

PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL-PROFLETRAS**

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

**PASSOS INICIAIS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:
“OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS” PARA O 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR
2019

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

**PASSOS INICIAIS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:
“OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS” PARA O 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Proletras).

Linha de Ação: Estudos Literários

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCADEL – PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Sant'Ana, Michele de Fátima
Passos Iniciais à Formação do Leitor Literário : Oficinas Literárias Temáticas para o 3º ano do Ensino Fundamental / Michele de Fátima Sant'Ana; orientador(a), Gilmei Francisco Fleck, 2019.
161 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Leitura. 2. Formação do Leitor Literário. 3. Estética da Recepção. 4. Literatura Comparada. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Título.

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

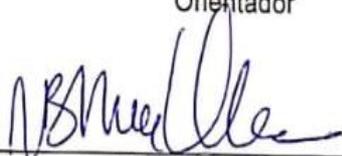
PASSOS INICIAIS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: OFICINAS
LITERÁRIAS TEMÁTICAS PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

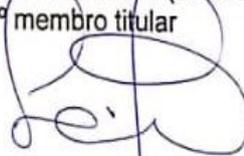
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientador



Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular



Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFTO)
2º membro titular



Prof. Dr. Marcio da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
3º membro titular

Cascavel, 22 de novembro de 2019.

Para minha mãe, retrato do amor.
Mulher forte, guerreira e corajosa,
cujo exemplo jamais esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, de quem tive a honra de ser orientanda, pelas palavras de incentivo e intervenções enriquecedoras, pelos exemplos de conhecimento, dedicação e humanidade, de responsabilidade, firmeza e comprometimento em tudo que realiza.

Aos Professores de todas as disciplinas do Programa, que, com os direcionamentos propostos, também contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Ao professor Doutor Everton Almeida Barbosa e às professoras Doutoras Valdeci Batista de Melo Oliveira e Luiza Helena Oliveira da Silva, que participaram da minha banca de qualificação e me presentearam com valiosas contribuições, apontando caminhos sólidos para a fase final.

Ao Mestre e amigo Cristian Javier Lopez que com sua generosidade e cuidado idealizou e criou as cadernetas utilizadas nas oficinas.

Aos amigos do Mestrado, principalmente Matilde, Vilson e Viviane, que através do convívio e trocas de experiências, deixaram de ser apenas amigos e tornaram-se família.

A toda equipe da escola onde trabalho, pela amizade e apoio constantes.

Aos meus pais Wilson (*in memoriam*) e Terezinha, pelo dom da vida e por todo amor a mim dedicado.

Ao meu padrasto, Pedro Pereira Campos, que me adotou como filha.

À minha irmã, Luciane, que esteve sempre ao meu lado, apresentou-me o Profletras e me incentivou a cursá-lo.

Ao meu cunhado, Joilson Batista Moraes, que sempre foi muito mais que um irmão e se fez presente ao longo de toda a caminhada.

Aos meus sobrinhos, Wilson Gabriel e Joilson Daniel, filhos não gerados em meu ventre, mas, sim, em meu coração.

Ao meu esposo, Alan Johnny, amigo e conselheiro, que esteve ao meu lado me ajudando e me incentivando a prosseguir, em todas as horas e em todos os lugares, sem medir esforços.

À minha prima, Marli Wichoski Nunes, que com sua mão amiga e carinho diário, neste ato de agradecimento, permite-me representar todos meus familiares.

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

A leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler. Acima de tudo, precisamos ter presente que se não conseguimos, de vez, dar o pulo do gato – bem, que se continue andando ainda um pouco, pois não é pecado caminhar. (MARTINS, 1994, p. 87).

SANT'ANA, Michele de Fátima. **Passos Iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas"** para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO: Os aspectos da pesquisa aqui apresentada centralizam-se em refletir sobre a importância dos primeiros passos dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I à formação do leitor literário. Isso se dá a partir de nossa observação e conhecimento teórico, em boa parte, construída no decorrer do Profletras, e prático/empírico da realidade escolar pela qual estabelecemos a questão central do projeto: como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola? Com o propósito de buscar respostas para tal problemática, investigamos como vem acontecendo as práticas de leitura com alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Tereza do Oeste – PR. Dessa forma, amparados teoricamente por uma revisão bibliográfica dos conceitos mais relevantes à questão proposta, buscamos elaborar e propor práticas de leitura de textos de literatura, sob a forma de um Projeto de "Oficinas Literárias Temáticas", objetivando constituir e desenvolver uma proposta de formação inicial de leitores literários na denominada escola como, também, refletir sobre as dificuldades e problemas encontrados ao longo da aplicação da proposta. Desse modo, utilizamos uma abordagem qualitativa, sob o viés da pesquisa-ação e centramos, assim, nossas investigações em um estudo exploratório, de observações e práticas, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Para sustentar a elaboração de nosso projeto de intervenção, recorreremos à concepção de Intertextualidade e de Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994), às proposições da Estética da Recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994) e uma série de teóricos que discutem a leitura no espaço escolar. Nesse contexto de revisão teórica, destacamos, sobre a essência humanizadora e artística da literatura, as contribuições de Lajolo (1993), Candido (1972) e Petit (2008). Por meio da intervenção realizada, foi possível constatar que o ensino da leitura na escola necessita ir muito além da decodificação dos signos linguísticos e dos textos fragmentados. Isso deixa em nós ainda mais latente e reafirmada a importância da literatura e de seu ensino intencional e sistematizado na trajetória da formação leitora do educando desde as séries iniciais de escolarização. Quando isto ocorre, contribui de forma valiosa para a humanização e emancipação dos alunos. As atividades feitas oportunizaram, por meio da ficção, um novo olhar para a própria realidade, a própria história, identidade e cultura que, também, é passível de mudanças, talvez, nunca antes pensadas ou sonhadas. Verificamos o despertar da conscientização dos pequenos leitores frente às múltiplas ações avivadas pela temática das "oficinas", por meio de seus gestos, atitudes, comentários e ações.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor literário. Ensino Fundamental I. Literatura Comparada e Ensino. Estética da Recepção.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **Pasos iniciales a la formación del lector literario:** "Talleres literarios temáticos" para el 3º año de la Enseñanza Fundamental. 2019. (161 p.) Disertación (Maestría Profesional en Letras - Profletras) – Universidad Estadual del Oeste de Paraná.

DIRECTOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMEN: Los aspectos de la investigación aquí presentada se centran en reflexionar sobre la importancia de los primeros pasos dados en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental I a la formación del lector literario. Esto se da a partir de nuestra observación y conocimiento práctico/empírico de la realidad escolar por la cual establecemos la cuestión central del proyecto: ¿Cómo la lectura, en especial la del texto literario, puede contribuir de forma efectiva y eficaz a la formación inicial del lector literario en la lectura la escuela? Con el propósito de buscar respuestas a tal problemática, investigamos cómo vienen sucediendo las prácticas de lectura con alumnos de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental de una Escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Santa Tereza do Oeste - PR. De esta forma, amparados teóricamente por una revisión bibliográfica de los conceptos más relevantes a la cuestión propuesta, buscamos elaborar y proponer prácticas de lectura de textos de literatura, bajo la forma de un Proyecto de "Talleres Literarios Temáticos", con el objetivo de constituir y desarrollar una propuesta de formación inicial de lectores literarios en la nominada escuela, así como, reflejar sobre las dificultades y problemas encontrados a lo largo de la aplicación de la propuesta hecha. De este modo, utilizamos un abordaje cualitativo, bajo los apuntes de la investigación-acción y centramos, así, nuestras investigaciones en un estudio exploratorio, de observación y prácticas, con una serie del 3º año de La Enseñanza Fundamental. Para sostener la elaboración de nuestro proyecto de intervención, recurrimos a la concepción de Intertextualidad y de Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994), y a las proposiciones de la Estética de la Recepción, de Iser (1979) y de Jauss (1994). Sobre la esencia humanizadora y artística de la literatura, destacamos las contribuciones de Lajolo (1993), Candido (1972), Petit (2008). A través de la intervención realizada se constató que la enseñanza de la lectura en la escuela debe ir mucho más allá de la decodificación de los signos lingüísticos y textos fragmentados. Eso nos deja aún más latente y reafirma la importancia de la literatura y su enseñanza intencional y sistematizada en la trayectoria de la lectura leer la educación del estudiante desde los primeros grados. Cuando esto ocurre, se contribuye de manera valiosa a la humanización y emancipación de los estudiantes. Las actividades desarrolladas brindaron a los estudiantes, por medio de la ficción, una nueva mirada a su propia realidad, su propia historia, identidad y cultura que también está sujeto a cambios, tal vez nunca antes pensados o soñados. Verificamos el despertar de la concienciación de los pequeños lectores delante de las múltiples acciones vivificadas por la temática de los "talleres", por medio de sus gestos, actitudes, comentarios y acciones.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Lector Literario. Enseñanza Fundamental I. Literatura Comparada y Enseñanza. Estética de la Recepción.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **Initial steps to the formation of literary readers:** "Thematic literary workshops" for students of the 3rd Elementary School year. 2019. (161 p.) Dissertation (Masters' in Letters - Profletras) – State University of West Paraná. Cascavel.

TUTOR: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT: The aspects of the research presented here are centered on reflecting on the importance of the first steps taken in the initial years of Elementary School I to the literary reader's formation. This is based on our observation and practical / empirical knowledge of the school reality by which we establish the central question of the project: How can reading, especially the literary text, contribute effectively and effectively to the initial formation of the literary reader in school? With the purpose of searching for answers to this problem, we investigate how reading practices have been going on with students from the initial elementary school series of a School of the Municipal Teaching Network of Santa Tereza do Oeste - PR. Thus, theoretically supported by a bibliographical review of the most relevant concepts to the proposed question, we seek to elaborate and propose practices for reading literature texts, in the form of a "Thematic literary workshops", aiming to constitute and develop a proposal of formation literary readers in the so-called school, as well as reflect on the difficulties and problems encountered throughout the application of the proposal. In this way, we use a qualitative approach, under the bias of action research, and thus focus our investigations on an exploratory study of observations and practices with a class of 3rd year of elementary school. In order to support the elaboration of our intervention project, we have recourse to the conception of Intertextuality and Comparative Literature, by Mendoza Fillola (1994), and Iser (1979) and Jauss (1994). On the humanizing and artistic essence of literature, we highlight the contributions of Lajolo (1993), Candido (1972), Petit (2008). Through the intervention carried out it was found that the teaching of reading in school needs to go far beyond the decoding of codes and fragmented texts and leaves us even more latent and reaffirmed the importance of literature and its intentional and systematized teaching in the trajectory of reading education of the student from the early grades because, when this occurs, it contributes in a valuable way to the humanization and emancipation of students, providing them with fiction a new look at their own reality, their own history, identity and culture, which is also subject to change, perhaps never before thought or dreamed.

KEYWORDS: Reading. Literary Reader. Elementary Education I. Comparative Literature and Teaching. Aesthetics of Reception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS

1 UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA A CONCEITOS-CHAVE	25
1.1 A PRÁTICA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	25
1.2 APRENDIZADO DA LEITURA NA ESCOLA – PRÁTICAS QUE ENCAMINHAM À FORMAÇÃO LEITORA SEQUENCIAL E PROGRESSIVA.....	33
1.3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: A LIBERDADE IMAGINATIVA DA LITERATURA.....	39
1.4 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA	45

II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO PERCORRIDO	57
2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	58
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES.....	61
2.3 “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA	64
2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades.....	64
2.3.2 Práticas de leitura e ações em atividades com textos multimodais.....	66
2.3.2.1 Módulo 1: “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”.....	66
2.3.2.2 Módulo 2: “Relações do ser humano com as flores”.....	71
2.3.2.3 Módulo 3: “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”	74
2.3.2.4 Módulo 4: “A água: fonte de vida na terra”.....	77
2.3.2.5 Módulo 5: “Os animais precisam de carinho e de respeito”.....	80

2.3.2.6 Módulo 6: “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”	83
---	----

III PARTE: RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3 RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES.....88

3.1 O DIÁRIO DE CAMPO: AÇÕES, REAÇÕES E SURPRESAS DE UM PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA.....89

3.1.1 Relatório I - sobre a explanação da temática: “Eu e a natureza: muitas relações”: Diagnose Inicial.....91

3.1.2 Relatório II – sobre Módulo 1: Oficina “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”.....94

3.1.3 Relatório III – sobre Módulo 2 - Oficina “Relações do ser humano com as flores”.....102

3.1.4 Relatório IV – sobre Módulo 3: Oficina “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”.....105

3.1.5 Relatório V – sobre Módulo 4: Oficina “A água: fonte de vida na terra”.....109

3.1.6 Relatório VI – sobre Módulo 5: Oficina “Os animais precisam de carinho e de respeito”.....113

3.1.7 Relatório VII – Sobre Módulo 6: Oficina “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.....119

3.1.8 Relatório VIII – sobre retomada da temática “Eu e a natureza: muitas relações” – Encerramento e Atividade Final.....122

3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PASSOS INICIAIS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: “OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS”.....124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143

REFERÊNCIAS.....150

ANEXOS.....157

INTRODUÇÃO

A leitura, principalmente a do texto literário, é muito importante na infância, pois, a criança está em processo de desenvolvimento e formação. A escola, desse modo, ambiente ideal ao incentivo e à prática da leitura literária, deve estar ciente do papel que precisa desempenhar para concretizar o processo de formação de leitores literários conscientes. Tais leitores não são apenas aqueles aptos a decodificarem textos com eficiência, mas, também, e primordialmente, aqueles capazes de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que entenderam que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável, ao estabelecer o necessário diálogo que, de fato, dá significação ao lido.

