma ruptura aliás frequente, porque há poucas coisas que um guri goste mais de fazer do que brigar. Ele briga porque quer comer e porque não quer comer; porque quer se vestir ou porque não quer se vestir; e porque não quer tomar banho, não quer dormir, não quer juntar as coisas que deixou espalhadas pelo chão. E porque quer uma lancha com pilhas, e uma bicicleta, e uma nave espacial _ de verdade. Todas estas coisas geram bate-boca, ao final do qual o garoto diz, ultrajado:

- Ah, é? Pois então...

Pois então o quê? Um país pode ameaçar outro com mísseis, ou com marines, ou com bloqueio; um adulto diz que vai quebrar a cara do inimigo; mas, um garoto, pode ameaçar com quê? Com o único trunfo que eles têm:

- Eu vou-me embora desta casa!

Ao que, invariavelmente, os pais respondem: vai, vai de uma vez. Ué, mas não seria o caso deles suplicarem, não meu filho, não vai, não abandona teus velhos pais? Meio incrédulo, o guri repete:

- Olha que eu vou, hein?

Vai, é a dura resposta. E aí o menino não tem outro jeito: para salvar sua honra (e como têm honra, os garotos de quatro anos!) ele tem de partir. Começa arrumando a mala: numa sacola de plástico, ele coloca os objetos mais necessários: um revólver de plástico, os homenzinhos do Playmobil (aos quatros anos, o Kit de sobrevivência é notavelmente restrito).

Enquanto isto, os pais estão jantando, ou vendo TV, aparentemente indiferentes ao grande passo que vai ser dado. O que só reforça a disposição do filho pródigo em potencial: esses aí não me merecem, eu vou-me embora mesmo.

Mas, para onde? para onde, José? Manuel Bandeira podia ir para Pasárgada, onde era amigo do rei; aos quatro anos, contudo, a relação com a realeza é muito remota. O guri abre a porta da rua (essas coisas são mais dramáticas em casa do que em apartamentos); olha para fora; está escuro, está frio, chove. Ele hesita; está agora em território de ninguém, tão diminuto quanto o é a sua independência. Ir ou não ir? Nem Hamlet viveu dilema tão cruel. Lá de dentro vem um grito:

- Fecha essa porta que está frio!

Esta é a linha dura (pai ou mãe). Mas sempre há um mediador - pai ou mãe - que negocia um recuo honroso:

- Está bem, vem para dentro. Vamos esquecer tudo!

O garoto resiste, com toda a bravura que ainda lhe resta. Por fim, ele volta, mas sob condições: quando o pai for ao Centro, ele trará um trem elétrico, desde que não seja muito caro, naturalmente. A paz enfim alcançada, o garoto volta para dentro. Até a próxima briga. Quando, então:

- Eu vou-me embora desta casa!

SCLIAR, Moacyr. Vou-me em bora desta casa! In: Um país chamado infância. São Paulo: Editora Ática, 2000



APÊNDICE 22 – Introdução do gênero crônica página 2

OBJETIVOS

- Ouvir a história lida pela/pelo professor(a).
- Observar os elementos que deram origem à crônica.

LEITURA E AÇÃO

1. Você conhece o autor do texto que acabamos de ler?

2. Quem você imagina que está narrando essa história?

3. Enquanto lia a história, lembrou-se de algum acontecimento parecido? Escreva um pouco sobre isso.

4. Em sua opinião, por que o autor quis escrever essa história para outras pessoas?



Moacyr Jaime Scliar nasceu em Porto Alegre (RS), no Bom Fim, bairro que até hoje reúne a comunidade judaica, a 23 de março de 1937, filho de José e Sara Scliar. Sua mãe, professora primária, foi quem o alfabetizou. Publica seu primeiro livro, “Histórias de um Médico em Formação”, em 1962. A partir daí, não parou mais. São mais de 67 livros abrangendo o romance, a crônica, o conto, a literatura infantil, o ensaio, pelos quais recebeu inúmeros prêmios literários. O escritor faleceu no dia 27/02/2011, em Porto Alegre (RS), vítima de falência múltipla de órgãos.

Para saber mais sobre o autor acesse:
http://www.releituras.com/mscliar_bio.asp



APÊNDICE 23 – Introdução do gênero crônica página 3

REFLETINDO

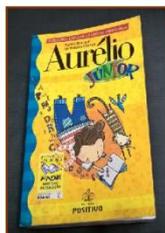
1. O autor escolheu quais personagens para participar da história?

2. Onde aconteceram os fatos que foram narrados no texto?

3. É possível imaginar quanto tempo duraram os acontecimentos da história e em que parte do dia?

CONHECENDO O TEXTO

Vamos ler a página de um dicionário?



cro-mos.so.mo *subst. masc.* Ciências naturais Unidade morfológica e fisiológica, visível ou não ao microscópio ótico, e que contém a informação genética.
crô.ni.ca *subst. fem.* 1. Narração histórica, por ordem cronológica: *A crônica dos reis da França*. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. 3. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal. 4. Conjunto de notícias sobre alguém ou algum assunto.
crô.ni.co *adj.* 1. Que dura há muito. 2. *Figurado* Persistente

Imagens da pesquisadora

O texto “Vou-me embora desta casa!” se encaixa em qual das definições acima?

VOCÊ SABIA?



A crônica que lemos é um gênero textual que mistura jornalismo e literatura. Como assim?

Do jornalismo o texto tem seu tema na vida cotidiana e sua linguagem é uma construção literária, isto é, o autor narra os fatos com base nas suas emoções, tornando o texto mais pessoal.



APÊNDICE 24 – Introdução do gênero crônica página 4

REFLETINDO



4. Após a leitura do texto *Vou-me embora desta casa!*, você pode afirmar que ele é:

() uma notícia () um poema () um conto de fada

() uma crônica () uma receita

5. Agora escreva abaixo, o que você conseguiu observar enquanto lia o texto:

Situação inicial: _____

Conflito: _____

Clímax (momentos de tensão e suspense): _____

Desfecho (solução de conflitos): _____

Personagem(ns) Principal(is): _____

Personagens Secundários: _____

Espaço (lugar onde se passa a narrativa): _____

Ambiente (características dos personagens e do espaço): _____

Tempo: _____

Narrador-observador () Narrador-personagem ()



APÊNDICE 25 – Introdução do gênero crônica página 5

CONSTRUINDO

1. Imagine a história do autor Moacyr Scliar sendo transformada numa notícia!
Primeiro, vamos escrever uma manchete com o tema da crônica?

2. Scliar transformava as notícias em crônicas e depois as divulgava em livros. Vamos transformar a crônica do Moacyr em notícia e divulgar para os colegas das outras turmas? Junte-se a mais três colegas, analisem as notícias presentes nos jornais e produzam uma notícia coletiva.

O que aprendi com a crônica que li do autor Moacyr Scliar

TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIOPROFLETRAS

12

APÊNDICE 26 – Leitura em voz alta página 1

O QUE SERÁ?

OBJETIVOS

- Escrever hipóteses de significados para a palavra TUIM.
- Comparar a resposta com a dos colegas.
- Perceber a importância do título numa história.



AGUÇANDO OS SENTIDOS

1. Já tinha ouvido ou lido essa palavra? _____

2. Para você, o que significa TUIM?

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

HISTÓRIA TRISTE DE TUIM

1. O que muda, agora que a palavra está numa frase?



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO



14

APÊNDICE 27 – Leitura em voz alta página 2

LEITURA DE CRÔNICA

OBJETIVOS

- Ouvir a leitura de uma crônica realizada pela professora.
- Pesquisar na internet.
- Registrar por escrito o resultado da pesquisa.
- Observar os elementos que compõem a capa de um livro de literatura.

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim... A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. (BRAGA, 1986, p. 4)



CONECTADO

CURIOSIDADES SOBRE O JOÃO -DE-BARRO





REGISTRANDO

SERÁ?

Depois que pesquisamos, é possível confirmar que o tuim é um João-de-barro? Por quê?



CRIANDO

HORA DA IMAGINAÇÃO!

Além dos meninos e do tuim, quem você imagina que farão parte dessa história? Escreva abaixo os possíveis personagens.

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____



APÊNDICE 28 – Leitura em voz alta página 3



FIQUE ATENTO



Ao escolher um livro na biblioteca observamos vários elementos e a capa é o primeiro deles. Com um livro em mãos escreva o que você pode ver e ler na capa.

Após escolher um livro, passamos a observar e ler que está dentro dele: capítulos, páginas, personagens, ambiente, enredo, conflito, desfecho, o próprio texto. Do livro lido, descreva um personagem que mais chamou a sua atenção: fisicamente, o que gosta, como fala, quem é ele na história.

COMO SERÁ?

NESTE ESPAÇO CRIE UM DESENHO QUE, DE ACORDO COM SUA IMAGINÇÃO, REPRESENTA O LUGAR E OS PERSONAGENS QUE FAZEM PARTE DA HISTÓRIA O MENINO E O TUIM.



APÊNDICE 29 – Leitura em voz alta página 4



RUBEM BRAGA
O MENINO E O TUIM

<http://www.inpescada.com.br/wp-content/plugins/related-products/images/o-menino-e-o-tuim-938.jpg>

CONHECENDO O AUTOR DA OBRA



<http://2.bp.blogspot.com/-sXwrEv0rKik/UWto-Q9inZI/AAAAAAAAABXA/8I5O-2HMeYA/s320/unititle.d.png>

Rubem Braga nasceu no dia 12 de janeiro no ano de 1913, e faleceu em 1990. Cronista que, apesar de atuar apenas na esfera jornalística, foi considerado pela crítica literária como melhor escritor do gênero em sua época.

A crônica, uma espécie de artigo de jornal no qual estão integrados elementos de ensaio e ficção, ganhou enorme prestígio no universo literário brasileiro graças à contribuição de autores como Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues e Sérgio Porto.

As crônicas de Rubem Braga caracterizam-se por um humor benevolente e otimista, através do qual o autor manifesta sua extraordinária alegria de viver e uma infinita boa vontade com relação ao ser humano.

Suas crônicas estão reunidas em antologias como O Conde e o Passarinho (1936), O Homem Rouco (1949), A Borboleta Amarela (1956) e Ai de Ti, Copacabana! (1960).

<http://www.ahistoria.com.br/biografia-de-rubem-braga-resumo-obra-e-vida/>

RODA DE CONVERSA SOBRE O AUTOR



Em 2013, quando Rubem Braga faria 100 anos, emissoras de TV e instituições de vários setores fizeram uma homenagem ao autor contando um pouco da sua vida. A reportagem a seguir, feita pela TV Cultura conta um pouco sobre a trajetória do cronista.

www.youtube.com/watch?v=zBEYnWp/QLc





TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

17



APÊNDICE 30 – Leitura em voz alta página 5



VOCÊ TAMBÉM É UM AUTOR!

Leia abaixo a parte da história que foi contada na biblioteca. Depois, escreva o seu final para esta história emocionante!



Arquivo da pesquisadora

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser o menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles; um morreu, outro morreu, ficou um.

Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, “criado no dedo”. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: “Tuim, tuim, tuim!” Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: “Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai-se embora com os outros; mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, você está arriscado a ele morrer de tristeza”.

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, divididos em pares. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

BRAGA, Rubem. O menino e o tuim. São Paulo: Quinteto Editorial, 1986 pp. 4-9.



TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

18



APÊNDICE 32 – Leitura em voz alta página 7

REFLETINDO

No quadro abaixo, escreva os elementos das crônicas que já lemos. Depois, com base nas crônicas que já foram lidas, comece a escrever os elementos da sua própria crônica! Faça esta atividade com mais duas/dois colegas.

	Luís Fernando Veríssimo	Rubem Braga	Você
ELEMENTOS DA NARRATIVA GÊNERO CRÔNICA	OS PREGUIÇOSOS	O MENINO E O TUIM	
Situação inicial			
Conflito			
Climax			
Desfecho			
Personagem(ns) Principal (is)			
Personagens Secundários			
Espaço (lugar onde se passa a narrativa)			
Ambiente (características dos personagens e do espaço)			
Tempo			
Narrador-observador			
Narrador-personagem			



APÊNDICE 34 – Características do gênero crônica página 1

Vamos ler uma crônica de Moacyr Scliar que ele escreveu com base numa notícia. Depois da leitura, vamos observar atentamente os elementos que estruturam a crônica.

NOTÍCIA: ALUNO QUITA¹ MENSALIDADE ATÉ COM CHINELO

O aumento da parcela de alunos que atrasa ou não paga mensalidades está levando universidades e escolas particulares a adotar uma antiga prática comercial: o escambo. Tênis, computadores, máquinas agrícolas, cargas de trigo e até chinelos de dedo estão sendo aceitos como moeda na quitação de dívidas de inadimplentes.

A Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino, que representa 40 mil instituições privadas do país, sustenta que a inadimplência chega a 40%, caso do Nordeste, e supera os 5% em todo o país.

Carlos Alberto de Souza. Porto Alegre. Agência Folha, 21/05/1998

1. QUITAR: pagar

A EDUCAÇÃO EM PÉS DESCALÇOS

Título

Situação inicial

A aula já tinha começado quando André entrou. Duas coisas chamaram a atenção do *professor: em primeiro lugar, o menino se atrasara, o que nunca acontecia. Além disso, estava de pés descalços.

– O que houve com seus chinelos, *André?

Conflito O menino ficou vermelho, embaraçadíssimo. Finalmente, confessou que tinha usado os chinelos para quitar a mensalidade. E, agoniado, perguntou:

– Eu sei que não posso assistir as aulas descalço, eu sei que é contra o regulamento. O senhor quer que eu saia?