Leitores literários conscientes são aqueles que conseguem fruição no ato de ler e que aprendem, desde os primeiros passos de sua formação, a desfrutar da arte constituída de palavras que nos envolvem e oportunizam vivências e experiências compartilhadas com os seres de papel e tinta que tanto se aproximam de nós nesse universo onde reina a imaginação e a criatividade.

Nesta perspectiva, o presente estudo investiga como é realizado o trabalho de leitura com o texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, visamos especificamente, contribuir à formação de leitores literários já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, necessitamos também caracterizar o perfil do professor/mediador de leitura, por considerarmos que as experiências pessoais desses educadores podem interferir no processo de formação de leitores literários.

Cientes da importância da leitura e da literatura na formação de leitores literários na escola, esta pesquisa propõe reflexões acerca do tema da formação do leitor literário no Ensino Fundamental e de como tais leituras podem ser utilizadas pelos formadores como elementos positivos que contribuem para o desenvolvimento da leitura literária na formação integral dos educandos. Para alcançar esse propósito, atividades de leitura do texto literário foram elaboradas para aplicação em forma de “Oficinas literárias temáticas”, que oferecem meios efetivos e significativos para que este processo se instaure e comece a revelar-se frutífero já nas primeiras séries do ensino formal.

Estas práticas leitoras foram planejadas para proporcionar ao aluno a oportunidade de crescimento e desenvolvimento da formação leitora consciente, passando pelos níveis da leitura sensorial e da emocional para, futuramente, chegar, como se espera no desenvolvimento de uma caminhada coerente na formação do leitor nesta etapa de sua escolaridade, à leitura consciente, derivada já do início das práticas de leitura no nível racional, segundo estabelece Martins (1994). Nelas, concebemos o pequeno leitor já enquanto ser criador e agente transformador de seu ambiente e de sua realidade sociocultural.

Assim, refletimos sobre os processos e ferramentas aplicados no ensino de leitura e literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, utilizando-nos de apoio e referencial teórico, a fim de buscar formas práticas que incentivem o hábito e estimulem o gosto pela leitura, por meio de práticas pedagógicas que iniciem e oportunizem a formação leitora do educando.

Nessa linha de ação, propomos a elaboração e a implementação de atividades de leitura literária, ancoradas em uma base teórica conhecida do professor-pesquisador, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para apoiar a construção de uma prática leitora adequada a este nível de formação educacional. Desse modo, procuramos identificar, na turma escolhida para as práticas de leituras propostas na pesquisa, as dificuldades mais comuns quanto à alfabetização, ao letramento e à leitura dos educandos, a fim de realizar algo que, de fato, contribua à formação de leitores literários nesta fase inicial da caminhada leitora.

Nosso propósito passa pelo incentivo ao gosto pela leitura, com atividades direcionadas à formação do leitor literário, de maneira que a mesma possa ser feita com deleite, de forma consciente e não apenas decodificada mecanicamente.

Frente ao observado como prática de leitura recorrente nas escolas, estabelecemos a questão norteadora desta pesquisa: como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola?

Para, em partes, buscar soluções à questão, elaboramos e propomos práticas de leitura de textos de literatura, sob a forma de “Oficinas literárias temáticas”, com vistas à constituição de uma proposta de formação dos passos iniciais para a geração de um leitor literário na escola.

A visível e crescente preocupação com a promoção e incentivo da leitura e, em especial, da leitura de obras literárias nas escolas, visando à formação de

leitores literários, não é uma tendência da atualidade. Estudos nesse sentido revelam que, a partir da década de 1970, surgem e se intensificam programas que contemplam a leitura dessa modalidade de texto. No contexto histórico brasileiro há importantes estudos de âmbito teórico, histórico e crítico, levados a efeito por Coelho (1976; 1991; 1993), Zilberman (2004; 2009), Arroyo (1988), Yunes (1988; 1994), Lajolo (1988; 2001), Magnani (2001), dentre outros.

Embora haja vários estudos e pesquisas sobre leitura e sobre a importância da formação do leitor, este tema está longe de ser exaurido, pois existem ainda importantes aspectos e realidades muito distintas que podem ser discutidas e colocadas em foco, visto que a real significação do ato de ler deve estar além da decodificação de signos linguísticos. Para que tal prática se constitua como leitura consciente e reflexiva e, conseqüentemente, produza, no leitor, condições de transformação da realidade vivida, a mesma deve passar pelo crivo não só da decodificação, mas, também, da recodificação, da interpretação, da ressignificação e, principalmente, da inferenciação e do dialogismo, construído pelo leitor com o autor, com a obra e com as diversas vozes nela encontradas.

Sendo assim, não nos restam dúvidas de que a leitura é fundamental e de que sua prática seja extremamente relevante. Entretanto, abordá-la ainda é um ato complexo e exige-nos estudos mais direcionados e específicos, pois, de acordo com Magnani (2001, p. 42), a leitura deve ser compreendida como “um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época: é pensá-la do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico [...]”. Isso exige conhecimento tanto de teorias quanto de fatos históricos e sociais.

Valorizar a leitura é imprescindível à sociedade que busca renovação, humanização e cognição. Assim, a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor literário, pois, a criança encontra-se em processo de formação integral e a escola, ambiente tido como ideal e fomentador para a sua prática, precisa ter ciência do papel que deve desempenhar para concretizar o processo de formação de leitores literários conscientes.

Portanto, o acesso à leitura, além de ser um dos elementos fundamentais para a formação do ser humano, por proporcionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem e intelecto, também é um dos maiores desafios enfrentados pela escola contemporânea. Isso ainda ocorre devido à

responsabilidade que a mesma agrega para si, que é a de prover os indivíduos de uma prática leitora conscientizadora, dialógica e responsiva que é cada vez mais exigida e valorizada pela sociedade. Segundo Lajolo, “saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural.” (LAJOLO, 2001, p. 30). Dessa forma, é dado à leitura da palavra o poder de romper barreiras cognitivas, culturais e sociais.

Assim, o desenvolvimento da capacidade leitora em um indivíduo pode desobstruir “o processo de construção de sua cidadania” (YUNES, 2002, p. 54), por possibilitar que o mesmo participe das relações sociais de forma crítica, podendo ser capaz de expressar suas opiniões, de refletir e tomar decisões que sejam coerentes à sua realidade, pois, na sociedade contemporânea, o que está em jogo é a sobrevivência do ser humano em suas mais variadas formas e relações de sociabilidade.

O desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal e aparente das palavras impressas, afinal, é necessário interpretá-las, relacioná-las com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constituem os sentidos das palavras. A partir desse olhar, Freire (2006) afirma que aprender a ler e a escrever implica em aprender a ler o mundo e a interpretá-lo de várias e diferentes formas. Tal atividade, segundo ele, deve preceder a leitura da palavra escrita, pois o indivíduo, antes de ser alfabetizado, já consegue realizar diversas leituras daquilo que está à sua volta, ou seja, em seu meio social.