Climax

O professor ficou um instante em silêncio. Depois, como se não tivesse ouvido a pergunta, dirigiu-se aos *alunos:

Desfecho

– Pessoal, acabo de mudar o assunto da aula. Nós íamos estudar geografia: golfos, penínsulas, essas coisas. Não vamos mais. Vamos estudar o corpo humano. Melhor, vamos estudar uma parte muito importante do corpo humano: os pés. Todo mundo diz que nos sustentam. São os pés que nos levam de um lado para outro. Nós não seríamos o que somos, se não fossem os nossos pés. Por isso vamos dedicar esta aula a eles. Para começar, quero que todos fiquem descalços...

Meia hora depois, *o diretor entrou na sala. Viu a um canto um monte de sapatos, de tênis e de chinelos. Não era uma cena habitual, mas ele não estranhou: sabia que, em certos casos, a educação precisa ser inovadora.

*Personagens



[O escritor Moacyr Scliar escrevia nesta coluna, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas no jornal Folha de São Paulo; Cotidiano. 25/05/1998]

Escritor

Outras características: **Texto curto**, **linguagem do cotidiano**, **o espaço (sala de aula)**, **ambiente (aula de geografia)**.

APÊNDICE 35 – Características do gênero crônica página 2

Festa de Aniversário

Leonora chegou-se para mim, a carinha mais limpa desse mundo:
 – Engoli uma tampa de coca-cola.

Levantei as mãos para o céu: mais essa agora! Era uma festa de aniversário, o aniversário dela própria, que completava seis anos de idade. Convoquei imediatamente a família:
 – Disse que engoliu uma tampa de coca-cola.

A mãe, os tios, os avós, todos a cercavam, nervosos e inquietos. Abre a boca minha filha. Agora não adianta: já engoliu. Deve ter arranhado. Mas engoliu como? Quem é que engole uma tampa de cerveja? De cerveja, não: de coca-cola. Pode ter ficado na garganta – urgia que tomássemos uma providência, não ficassemos ali, feito idiotas. Peguei-a no colo: vem cá minha filhinha, conta só pra mim: você engoliu coisa nenhuma, não é isso mesmo? – Engoli sim papai! – Ela afirmava com decisão. Consultei o tio, baixinho: o que é que você acha? Ele foi buscar uma tampa de garrafa, separou a cortiça do metal:

– O que é que você engoliu: isto... Ou isto?
 – Cuidado que ela engole outra. – Adverti.
 – Isto! – E ela apontou com firmeza a parte de metal.
 Não tinha dúvida: pronto-socorro. Dispus-me a carregá-la, mas alguém sugeriu que era melhor que ela fosse andando: auxiliava a digestão.
 No hospital, o médico limitou-se a apalpar-lhe a barriginha, cético:
 – Dói aqui, minha filha?
 Quando falamos em radiografia, revelou-nos que o aparelho estava com defeito: só no pronto-socorro da cidade.
 Batemos para o pronto-socorro da cidade. Outro médico nos atendeu com solicitude:
 – Vamos já ver isto.
 Tirada a chapa, ficamos aguardando ansiosa revelação. Em pouco o médico regressava:
 – Engoliu foi a garrafa.
 – A garrafa? – Exclamei. Mas, era uma gracinha dele, cujo espírito passava muito ao largo da minha aflição: eu não estava para graças. Uma tampa de garrafa! Certamente precisaria operar – não haveria de sair por si mesma.

O médico pôs-se a rir de mim:
 – Não engoliu coisa nenhuma. O senhor pode ir descansado. ←

– Engoli! – afirmou a menininha.
 – Voltei-me para ela:
 – Como é que você ainda insiste minha filha?
 – Que eu engoli, engoli.
 – Pensa que engoliu. – emendei.
 – Isso acontece. – sorriu o médico: – Até com gente grande. Aqui já teve um guarda que pensou ter engolido o apito.
 – Pois eu engoli mesmo. – comentou ela, intransigente.
 – Você não pode ter engolido – arrematei já impaciente: – Quer saber mais do que o médico?
 – Quero. Eu engoli, e depois desengoli! – Esclareceu ela. Nada mais havendo a fazer, engoli em seco, despedi-me do médico e bati em retirada com toda a comitiva.

Fernando Sabino

<http://contobrasileiro.com.br/festa-de-aniversario-chronica-de-fernando-sabino/>




APÊNDICE 36 – Características do gênero crônica página 3

Vó caiu na piscina

De noite na casa da serra, a luz acabou. Entra o garoto:

- Pai, vó caiu na piscina.
- Tudo bem, filho.

O garoto insiste:

- Escutou o que eu falei pai?
- Escutei, e daí? Tudo bem.
- Cê não vai lá?
- Não estou com vontade de cair na piscina.
- Mas ela tá lá...

Eu sei, você já contou. Agora deixe seu pai fumar um cigarrinho descansado.

- Tá escuro, pai.
- Assim até é melhor. Eu gosto de fumar no escuro. Daqui a pouco a luz volta. Se não voltar, dá no mesmo. Pede a sua mãe pra acender a vela na sala. Eu fico aqui mesmo, sossegado.
- Pai...

Meu filho vá dormir.

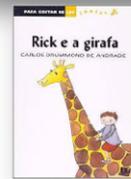
- Vó tá com uma vela.
- Pois então? Tudo bem. Quando ela sair da piscina, pega a vela e volta direitinho pra casa. Não vai errar o caminho, você sabe muito bem que sua avó não precisa de guia.
- Por que cê não acredita no que eu digo?
- Como não acredito? Acredito sim.
- Cê não tá acreditando.
- Você falou que a sua avó caiu na piscina, eu acreditei, tudo bem. Que é que você queria que eu dissesse?
- Não pai, cê não acreditou *ni* mim.
- Ah, você está me enchendo. Vamos acabar com isso. Eu acreditei quantas vezes você quer que eu diga isso? Ou você acha que estou mentindo?
- Não te chamei de mentiroso.
- Não chamou, mas está duvidando de mim. Bem, não vamos discutir. Sua avó caiu na piscina e daí? É um direito dela. Não tem nada de mais cair na piscina. Eu só não caio porque estou meio resfriado.
- Ô, pai!!!

O garoto saiu desolado. Daí a pouco chega a mãe:

- Eduardo, você sabe que dona Marieta caiu na piscina?
- Até você, Fátima? Não chega o Nelsinho vir com essa ladainha,
- Eduardo, está escuro que nem breu, sua mãe tropeçou, escorregou e foi parar dentro da piscina, ouviu? Está com uma vela acesa na mão, pedindo que tirem ela de lá, ela está com a roupa encharcada, e se você não for depressa ela morre, Eduardo!
- Como? Por que aquele moleque não me disse isto logo? Ele falou apenas que ela tinha caído na piscina, não explicou que ela tinha tropeçado, escorregado e caído!

Saiu correndo, nem esperou a vela, tropeçou, quase ia parar também dentro d'água :

- Mamãe, me desculpe! O menino não me disse nada direito. Falou só que a senhora caiu na piscina. Eu pensei que a senhora estava se banhando.
- Está bem Eduardo – disse dona Marieta, saindo da água pela mão do filho, e sempre empunhando vela que conseguira manter acesa. – Mas de outra vez você vai prestar mais atenção no sentido dos verbos, ouviu? Nelsinho falou direito, você é que teve um acesso de burrice, meu filho!!!