Diante disso, a palavra, além de nomear, também está carregada de conceitos resultantes das experiências pessoais de cada leitor em sua individualidade. A leitura não pode ficar restrita a um processo meramente mecânico e decodificador, pelo contrário, pressupõe um conhecimento prévio vivido pelo leitor, das relações estabelecidas com o meio no qual está inserido e do qual extrai um possível significado para cada nova palavra que lhe é apresentada.

Não é segredo que a atual formação de leitores começa com o processo da alfabetização, por meio do qual a palavra escrita é apresentada ao indivíduo e, por conseguinte, permitirá o acesso aos diferentes bens culturais. Desse modo, a escola se apresenta como a instituição responsável por desenvolver e aprimorar tanto as

práticas de leitura quanto as de escrita, que são construídas pelos indivíduos socialmente.

Tais práticas e estratégias devem fazer parte da vida escolar e social dos indivíduos, de forma que as mesmas se concretizem e, ainda, oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura. Porém, Silva (2003) enfatiza que a escola, talvez não de forma consciente, relega a leitura a um segundo plano, quando o interesse nessa atividade se concentra apenas em decifrar as palavras, reproduzi-las ou copiar mensagens, na maioria das vezes, pouco significativas, constituindo-se em aulas “enfadonhas e, na maioria das vezes, destituídas de sentidos para os estudantes.” (SILVA, 2003, p. 19). O autor considera difícil eliminar o analfabetismo e diminuir o índice de analfabetos funcionais por meio de tais práticas tradicionais.

Segundo Mello (1994), desenvolver o gosto pela leitura deve ser parte integrante da mentalidade de um povo, ou seja, o processo do prazer de ler deve ser iniciado no núcleo familiar para ser sedimentado na escola e não o contrário. Essa ideia é apresentada por Escarpit e Baker (apud MELLO, 1994, p. 73) conforme lemos abaixo:

A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola.

Assim, vale a pena enfatizar que a formação do gosto e o incentivo à leitura devem ser vistos como compromissos importantes, senão fundamentais, para com a formação da criança, tanto no seio familiar quanto no ambiente escolar. Para Solé (1998), a escola precisa transcender à concepção de que a leitura se refere somente a “ler para aprender”, pois, de acordo com a mesma, os recursos que a escola dispõe devem “fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam de sua tarefa.” (SOLÉ, 1998, p. 18). A autora acrescenta ainda que o ensino de leitura é uma questão que deve ser tratada pela escola, por toda a comunidade escolar, pelo projeto curricular, independentemente da área de

formação do professor, pois em todas as disciplinas são necessárias práticas de leitura.

Sabemos, também, que formar leitores literários não é apenas papel da escola, mas, sim, da sociedade e de seus integrantes como um todo e que não existe uma fórmula mágica, específica para que as pessoas se tornem leitores competentes. Tornar-se um leitor é um processo a ser desenvolvido em cada indivíduo e que pode ocorrer após o mesmo ser marcado profundamente por um texto, por uma obra literária, por uma história contada ou ouvida, pelo exemplo de um leitor cativante. Assim, o leitor em formação inicial sentirá a necessidade de partir para outras leituras que sejam capazes de expandir seu horizonte.

Ao refletir sobre a importância da leitura e suas diversas formas para a modalidade do texto literário, podemos ressaltar que, para que o sujeito desenvolva o gosto de ler, faz-se necessário estimular a leitura desde a mais tenra infância, com o intuito de que o educando se dê conta de que tal atividade é necessária, importante e prazerosa. Para que o mesmo reconheça a magnitude que envolve o ato de ler são necessárias “várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual” (BAMBERGER, 1987, p. 31), pois, caso contrário, a leitura pode se configurar como uma mera tarefa árdua, cansativa, desgastante, desestimulante e totalmente desprovida de prazer e fruição. Sendo assim, ela pode ser encarada até mesmo como um castigo e algo extremamente penoso e desagradável, apenas vinculada às ações tradicionais do ambiente escolar.

O autor esclarece, ainda, que quando falamos sobre as motivações e interesses de leitura, devemos ter consciência de que elas são diferentes de acordo com grupos de idade e tipos particulares de leitor, e que essa diversidade deve ser considerada por aqueles que fazem o processo de leitura acontecer, ou seja, pelos responsáveis por tal mediação. Fica claro, a partir dessas considerações que, ao trabalhar com a literatura em sala de aula, devemos respeitar, além da faixa etária e interesses comuns, as características que envolvam a escolaridade, o sexo, o nível socioeconômico do leitor, o meio social no qual está inserido, entre outros.

Assim, dentro do ambiente escolar, quando o mediador parte das “expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 19). Vale salientar que o professor, ao atender a esses interesses, deve fazer com que se prevaleça o bom senso, para que

a leitura literária possa se multiplicar e atingir o seu objetivo, afinal, o “bom professor é maleável, sabe ouvir as opiniões de seus alunos, mas é ao mesmo tempo firme o suficiente para saber corrigi-los quando necessário.” (WIELEWICKI, 2008, p. 37).

Segundo Eco (2003, p. 12), os textos literários “convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida”. Além disso, o texto de ficção deve proporcionar prazer e representar autonomia para que o leitor possa, na diversidade de opções de leitura, adquirir conhecimento e ser instigado à formação conscientizadora já no Ensino Fundamental e, ao longo da vida, à criticidade.

O autor destaca também que os livros, de forma geral, oportunizam a descoberta de sentidos. No entanto, são as obras literárias que o fazem de modo mais abrangente, pois o texto literário, além de valorizar elementos histórico-político-sociais do leitor, também possibilita que esse leitor participe do processo de construção de sentidos do texto previamente instituídos, representando, desse modo, um campo de liberdade.

A leitura, quando atende aos interesses do leitor, pode contribuir para o processo de identificação e autoconhecimento, fortalecendo ainda mais a interação entre o texto e o leitor para promover uma leitura mais madura e conscientizadora, como defendemos nesta pesquisa. De acordo com Saviani (2003, p. 15), o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura, pois, para ele, se o aluno não se sair muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, a escola já terá cumprido, em grande parte, sua tarefa. A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas e a maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] o papel essencial da escola é o de socializar o saber sistematizado, instrumentalizando os alunos com o conhecimento científico e contribuindo com a formação humana de todos os indivíduos, ou seja, o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2003, p. 25; 201).

Dessa forma, podemos afirmar que, para estimular a leitura e atrair novos leitores, é preciso levá-los a compreender as vantagens e os benefícios, a fruição, o

prazer e a expansão de horizontes que a leitura pode proporcionar, pois, caso contrário, não será possível convencê-los da importância dessa prática.