Carlos Drummond de Andrade

Após a leitura, pinte os elementos da crônica e faça uma legenda.

APÊNDICE 37 – Características do gênero crônica página 4

COMPARANDO HISTÓRIAS

CONTO DE FADAS	CRÔNICA
A Gata Borralheira (Cinderela) Perraut	Minhas Férias Luís Fernando Veríssimo
Era uma vez um nobre cuja mulher muito morreu muito cedo e logo se casou de novo. Sua segunda esposa era a mulher mais orgulhosa e mais arrogante que já se viu. O nobre possuía uma filha do primeiro casamento, que era muito meiga e delicada como a mãe.	Eu, minha mãe, meu pai, minha irmã (Su) e meu cachorro (Dogman) fomos fazer camping. Meu pai decidiu fazer camping este ano porque disse que estava na hora de a gente conhecer a natureza de perto, já que eu, a minha irmã (Su) e o meu cachorro (Dogman) nascemos em apartamento[...]
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/	http://keylapinheiro.blogspot.com.br/
TEXTO LONGO	TEXTO CURTO
HISTÓRIA DA TRADIÇÃO ORAL E ESCRITA EM LIVROS.	HISTÓRIA ESCRITA EM JORNAIS, LIVROS, REVISTAS ETC.
ELEMENTOS MÁGICOS: FADA, BRUXA	ELEMENTOS DA REALIDADE
FINAL GERALMENTE FELIZ: VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.	FINAIS REAIS: FELIZES E TRISTES.
DIÁLOGOS MARCADOS COM TRAVESSÃO.	DIÁLOGOS: MARCADOS COM TRAVESSÃO
USO DA PONTUAÇÃO PARA MARCAR A ENTONAÇÃO.	USO DA PONTUAÇÃO PARA MARCAR A ENTONAÇÃO.
POSSUI PERSONAGENS, ESPAÇO, TEMPO, SITUAÇÃO INICIAL, CONFLITO, CLÍMAX, DESFECHO.	POSSUI PERSONAGENS, ESPAÇO, TEMPO, SITUAÇÃO INICIAL, CONFLITO, CLÍMAX, DESFECHO

13/07/16

APÊNDICE 38 – Introdução do gênero sinopse página 1

HISTÓRIAS RECOMENDADAS

Durante o projeto *Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar* lemos muitas histórias. De algumas gostamos mais e de outras gostamos menos, mas sempre tem aquela que é a nossa favorita!

Abaixo, leremos comentários de algumas histórias! Após a leitura destes comentários, escreva, você também, o seu comentário sobre a história que mais gostou de ler na biblioteca!

Seu comentário fará parte de um cartaz para que outros colegas da escola possam ler e escolher suas próximas leituras!



Colo de mãe

Colo de mãe é bom, né? Équentinho e, às vezes, recheado de histórias. Pois a mãe que aparece neste livro é muito criativa. Para embalar o sono de sua filha, ela inventa moda e dá novo brilho a fábulas conhecidas, como a da cigarra e a formiga. Na história original, a formiga trabalha no verão enquanto a cigarra só quer saber de cantar. Na versão dessa mãe cheia de imaginação, a cigarra e a formiga são amigas e juntas curtem o verão. Pode?

Coisas de mãe. Texto de Sílvia Alves e ilustrações de João Caetano. Edições Paulinas.



Briga de bicho

A raposa, o texugo e o urso estão na maior discussão. Por quê? Não se sabe! Cada um tem a sua versão e dizem o tempo todo: foi assim, foi assado! Nossa, que arranca-rabo! Ainda bem que o esquilo viu tudo lá do alto da árvore e vai botar ordem na floresta. Veja como essa briga termina.

Foi assim! Não foi assim, não! Não foi assim, não! Texto e ilustrações de Kathrin Schärer. Editora Brinquê-Book.

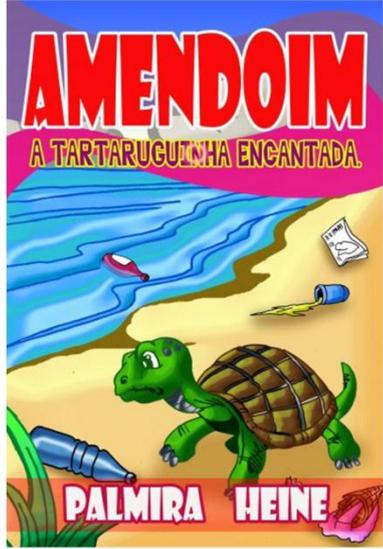


Mundo Zarp

Na Aldeia Zarp todos se chamam Zarp – eles adoram esse nome! Seus habitantes usam uma túnica especial Zarp, que é climatizada e resistente a tudo. Ela não rasga e aguenta qualquer tranco. Há, também, o incrível pirlampo empalitado, uma espécie de pedra fincada na ponta de um palito, que brilha no escuro e serve para iluminar o caminho dos zarpianos, entre outras maravilhas-zarps. Porém, existe um Zarp que não está muito contente com tanta zarpcversa e resolve ir longe, para conhecer outras trilhas. Que tal acompanhar essa aventura?

Zarp vai lá longe. Texto e ilustrações de Dionísio Jacob. Editora Global.

APÊNDICE 39 – Introdução do gênero sinopse página 2



UMA TARTARUGUINHA GUERREIRA!

UMA TARTARUGUINHA MUITO FELIZ RESOLVEU SAIR DO MAR PARA PASSEAR NA AREIA QUENTINHA DA PRAIA. ENQUANTO PASSEAVA, VIU MUITO LIXO. ENTÃO, ELA CHAMOU SUAS AMIGAS PARA LIMPAR A AREIA. QUANDO VOLTAVA PARA O MAR TROPEÇOU NUMA GARRAFA E CAIU. LEVANTOU-SE CHATEADA E MUITO TRISTE. MAS, ACONTECEU ALGO INESPERADO!

AMENDOIM, A TARTARUGUINHA ENCANTADA. Palmira Heine. Ilustrações de Junior Menezes. Garzia Edizioni.



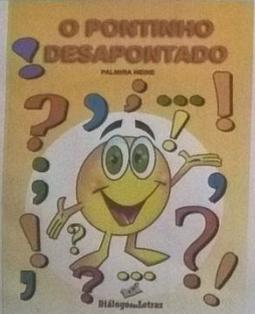
Texto coletivo 5º Ano/2016

APÊNDICE 40 – Introdução do gênero sinopse página

Apresentando: Escritora Palmira Heine



Palmira Heine é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia, é atualmente professora de Linguística atuando em Universidades. Poetisa desde tenra idade, já teve diversos poemas publicados em diversas antologias. É autora do livro *Poemas de Alforria* em que publicou seus inúmeros poemas. É também autora de livros infantis. Publicou, juntamente com Katia Rocha do livro infantil *Meu Planeta Azul* que falava da necessidade de preservação da Natureza, e é única autora do livro *O pontinho desapontado*, onde, brincando com a história de um ponto final que queria se transformar em vírgula, fala da importância de cada um no mundo.



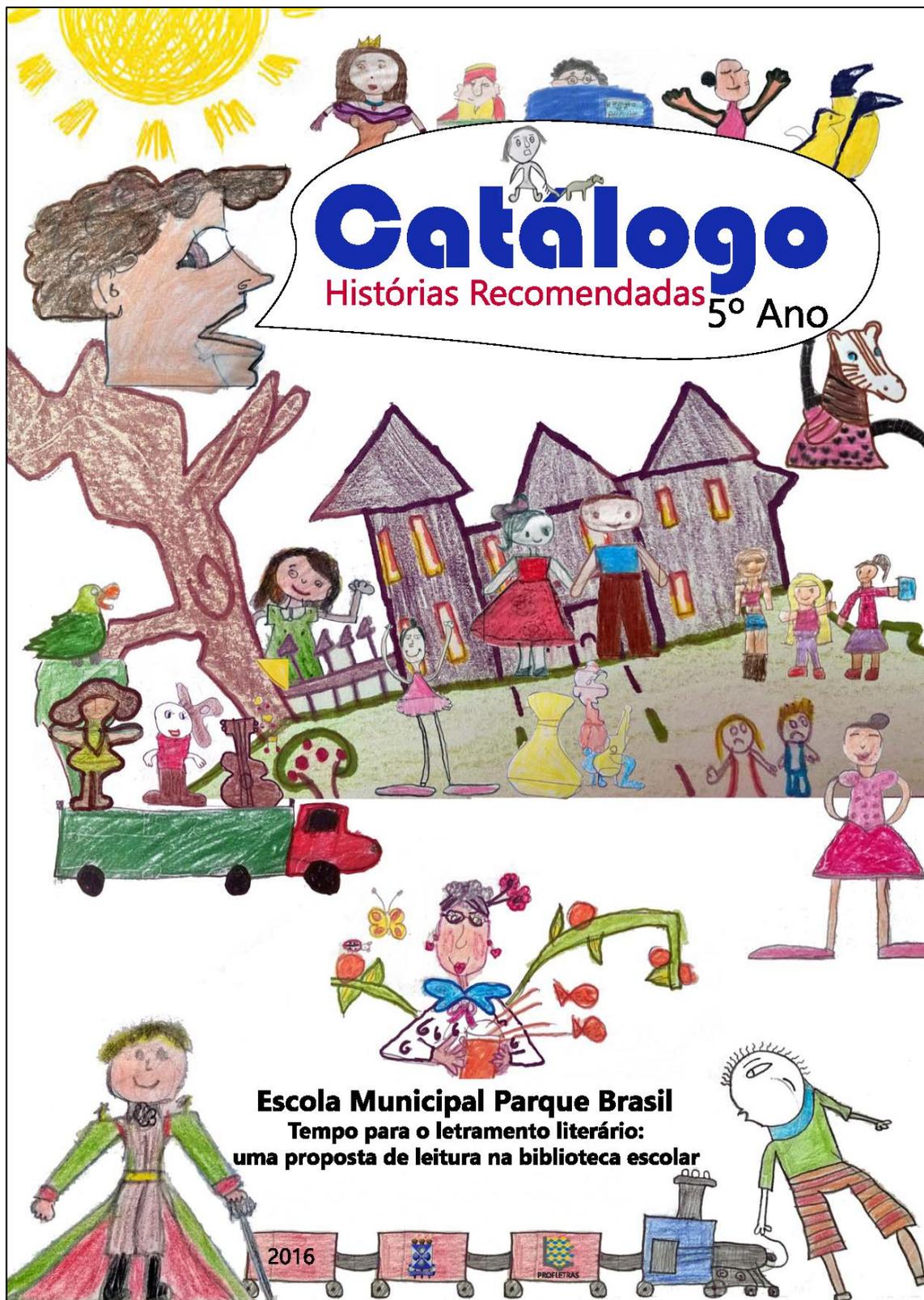
Autora: Palmira Heine
Ilustrador: Wanderley Mahyé
Editora: Diálogo das letras
Tema: Estudo da pontuação e a aceitação de quem somos.
Acabamento: Brochura.
Nº de páginas: 20 pág.

O Pontinho Desapontado é uma historinha bem lúdica sobre um pontinho que passa uma crise existencial por sempre terminar as coisas, querendo mudar essa situação ele procura a fada Pontuação. É um excelente livro para ensinar as crianças, através de metáforas, a importância que cada um de nós tem no mundo, os ensina a aceitar quem são, além de mostrar a função da pontuação na escrita e na fala.

Cleson Cruz

<http://papirodigital.com/literatura/livros/resenha-infantil-o-pontinho-desapontado-de-palmira>

APÊNDICE 42 – Capa do Catálogo Histórias Recomendadas



APÊNDICE 43 – Questionário final

Chegamos ao final do nosso projeto, e como foi bom para mim estar com cada um de vocês! Para finalizar os nossos encontros, gostaria que respondesse a algumas perguntas referentes às atividades que realizamos.

1. Quantas vezes na semana você visitou a biblioteca durante o projeto?
 uma vez duas vezes três vezes quatro vezes todos os dias nenhuma
2. Pegou livros de empréstimo na biblioteca?
 SIM NÃO
3. Quantos livros você leu durante o projeto?
 um livro dois livros três livros quatro livros cinco livros mais de cinco mais de dez
4. Escreva nomes de autores dos livros que você leu durante os nossos encontros na biblioteca. Não esqueça o nome dos autores das crônicas que lemos juntos!

1. _____ 4. _____
 2. _____ 5. _____
 3. _____ 6. _____

5. De quais atividades você participou na biblioteca durante o projeto, além de ler literaturas?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> pesquisa na internet | <input type="checkbox"/> mostra de vídeos |
| <input type="checkbox"/> produção de textos | <input type="checkbox"/> consulta ao dicionário |
| <input type="checkbox"/> visita de escritores | <input type="checkbox"/> produção de cartaz |
| <input type="checkbox"/> jogos | <input type="checkbox"/> teatro |
| <input type="checkbox"/> ouvir histórias contadas por um(a) professor(a) | <input type="checkbox"/> desenhar |
| <input type="checkbox"/> conhecer a biografia de escritores | <input type="checkbox"/> ler jornais |

6. Escreva o nome de alguns livros que você leu durante o projeto.



Observe estas carinhas!

Marque com um (X) aquela que representa você enquanto realizava as atividades deste projeto.

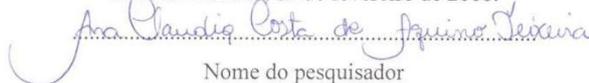
Não gostei! <input type="checkbox"/>	Gostei um pouco! <input type="checkbox"/>	Gostei muito! <input type="checkbox"/>
---	--	---

ANEXO 1: Termo de confidencialidade do pesquisador

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Título do projeto: Biblioteca Escolar: espaço e tempo para o letramento literário****Pesquisador responsável: Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira****Local da coleta de dados: Escola Municipal Parque Brasil**

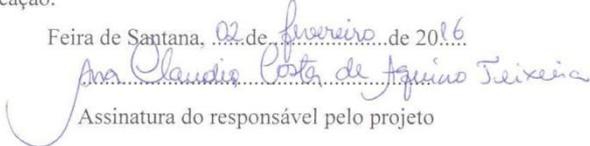
Eu, Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira pesquisadora do projeto **Biblioteca Escolar: espaço e tempo para o letramento literário**, me comprometo a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de gravação, produção de textos e questionário na Escola Municipal Parque Brasil e concordo, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos sob minha responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Feira de Santana, 02 de fevereiro de 2016.