Para Flôres e Rola (2001), o envolvimento do leitor com a arte, com o texto literário acontece na medida em que algum elemento do texto se torna familiar a ele. Assim, a obra literária, “quando reinventa o vivido de um novo jeito” (FLÔRES; ROLA, 2001, p. 39), possibilita que o leitor experimente inúmeras sensações, desde o sorrir até o chorar e que, nesse sentido, a literatura não pode ser apresentada ou ofertada a ele como leitura unilateral, obrigatória e imposta, que desconsidere a sua ativa participação na construção de sentidos e na interpretação das múltiplas possibilidades que tal texto oferece.

De acordo com Martins (1994), a leitura perpassa por três níveis: o sensorial, o emocional e o racional. No primeiro nível, o processo de abordagem ao objeto de leitura é promovido por meio da percepção que dele se pode obter através dos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Ao incentivar e desenvolver a leitura sensorial nos alunos, possibilitamos que sua percepção seja ampliada e que o ato de leitura se torne mais significativo para o universo de compreensão já conhecido do próprio educando que, nessa fase, ainda não possui todas, ou nenhuma, das habilidades de decodificação e codificação da linguagem desenvolvidas. Essa fase, embora inicial, não deve ser negligenciada ao longo do processo de formação leitora, pois ela se constitui em uma forma de aproximação da obra nas diferentes instâncias da formação leitora.

O segundo nível diz respeito à leitura que entrelaça a vida do leitor com as ações ou aventuras vividas pelas personagens. Tal leitura ganha sentido por meio da expressão de sentimentos como, por exemplo, da raiva, do afeto, do espanto, etc. do leitor frente ao universo ficcional. Os sentimentos despertados pela interação do leitor com o texto literário contribuem à formação subjetiva do leitor literário que, nessa fase, já vem superando as dificuldades da decodificação e codificação da linguagem e torna-se capaz de “vivenciar”, imaginativa e fantasiosamente, as mesmas experiências das personagens ficcionais. É esse o nível de leitura mais relevante da formação leitora no Ensino Fundamental, a fase em que o leitor vivencia junto com as personagens ficcionais as experiências constituintes da tessitura narrativa. Daí nasce a fruição, o prazer, e o subjetivismo se expande, envolvendo o leitor na teia artística da linguagem literária e conquistando-o pelo gosto.

Por fim, tem-se, como aponta Martins (1994), o nível racional. Tal nível compete ser desenvolvido na etapa da formação do leitor quando este já tenha passado por experiências formadoras dos outros níveis de leitura, pois, nele, “o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.” (MARTINS, 1994, p. 71).

Como no nível racional o objetivo é tornar o sujeito leitor capaz de estabelecer trânsitos constantes entre o lido e a sua realidade, consideramos que estas habilidades devem ser priorizadas nas etapas finais do Ensino Fundamental II, pois são elas que, num primeiro estágio de criticidade, levam a formação do leitor ao nível mais intelectualizado do processo de leitura. Iniciar este nível de leitura, nas séries finais do Ensino Fundamental II, parece-nos ser a trajetória viável àquilo que almejamos à vida do estudante: a formação crítica. Esta, contudo, não será alcançada nos percalços da vida se os passos iniciais – entenda-se com isso o desenvolvimento dos níveis de leitura sensorial e emocional – não forem, eficazmente, ensinados e aprendidos no Ensino Fundamental I.

Diante disso, ao trabalharmos com a leitura no contexto escolar, devemos considerar alguns aspectos importantes e relevantes que farão a grande diferença na formação literária do leitor. O primeiro deles refere-se ao acervo diversificado de textos da biblioteca. O segundo, o corpo docente qualificado, que disponha de conhecimento teórico e prático, bem como de consciência sobre a importância de seu papel enquanto mediador e incentivador desse processo, para colocar à disposição dos alunos obras de qualidade estética que viabilizem e proporcionem o seu crescimento enquanto indivíduo ciente de seu papel social.

Portanto, a sala de aula deve ser pensada como “um espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações [...] de forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa” (MELLO, 1994, p. 71). Isso possibilita ao leitor se deslocar, caminhar, desfrutar, emocionar-se, refletir, inferir e, como passo à criticidade, questionar sobre os diferentes ambientes e contextos socioculturais nos quais ele se encontra inserido cotidianamente, ato oportunizado pelas relações possíveis destes contextos com o universo representacional da arte literária.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, buscamos sustentar a pesquisa nos pressupostos teóricos de autores que partilham da visão sociointeracionista da leitura, como Geraldini (1997) e Rojo (2004); da essência

artística e humanizadora da literatura, dentre os quais destacamos: Candido (1972), Lajolo (1993), Petit (2008), Zilberman (2009), Soares (2002; 2009; 2011), e Kleiman (2012), entre outros.

Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada aborda, por meio de um estudo exploratório, fundamentado nos princípios da pesquisa-ação qualitativa, de que forma a leitura, a literatura infantil e a leitura literária são utilizadas pelos professores e concebidas pelos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada em Santa Tereza do Oeste – PR, na perspectiva de contribuir à formação do leitor literário na escola desde os primeiros passos do processo educacional. Para isso nos utilizamos de uma proposta de Intervenção, na forma de “Oficinas Literárias Temáticas”.

Tal formato foi eleito porque acreditamos que o trabalho sustentado numa temática norteadora, desenvolvida em módulos, cujos temas geradores e subtemas abordados por um tempo mínimo de 30 horas, sendo retomados a cada novo módulo, propicia ao aluno a oportunidade de não somente “ouvir falar” sobre conceitos ou temas, mas se apropriar de tais temáticas e, a partir delas e de suas vivências e experiências com as propostas feitas, criar novas referências e ressignificar o já vivido. Tal dinâmica, cremos, faz com que a criança em formação inicial note que tudo o que lhe foi apresentado durante as oficinas, está inserido em seu cotidiano, em sua vida diária junto à família e à comunidade, em seu relacionamento com o outro e com a natureza, trazendo estas questões para as suas práticas e vivências humanizadoras.

Para melhor expor esse caminho, nosso texto está dividido na seguinte estrutura: uma “I parte”, que se intitula “Reflexões Teóricas”, na qual apresentamos a seção “Uma Revisitação Crítica a Conceitos-Chave”, momento no qual fazemos uma revisitação teórica aos principais conceitos abordados em nosso trabalho. Esta seção encontra-se dividida em quatro subseções: Na primeira, “A prática da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: Importância para a formação do leitor literário”, abordamos a prática da leitura em sala de aula e sua relevância no processo de escolarização do sujeito. Na segunda, “Aprendizado da Leitura na escola – práticas que encaminham a formação leitora sequencial e progressiva”, refletimos sobre a leitura e seus níveis no processo de formação do leitor. Na terceira, “A importância da linguagem literária na formação do leitor: a liberdade imaginativa da literatura”, tratamos sobre o processo de alfabetização e as

contribuições da literatura para sua efetivação. Na quarta, “A função social da escola e o papel do professor no ensino da literatura”, apresentamos a importância do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem e a contribuição da escola na formação do aluno leitor.

A “II parte”, “Trajetória da pesquisa: encaminhamentos metodológicos”, está estruturada em uma seção: “A metodologia: o caminho percorrido”, na qual tratamos da metodologia escolhida para desenvolvermos e aplicarmos nosso projeto de intervenção pedagógica de leitura para os alunos do Ensino Fundamental I. Na sequência apresentamos as três subseções que compõem esta parte do texto: na primeira delas, “Abordagem metodológica: organização da pesquisa”, discorreremos sobre como nossa pesquisa está organizada. Na segunda subseção, “Contexto da pesquisa: o campo das ações”, e na terceira: “Oficinas temáticas de leitura literária: planejamento estruturado de ações para leitura do texto de literatura”, abordamos o desenvolvimento sistemático das atividades: “efetivação das práticas de leitura”.

Na “III parte”, “Resultados de uma proposta de intervenção”, apresentamos a seção “Resultados de uma proposta de intervenção: novas possibilidades”, que está organizada em duas subseções: a primeira, na qual efetuamos a redação do “Diário de campo”, realizado após cada oficina aplicada, e a segunda é um relato de experiência que resultou da implementação.

Acreditamos que a importância desta pesquisa reside no fato de que os resultados obtidos, apontados na III parte e nas conclusões, possibilitam outros professores, por meio da fundamentação teórica, transposição didática, aplicação da proposta e análise dos resultados por nós realizados, uma alternativa de trabalho com a literatura para a formação literária do leitor num processo multi e transdisciplinar, que transcende à teoria e se concretiza na prática pedagógica.

Assim, esperamos que nossos estudos, bem como os resultados por nós alcançados, contribuam para a revitalização da importância da leitura literária na escola, para a construção de um sujeito leitor consciente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental que não apenas decodifica os códigos linguísticos, mas que, também, seja sujeito ativo diante de suas leituras e vivências.

I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS

1 UMA REVISITAÇÃO CRÍTICA A CONCEITOS-CHAVE

Nesta primeira parte do texto realizamos a revisitação à literatura voltada aos conceitos mais relevantes para a nossa proposta de estudos e de aplicação didático-pedagógica. Estabelecemos, assim, um diálogo entre a teoria que se volta à leitura e à formação do leitor na escola com a realidade empírica observada em nossas ações de professores-pesquisadores no contexto cotidiano da sala de aula, espaço no qual a implementação de nossa proposta de “Oficinas literárias temáticas” trouxe-nos os resultados que adiante discutiremos.

Ao nos colocarmos em contato com algumas reflexões já expressas em forma de textos elaborados e com definições de conceitos caros aos nossos propósitos, buscamos fundamentar nosso pensamento, bem como as ações planejadas para uma intervenção didático-pedagógica no contexto no qual estamos inseridos como profissionais da educação, em teorias que nos auxiliaram e conduziram aos resultados que nos revelaram reais possibilidades para a transformação da prática leitora inicialmente observada.

Cientes da importância e da necessidade da efetivação de uma pesquisa bibliográfica – cuja essência será discutida teoricamente em outra parte deste texto – para sedimentar concepções e práticas pedagógicas planejadas, com fins de solucionar situações não satisfatórias no contexto escolar manifestamos, na sequência, algumas das questões primordiais que resultaram desta nossa ação que subsidiou todas as ações metodológicas empregadas à solução da situação problemática inicialmente constatada.

1. 1 A PRÁTICA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Quando falamos em leitura é possível imaginarmos vários tipos de situações e diversos contextos. O mais provável ainda é que, comumente, venhamos a pensar nos livros e em sua leitura, pelo fato de que o ato de ler esteja relacionado à escrita. Essa imagem remete aos primórdios mesmos da relação entre leitura e escrita, pois, “como prática, a leitura se associa desde seu aparecimento à difusão da escrita, à

fixação do texto na matéria livro [...] à alfabetização do indivíduo; portanto, a leitura e a escrita são consequências uma da outra.” (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

Nesse sentido, projeta-se, da mesma forma, a imagem da escola que está, também, socialmente atrelada à imagem do leitor, já que, conforme expressa Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa.” A relevância da leitura no contexto escolar ressalta nestas reflexões e indica a abrangência que esta tem não apenas neste ambiente, mas, também, de como se expande para a vida. Conforme afirma Martins (1994, p.7),

[...] falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, quadrinhos, fotonovelas. Se “passa em cima dos livros”, na certa estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor decodificador da letra.

Muitas são as representações imaginativas que o leitor recebe na vida cotidiana e isso ocorre, em parte, porque a figura do leitor segue sendo algo incomum em nossas experiências diárias. A prática social, histórica e habitual da leitura não foi, ainda, incorporada às atividades corriqueiras da grande maioria da nossa população, que segue sendo uma grande massa de não leitores. Portanto, essa é uma das questões mais imprescindíveis na pauta das atividades escolares.

Para Montes (2001, p. 32), “[...] a história do leitor, que começa precocemente quando ainda não é alfabetizado, é uma história sem fim. Não se inicia na alfabetização nem termina na universidade; confunde-se com sua própria vida, num caminho de construção e descobrimento.” Nesse sentido, Zilbermann (1989, p. 17) afirma: “[...] ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir [...].”

Diante de tais afirmações, surgiram-nos, no processo de pesquisa realizado, alguns questionamentos derivados de nossa questão primordial: basta apenas decodificar e decifrar as letras para que o processo de leitura e interpretação – quer seja de uma palavra, frase ou texto – realmente se concretize? Seria, então, só esse o significado e a razão da leitura? E, ainda mais, onde encaixaríamos ou, se

possível, como explicaríamos as outras formas de leitura que fazemos ao longo de nossas vidas como cita Martins (1994, p. 7), “[...] “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação; “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita? Segundo Lajolo (1993, p. 7), “ninguém nasce sabendo ler: se aprende a ler à medida em que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.”

Trabalhar, propagar ou reforçar a ideia de que a leitura é somente restrita às letras e aos livros, conforme afirmado pelo senso comum, torna-se um tanto quanto perigoso para nós educadores. Nessa perspectiva, podemos ir além do corriqueiro ao afirmarmos que é esta diversidade de leituras que forma a compreensão da realidade e, muitas vezes, transcende-a, para oportunizar ao sujeito leitor novas reflexões a partir de suas vivências.

Se não fosse assim, como explicaríamos a leitura de uma pintura, de um filme, de uma obra teatral, de um mapa astral, de uma canção e de nossa própria vida? O que normalmente vemos é que

[...] a ideia de leitura é normalmente restrita ao livro, ao jornal. Leem-se palavras, e nada mais, diz o senso comum. As ciganas, contudo, dizem ler a mão humana, e os críticos afirmam ler um filme. O fato é que, quando escapa dos limites do texto escrito, o homem não deixa necessariamente de ler. Lê o mapa astral, o teatro, a vida – forma a sua compreensão da realidade. (MARTINS, 1994, contracapa).