Nome do pesquisador

ANEXO 2: Termo de compromisso do pesquisador

 PROFLETRAS	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900 Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br www.profletrasuefs.wordpress.com	
TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	
<p>Eu, Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto Biblioteca Escolar: espaço e tempo para o letramento literário, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana;• Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;• Comunicar ao CEP/UEFS qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.• Reconduzir a pesquisa ao CEP/UEFS após o seu término para obter autorização de publicação.	
Feira de Santana, 02 de fevereiro de 2016	
	
Assinatura do responsável pelo projeto	

ANEXO 3: Declaração do orientador



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**

Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900

Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: profletras@uefs.br

www.profletrasuefs.wordpress.com

DECLARAÇÃO

Eu, Flavia Aninger de Barros Rocha, CPF 546602896-72, na condição de orientador do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Feira de Santana (2014-2016), intitulado “*Biblioteca Escolar: espaço e tempo para o letramento literário*”, de autoria da mestranda Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira, comprometo-me a seguir as normas da Resolução CNS 466/2012, no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa.

Feira de Santana, 24 de novembro de 2015

Flávia Aninger de Barros Rocha

Flavia Aninger de Barros Rocha

ANEXO 4: Autorização da instituição coparticipante



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA
DIVISÃO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
ESCOLA MUNICIPAL DO PARQUE BRASIL

Rua Murioca nº 40, Conceição I – CEP- 44066-000
CNPJ. 02057266/0001-04 - Feira de Santana
Autorização nº 407/99 D. O. 20 e 21/11/99
Email -Creche.tiojonas@hotmail.com
Telefone-8112.8632 / 9162.6231

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Juliana Lailda Gama de Souza Lopes, responsável pela Escola Municipal Parque Brasil, na condição de Diretora, estou ciente e autorizo a pesquisadora Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/ProfLetras da Universidade Estadual de Feira de Santana, a desenvolver nesta instituição de ensino, Escola Municipal Parque Brasil, o projeto de pesquisa intitulado **BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO E TEMPO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.**

Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades do projeto como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, inclusive no que se refere à disponibilização do espaço da biblioteca escolar e dos livros que fazem parte do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escolar), bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa selecionados (alunos da turma do 5º Ano do turno matutino de 2016), dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Feira de Santana, 20 de novembro de 2015

Juliana Lailda Gama de Souza Lopes
Diretora

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para PPPG/UEFS (75) 3161-8028 ou mandar e-mail para pppg@uefs.br

ANEXO 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Colaboradora

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR(A) COLABORADOR(A) NA PESQUISA**

A Sra. está sendo convidada a participar como colaboradora, sob a condição de empréstimo da sua turma do 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino, da Escola Municipal Parque Brasil, ano letivo 2016, para a pesquisa intitulada “Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar”, sob responsabilidade da professora/pesquisadora Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira. Esta pesquisa tem como objetivo principal promover atividades de leitura de crônicas no espaço da biblioteca da escola para melhorar a compreensão leitora dos alunos. A Sra. participará de cerca de 15 (quinze) encontros na biblioteca escolar onde as crianças ouvirão leituras realizadas pela professora/pesquisadora, escolher suas próprias leituras e realizar atividades sobre essas leituras. A pesquisa não prevê danos físicos, materiais ou emocionais, mas é possível que as crianças sintam-se desconfortáveis por terem de responder a um questionário e participar de atividades escritas sobre as leituras com outra pessoa que não seja a sua professora, por isso, a Sra. está sendo convidada a colaborar de forma voluntária do projeto, participando dos encontros previstos no espaço da biblioteca escolar. É possível que a sua presença amenize os possíveis desconfortos que possam surgir durante a realização das atividades e, mesmo não prevenindo riscos ou danos, caso ocorra algum episódio que se confirme em dano durante sua participação nesta pesquisa, há a garantia de indenização, conforme legislação vigente. Informamos que as atividades propostas nesta pesquisa não serão avaliadas quantitativamente (a elas não serão atribuídos valores com peso para aprovação ou reprovação nas aulas de Língua Portuguesa) mas qualitativamente, em termos de que as crianças já sabem sobre a crônica e o que possivelmente aprenderão sobre ela a partir da realização das atividades propostas. A participação nesta pesquisa não irá atrapalhar as atividades da rotina escolar das crianças, ao contrário, ela ocorrerá de acordo com as atividades previstas pela escola e irá contribuir para a melhoria do desempenho da leitura em sala de aula. Esclarecemos que ao aceitar participar desta pesquisa, a Sra. estará colaborando para a ampliação de conhecimentos sobre a leitura no espaço escolar, mas a qualquer momento a Sra. pode desistir da participação na pesquisa e não será prejudicado por isso. A qualquer momento, a Sra. poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão sobre esta colaboração, se assim o desejar. Neste termo, fica acordado que todos os dados desta pesquisa serão tornados de seu conhecimento e que, os dados coletados durante a pesquisa ficarão sob a responsabilidade da professora/pesquisadora por 5 (cinco) anos e depois disso serão destruídos. Sua participação não acarretará em custos além do fornecimento da sala de aula e dos alunos sujeitos da pesquisa na condição supracitada, e não receberá nenhuma compensação financeira por participar como colaboradora da pesquisa, seja por parte do pesquisador responsável, do seu orientador ou da própria Universidade Estadual de Feira de Santana. Também fica acertado que caso existam gastos com material e fotocópia para a realização das atividades, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Sempre que necessário, a Sra. poderá chamar a professora/pesquisadora para dirimir suas dúvidas em relação ao projeto no endereço do Colegiado do Proletras situado na Av. Transnordestina, S/N – Bairro Novo Horizonte UEFS – Módulo 2, Prédio da Pós Graduação ou do e-mail: profletras@uefs.br ou se precisar de esclarecimentos éticos poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEFS na Avenida Transnordestina, S/N – Bairro Novo Horizonte, Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo I, MA 17, telefone (75)3161-8067, e-mail cep@uefs.br.

Feira de Santana-Ba, _____ de _____ de 2016.