Diante do exposto, podemos, então, notar que o ato de ler vai muito além da decodificação e que pressupõe a sensibilidade de sentir e dar sentido ao que e a quem nos cerca, tratando-se, portanto, de um aprendizado mais natural, enquanto processo de descoberta de um universo desconhecido. Afinal, a criança aprende a ler pela mediação que lhe proporciona o adulto mais experiente. Entretanto, esse processo se dá com base no fato de que ela sempre significará e ressignificará suas leituras a partir de suas vivências e experiências histórico-sociais.

Diante disso, para falarmos sobre leitura, é de grande valia fazermos uma retrospectiva sobre a evolução das teorias e sobre o processo de leitura estabelecidas ao longo do tempo. Afinal, é através deste retrospecto que podemos observar a existência das várias concepções que norteiam a prática dessa atividade no processo de ensino aprendizagem.

Koch e Elias (2010) destacam três concepções distintas de leitura, que têm como foco o autor, o texto e a relação autor-texto-leitor. O estudo dessas concepções, ainda que de modo sucinto, possibilita-nos refletir sobre o posicionamento político da escola em relação ao papel que desempenha na sociedade atual.

Na primeira concepção, a leitura é compreendida como uma atividade de assimilação das ideias do autor, atividade esta que desconsidera a experiência e o conhecimento do leitor, pois o interesse principal está nas intenções de quem produziu o texto e os sentidos que se constroem ao longo deste.

Já a segunda abordagem, muito praticada até a segunda metade do século XX, tinha como principal foco o texto e, por causa disso, a leitura era tida como uma atividade que requeria do leitor um reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas textuais. Ou seja, essa concepção limitava-se à “decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (MARTINS, 1994, p. 31) e, não obstante, ler estava imbricado ao processo de alfabetização, pois, ser alfabetizado, nesta visão, referia-se, meramente, à percepção e à associação de grafemas. Tal procedimento se fragmentava em uma sequência de etapas como: decorar o alfabeto, soletrar e, então, decodificar palavras isoladas, frases ou textos. Diante disso, essa teoria estruturalista, priorizava a capacidade de fluência de leitura do leitor e não pretendia explorar capacidades envolvidas no processo de ler. Por isso mesmo, ela se mostrou insuficiente para explicar fenômenos envolvidos no processo de compreensão de um texto.

Na atualidade, a concepção de leitura é bastante distinta das abordagens acima descritas, pois, é sabido que o ato de ler está muito além do simples conhecimento linguístico e que é função do leitor levantar hipóteses, questionar, preencher lacunas presentes no texto e participar, de forma ativa, na construção do sentido. É através desse olhar que se destaca a terceira concepção apresentada por Koch e Elias (2010), uma vez que a mesma pressupõe que o texto é o meio pelo qual autor e leitor devem interagir de modo a produzir sentidos. Para que essa interação aconteça, faz-se necessário considerar tanto os elementos textuais quanto os conhecimentos sociais e históricos do leitor.

Ao revisitar a concepção de leitura apresentada por Freire (2006), verificam-se semelhanças com a terceira concepção proposta por Koch e Elias (2010), pois, para ambos, o ato de ler acontece a partir da perspectiva, da ótica do leitor.

Essa abordagem representou avanços para a prática da leitura e se faz presente nos estudos de outros pesquisadores, dentre eles, Marisa Lajolo (1988), para quem o ato de ler implica a participação do leitor com suas prévias experiências e que a leitura não deve se constituir apenas em

[...] decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...]. (LAJOLO, 1988, p. 59).

Em congruência com tal concepção, Regina Zilberman afirma que a leitura é “marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor [...].” (ZILBERMAN, 1989, p. 41). Também em consonância com essas premissas, Geraldi (1984) caracteriza a leitura como um processo em que o leitor é o agente transformador e capaz de buscar significações para tal ato. O crítico chama-nos a atenção para o fato de que essas concepções, mesmo sob óticas distintas, referem-se à leitura como um processo em contínua construção e não pronto e acabado.

Desse modo, essa concepção, por contemplar diferentes campos de abordagem para compreender a prática da leitura, tende a considerá-la fundamental para a formação do indivíduo, pois concebe que a leitura do texto escrito pode ampliar-se para a leitura do mundo, quando o leitor assume papel atuante, crítico, dialógico e não apenas de mero decodificador.

Conforme já nos ensinou Freire (2006, p. 20), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Essa intrínseca relação entre o mundo das palavras e o mundo das experiências é vital à formação do leitor. Ela precisa ser âncora das atividades efetuadas em práticas leitoras no contexto escolar, pois é

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então

estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17).

Nessa concepção histórico-social de leitura, o ato de refletir sobre o que lemos e até mesmo ressignificar, revela-se o lado mais prazeroso de se aprender a ler, pois tal possibilidade nos permite supor que o mundo está ao alcance de nossas mãos e que nós, leitores, não só temos a oportunidade de compreendê-lo, como, também, de modificá-lo. É possível transformar o mundo através de nossas experiências e vivências de leitura, adequando-o às condições que nos deixam mais plenos e realizados.

Sendo assim, vale ressaltar a importância de nossas experiências prévias tanto para a vida quanto para a leitura, pois

[...] a interação das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições, precárias ou ideais. (MARTINS, 1994, p. 17).

As relações entre a escola e a sociedade, a leitura e a escrita estão entre as mais esperadas quando consideramos os grandes desafios que a primeira infância impõe ao ser humano. Tão vital quanto outras na adaptação do sujeito ao mundo, elas determinam como será a relação subjetiva do indivíduo frente às necessidades de comunicação e expressão mais frequentes e, em nossa sociedade, em especial, mais valorizadas. Elas determinam o sucesso nas inter-relações sociais.

Conforme defende Silva (2003, p. 16),

[...] a leitura – como atividade vinculada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser praticada em sala de aula. O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, esta noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares.

Desta perspectiva de que muitas outras atividades se tornaram imperativas na escola parte também a nossa problemática de pesquisa voltada à formação do leitor literário no ambiente escolar. Essa formação dá continuidade aos primeiros passos da decifração e decodificação da linguagem escrita pelo aluno, momento da

escolarização em que a leitura ainda é vista como essencial, já que, se esse primeiro passo não se instala, decreta-se a falência do sistema.

Frente a esta constatação, compartilmos com Martins (1994) a noção de que, se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, conecta-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Isto é, saber ler e escrever significa possuir as bases de uma educação adequada para a vida, que possibilite a integração efetiva do cidadão à sociedade da qual faz parte, pois “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” (MARTINS, 1994, p. 25).

Porém, na prática observada, esse processo raramente acontece, pois, apesar de séculos de civilização e muitas mudanças na educação, a aquisição e a prática de leitura ainda se resume, muitas vezes, a decorar, decifrar e memorizar signos e símbolos linguísticos,

[...] por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1994, p. 23).