Professor(a) Colaborador(a)

Professor(a)/Pesquisador(a)

ANEXO 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo menor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o seu filho/sua filha para participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar”** desenvolvida pela Pós-graduanda Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira, estudante do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da Universidade Estadual de Feira de Santana. Esta pesquisa tem como objetivo principal promover atividades de leitura de crônicas no espaço da biblioteca da Escola Municipal Parque Brasil para melhorar a compreensão leitora dos alunos do 5º Ano do turno matutino 2016. Seu filho/sua filha participará de cerca de 15 (quinze) encontros na biblioteca escolar para ouvir leituras realizadas pela professora/pesquisadora, escolher suas próprias leituras e realizar atividades sobre essas leituras. A pesquisa não prevê danos físicos, materiais ou emocionais, mas é possível que as crianças sintam-se desconfortáveis por terem de responder a um questionário e participar de atividades escritas sobre as leituras com outra pessoa que não seja a sua professora, por isso, durante a aplicação desta pesquisa, a professora da turma será convidada a colaborar de forma voluntária do projeto, participando dos encontros previstos no espaço da biblioteca escolar. É possível que a presença da professora titular amenize os possíveis desconfortos que possam surgir durante a realização das atividades e, mesmo não prevenindo riscos ou danos, caso ocorra algum episódio que se confirme em dano para seu filho/sua filha durante sua participação nesta pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Informamos que as atividades propostas nesta pesquisa não serão avaliadas quantitativamente (a elas não serão atribuídos valores com peso para aprovação ou reprovação nas aulas de Língua Portuguesa) mas qualitativamente, em termos do que as crianças já sabem sobre a crônica e o que possivelmente aprenderão sobre ela a partir da realização das atividades propostas. A participação nesta pesquisa não irá atrapalhar as atividades da rotina escolar das crianças, ao contrário, ela ocorrerá de acordo com as atividades previstas pela escola e irá contribuir para a melhoria do desempenho da leitura em sala de aula. Esclarecemos que ao aceitar a participação de seu filho/sua filha nesta pesquisa, o Senhor/a Senhora estará colaborando para a ampliação de conhecimentos sobre a leitura no espaço escolar, mas a qualquer momento o Senhor/ a Senhora pode desistir da participação de seu filho/sua filha na pesquisa e ele/ela não será prejudicado podendo inclusive continuar participando dos encontros, pois as atividades propostas não serão pontuadas como as disciplinas que ele/ela estuda, mas suas atividades não serão analisadas para a realização da pesquisa. Ressaltamos que seu filho/sua filha não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e apresentados à comunidade escolar por meio de palestra e uma cópia da pesquisa ficará na secretaria da escola, mas a identidade da criança não será divulgada mantendo todo o sigilo. Os dados coletados durante a pesquisa ficarão sob a responsabilidade da professora/pesquisadora por 5 (cinco) anos e depois disso serão destruídos. Caso queira que alguém de sua confiança leia este termo antes de confirmar ou não a participação de seu filho/sua filha, o Senhor/ a Senhora, poderá fazê-lo. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Senhor/ à Senhora. Para qualquer outra informação referente a esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a professora/pesquisadora responsável no Colegiado do Profletras situado na Av. Transnordestina, S/N – Bairro Novo Horizonte UEFS – Módulo 2, Prédio da Pós Graduação ou pelo e-mail: profletras@uefs.br ou se precisar de esclarecimentos éticos poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEFS na Avenida Transnordestina, S/N – Bairro Novo Horizonte, Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo I, MA 17, telefone (75)3161-8067, e-mail cep@uefs.br.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Feira de Santana, ____ / ____ / ____.

ANEXO 7: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Menor

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar”** sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira. Neste projeto, pretendemos ler na biblioteca escolar para melhorar a compreensão dos textos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que ler é uma atividade muito importante tanto na escola como fora dela. No nosso dia-a-dia a leitura faz parte de praticamente todas as nossas atividades. Para participar deste estudo você precisará responder a um questionário sobre suas leituras na escola e fora dela, participará aproximadamente de 15 (quinze) encontros na biblioteca da sua escola para ouvir, falar e escrever sobre as histórias que ouvirá e fará atividades escritas durante os encontros. Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque está no 5º Ano do Ensino Fundamental e é importante conhecer sua história de leitura até aqui e aumentar as suas oportunidades de conhecer mais sobre o ato de ler. Caso você queira, a qualquer momento poderá tirar dúvidas sobre este projeto com a professora/pesquisadora no Colegiado do Profletras situado na Av. Transnordestina, S/N – Bairro Novo Horizonte UEFS – Módulo 2, Prédio da Pós Graduação ou do e-mail: profletras@uefs.br. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Caso você aceite participar, o pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados em segredo. Este estudo não apresenta riscos, mas você pode sentir-se desconfortável com outra professora, por isso convidei sua professora para também participar dos nossos encontros na biblioteca. É possível que você não queira realizar as atividades propostas nesta pesquisa, você é livre e, caso não queira realizá-las, não será prejudicado por isso, pois as atividades propostas não serão pontuadas como as disciplinas que você estuda. Ao final da pesquisa você aprenderá mais como melhorar a sua forma de ler e descobrirá que a biblioteca é um espaço cheio de descobertas que somente a leitura pode nos mostrar. Quando terminarmos esta pesquisa os resultados estarão à sua disposição, pois uma cópia da pesquisa será entregue na secretaria da sua escola para que todos que trabalham na escola o possam ler. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Todo material utilizado durante os nossos encontros ficarão sob a responsabilidade da professora/pesquisadora responsável pela pesquisa por um período de 5(cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. É importante que você saiba que ao participar da pesquisa você não receberá nenhum pagamento por isso, mas se tiver algum gasto para participar dela, você terá o valor gasto devolvido pela professora/pesquisadora. Caso você tenha dúvidas sobre os esclarecimentos éticos descritos neste termo, a qualquer momento pode entrar em contato com Comitê de Ética da UEFS que fica na Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, Módulo I, MA 17 em Feira de Santana ou entrar em contato através do telefone (75) 3161- 8067 ou pelo e-mail cep@uefs.br.

Assinatura do(a) menor_____
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Feira de Santana, ____ de _____ de 2016.

ANEXO 8: Parecer Comitê de Ética – página 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Biblioteca escolar: espaço e tempo para o letramento literário

Pesquisador: Ana Cláudia Costa de Aquino Teixeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51392915.7.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.408.383

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), de autoria da Mestranda Ana Cláudia Costa de Aquino Teixeira, sob orientação da Profa. Flávia Aninger de Barros Rocha.

O projeto informa que, além de explorar a leitura da literatura infanto-juvenil, suas possibilidades e contribuições para fortalecer o letramento, "[...] visa ainda reconhecer a importância da literatura no ensino de língua materna, objetivando encontrar novos caminhos para um uso significativo do espaço da biblioteca escolar" (Projeto completo, p. 04).

Segundo a autora, "a leitura é um território vasto para ser explorado. Por meio dela os sujeitos interagem na comunidade em que vivem" (Projeto completo, p. 04). Contudo, acrescenta ela que "A sala de aula não é o único espaço de aprendizagens, e a biblioteca juntamente com os outros ambientes da escola, é mais um espaço potencial para incrementar as múltiplas possibilidades de aquisição de novos saberes através dos múltiplos letramentos" e, por essa razão, ela busca "Dar visibilidade à biblioteca da escola como espaço de letramento impõe aos envolvidos no processo de aprendizagem ressignificar os espaços que compõe uma unidade escolar" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03; Projeto completo, p. 04).

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br

ANEXO 9: Parecer Comitê de Ética – página 2



Continuação do Parecer: 1.408.383

Metodologicamente, a autora propõe a realização da pesquisa com cerca de 35 alunos do 5º ano de Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Feira de Santana, na faixa etária de 10 a 13 anos. Serão realizados 15 encontros com os alunos para atividades de leitura de crônicas (descritas nos Apêndices do Projeto Anexado) na Biblioteca da Escola. As informações serão obtidas através de aplicação de um questionário e de outros instrumentos de trabalho (Apêndices), e analisadas quantitativamente e qualitativamente, observando o que as crianças já sabem e o que aprenderam sobre o gênero crônica de leituras. "A metodologia ainda prevê a aplicação de sequência didática (SD) configurada em módulos – oficinas de leitura – buscando a progressão do conhecimento no que diz respeito à recepção do gênero literário crônica e como este mobiliza os leitores para a ampliação da compreensão leitora, da produção oral e da escrita. Para avaliar os desenvolvimentos na autonomia de leitura das crianças utilizaremos a gravação de depoimentos sobre os eventos de leitura propostos na SD, relatos escritos e produção de outros gêneros – como cartaz de divulgação e resumo – para que se perceba como as crianças se comportam após os momentos destinados exclusivamente para se pensar leitura" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04; Projeto completo, p. 24).

Apresenta Cronograma detalhado, e o Orçamento está estimado em R\$ 8.703,28, com contrapartida da UEFS e Bolsa CAPES.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: "Construir uma sequência didática (SD) como projeto de intervenção educacional a fim de favorecer o letramento literário no espaço da biblioteca para ampliar a compreensão leitora numa turma de 5º Ano da Escola Municipal Parque Brasil situada no município de Feira de Santana" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04; Projeto completo, p. 07).

SECUNDÁRIOS:

"Avaliar os resultados, desdobramentos, aprendizagens e também dificuldades encontradas no processo" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

"Conhecer o perfil de leitura dos estudantes, realizando um diagnóstico[;] Elaborar atividades de leitura do texto literário com base no diagnóstico[;] Aplicar as atividades elaboradas[;] Avaliar os resultados, desdobramentos, aprendizagens e também dificuldades encontradas no processo" (Projeto completo, p. 07).

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br

ANEXO 10: Parecer Comitê de Ética – página 3



Continuação do Parecer: 1.408.383

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

"* Desconforto durante a aplicação do questionário;* Insegurança diante do pesquisador;* Temor quanto às atividades, por hipotetizarem serem avaliados quantitativamente;* Possível constrangimento durante as gravações de relatos de leitura" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

"A pesquisa não prevê riscos nem danos físicos, mas as crianças podem se sentir constrangidas a terem que participar de atividades com outra pessoa que não seja a sua professora, por isso, durante a aplicação desta pesquisa, a professora da turma será convidada a colaborar de forma voluntária do projeto, participando dos encontros previstos nesta pesquisa. É possível que sua presença amenize os possíveis desconfortos que possam surgir durante a realização das atividades" (TCLE)

"Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc" (TALE).

BENEFÍCIOS:

"* Ampliar a compreensão leitora;* Conhecer título variados de literatura;* Desenvolver a oralidade, concentração e a postura crítica diante das leituras realizadas;* Participar de práticas de produção de texto que envolvem as leituras realizadas durante o projeto" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

"A pesquisa tem por objetivo auxiliar os estudantes a ampliar a compreensão leitora e a conhecer um gênero textual diferente, e assim possibilitar novas aprendizagens e melhor desempenho leitor" (TCLE).

"Ao final da pesquisa você aprenderá mais como melhorar a sua forma de ler e descobrirá que a biblioteca é um espaço cheio de descobertas que somente a leitura pode nos mostrar" (TALE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta viabilidade ética e uma importância do ponto de vista social, visto que em meio às carências sociais da população brasileira, ressalta a importância e a necessidade de valorização da leitura e do uso das bibliotecas escolares.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br

ANEXO 11: Parecer Comitê de Ética – página 4



Continuação do Parecer: 1.408.383

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os documentos solicitados, incluindo a Autorização da Escola que será o campo do estudo. Dessa forma, o protocolo atende às exigências da Resolução 466/12.

Em ofício encaminhado ao CEP, a pesquisadora responsável informa que "O Termo do Professor Colaborador foi revisto na sua parte textual de acordo com a Resolução 466/12 e encontra-se sem assinatura devido às aulas não terem reiniciado na rede pública municipal de ensino de Feira de Santana; este fato inviabiliza conhecer o/a professor/professora que atuará na turma selecionada para a aplicação do projeto". O termo deverá ser anexado assim que seja feito contato e aceitação em participar da pesquisa".

Recomendações:

Recomenda-se substituir no TCLE e TALE o contato pessoal pelo institucional, a fim de garantir a privacidade da pesquisadora.

Recomenda-se também que a pesquisadora modifique o trecho "há a garantia de indenização a ser acordada entre a professora/pesquisadora e seus responsáveis", informando que a indenização por possíveis danos será decorrente de sentença judicial. O trecho pode induzir ao fato de, por participar da pesquisa, o participante tem direito imediato à indenização.

Recomenda-se ainda que o termo do professor colaborador seja anexado assim que seja feito o contato.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento das pendências, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 (CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e,

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br

ANEXO 12: Parecer Comitê de Ética – página 5



Continuação do Parecer: 1.408.383

em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_630635.pdf	04/02/2016 17:59:27		Aceito
Outros	OFICIOassinado.pdf	04/02/2016 17:37:52	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Outros	OFICIO.docx	04/02/2016 17:34:36	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto1.pdf	04/02/2016 17:31:56	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOCONFIDENCIALIDADEass.pdf	04/02/2016 17:26:45	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOCOMPROMISSOPESQUISADORass.pdf	04/02/2016 17:25:01	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOfevereiro.docx	04/02/2016 00:24:30	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODACOLABORADORAfevereiro.docx	04/02/2016 00:21:58	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEfevereiro.docx	04/02/2016 00:18:17	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfevereiro.docx	04/02/2016 00:17:04	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/11/2015 21:41:00	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CABECALHO.pdf	26/11/2015 00:19:42	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/11/2015 00:19:17	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODACOLABORADORA.docx	26/11/2015 00:14:03	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br

ANEXO 13: Parecer Comitê de Ética – página 6



Continuação do Parecer: 1.408.383

Brochura Pesquisa	CABECALHOPROJETO.docx	26/11/2015 00:12:28	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO.docx	26/11/2015 00:10:13	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodOrientador.png	26/11/2015 00:04:04	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termododiretor.png	25/11/2015 23:59:18	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECONFIDENCIALIDADE.docx	25/11/2015 23:55:28	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODOPESQUISADOR.docx	25/11/2015 23:49:57	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.docx	25/11/2015 23:49:01	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/11/2015 23:45:13	Ana Claudia Costa de Aquino Teixeira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 15 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO
 (Coordenador)

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8067 **E-mail:** cep@uefs.br