Diante disso, podemos afirmar que a leitura é um dos principais meios para que o aluno adquira o conhecimento e, para que isso aconteça plenamente, faz-se necessária a existência da interação do leitor com o texto, com o autor e com o contexto. Isso significa procurar sair exclusivamente do universo linguístico e caminhar rumo ao universo do discurso que envolve o enunciado, haja vista que a leitura é um dos meios que promove a interação entre os seres humanos e a reflexão sobre diversos temas. Ela amplia as possibilidades de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem, pois o ato de ler refere-se tanto à escrita como também a outros tipos de expressão humana, caracterizando-se, portanto, como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o que é lido e quem o leu. Desse modo,

[...] a experiência com a leitura ou a própria formação leitora é construída por meio das vivências do sujeito na família, na escola e na comunidade. Logo, a formação de um leitor está atrelada aos seus convívios sociais que estimularão ou não a prática da leitura, seja em que situação for: leitura do mundo, leitura do outro, leitura da fala, leitura do não verbal, enfim, leitura da escrita. (HOPPE, 2015, p. 69).

Podemos afirmar, então, que a leitura realiza-se por meio do diálogo entre o leitor e o objeto lido, que pode ser um texto, um gesto, um som, uma imagem ou um acontecimento, que esse diálogo é situado dentro de uma situação espaço-temporal e que o resultado desta leitura se dará por meio das descobertas e das vivências de cada leitor, pois tal ato trata de uma questão dialética. Nesse sentido,

[...] a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 1994, p. 32).

Diante do que já apresentamos, fica claro que definir o que é leitura seria um gesto um tanto presunçoso de nossa parte, haja vista a grandeza de tal ato. Desejamos, contudo, sugerir reflexões sobre o ato de ler e sua relevância, abordar os aspectos básicos que envolvem o processo e nos auxiliam na aquisição e no desenvolvimento do hábito de ler, na edificação do gosto pela leitura e o prazer em sua prática. Conforme Martins (1994, p. 36) “esses aspectos se relacionam à própria existência do homem, incitando a fantasia, o conhecimento e a reflexão acerca da realidade”.

Sendo assim, ao relacionarmos o ato de ler à nossa própria existência, ou seja, como algo já interiorizado e intrínseco ao nosso ser e à nossa realidade, não nos detemos, enquanto leitores, apenas a conceber o seu funcionamento e a forma como o ato acontece ou se desenvolve, ou seja, como a leitura se dá em nossa vida e ao longo de todo nosso desenvolvimento. Porém, como veremos adiante, há várias maneiras de caracterizar, observar, estudar e refletir sobre o processo de leitura e de como essa prática pode converter-se numa caminhada formativa que, no futuro, incidirá na formação de um leitor crítico.

Considerando-se essa relação mútua da leitura e da escrita, vale ressaltar que “a leitura, realizada de forma crítica, leva o indivíduo a agir, criando seu próprio texto, utilizando-se da escrita da mesma forma como o produtor primeiro o fez.” (FLECK, 2007, p. 20). Para que isso, de fato, ocorra no contexto escolar, o ensino de leitura precisa ser prioridade e, além do mais, necessita ser uma etapa da escolarização amparada pela relação teoria e prática para que resultados eficientes emanem dessa atividade.

Nesse sentido, profissionais do Ensino Fundamental I, ao contrário do que costuma ocorrer na prática educacional, são aqueles docentes que têm necessidade de ancorar suas ações na pesquisa e na busca por soluções frente às dificuldades enfrentadas pelos alunos na caminhada da formação leitora. Alguns aspectos teóricos, como veremos na sequência, são essenciais para tal prática.

1.2 APRENDIZADO DA LEITURA NA ESCOLA – PRÁTICAS QUE ENCAMINHAM À FORMAÇÃO LEITORA SEQUENCIAL E PROGRESSIVA

Na escola, ao defrontar-se com a alfabetização (o mundo da leitura e da escrita), o sujeito – lembremo-nos de que crianças também são sujeitos, com suas próprias histórias de vida, com domínio das duas primeiras macro destrezas linguísticas: ouvir e falar já bem desenvolvidas (o universo da oralidade – aquele das civilizações originárias) – é obrigado a incorporar em sua visão de mundo outro sistema de representação – a escrita – e outro modo de transmissão de conhecimentos - a leitura. Esse processo não se constrói sobre uma base neutra e plana. Se agirmos assim, negando todo o valor do universo da oralidade, o processo será traumático e não gerará os frutos que dele se espera.

Para Freire (2006), o ato de ler está envolvido em um processo “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” A formação de um leitor pleno, proficiente, tem como resultado um cidadão pensante, capaz de assimilar aquilo que lê, que tem a leitura como uma ferramenta capaz de facilitar sua vida e ajudá-lo a compreender e experienciar o mundo. Já a escrita passa a ser, para este leitor, um meio de expressão privilegiado que pode lhe garantir seus direitos.

O ensino essencial da capacidade de ler precisa incluir, para a instalação de um processo formativo sequencial, entre outros aspectos relevantes, os três níveis de leitura inter-relacionados que são, segundo explicita Martins (1994), o sensorial, o emocional e o racional. Tais níveis e as práticas que os compreendem estabelecem progressões na caminhada da formação leitora.

Ao almejar-se a instituição de uma caminhada progressiva no processo de formação leitora o profissional da educação,

[...] perceberá a concepção de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 1994, p. 37).

O conhecimento sobre tais níveis não é a solução imediata para os problemas de leitura na escola. Contudo, a compreensão de que todo material de leitura oferecido aos alunos deve ser adequado às possibilidades que o leitor já detém de abordá-los, é extremamente enriquecedora e pode contribuir para o estabelecimento de atividades guiadas ao pleno desenvolvimento das habilidades progressivas de aprofundamento com o material de leitura oferecido.

Nesse sentido, segundo declara a autora, a leitura em nível sensorial começa muito cedo, pois constitui ação de interpretação já nos momentos iniciais da relação da criança com o mundo exterior, através dos cinco sentidos: tato, paladar, visão, audição e olfato. Essa primeira leitura vai acompanhar o sujeito por toda a vida, embora não esteja atrelada, especificamente, à escrita.

Não se trata de uma leitura elaborada em princípios apenas cognitivos ou meta cognitivos. Trata-se de uma resposta positiva ou negativa do sujeito em relação às descobertas que um objeto lhe proporciona através das sensações apresentadas, principalmente, por meio do lúdico, dos sons, das cores, dos cheiros e dos gostos, etc. Nesse sentido,

[...] a leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de

racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. (MARTINS, 1994, p. 42).

O processo de construção de sentidos, conectado ao ato de decodificação dos signos linguísticos – leitura-escolar primeira –, só é possível, no começo da formação escolar, quando a criança se sente estimulada à imaginação, à fabulação, à fantasia – questões subjetivas que ancoram o processo bem sucedido de aprendizagem de leitura.

O estímulo desses aspectos possibilita ultrapassar os limites da concretude visual, tátil, olfativa, gustativa e auditiva que, até o momento da alfabetização, foram as bases de leitura de mundo que a criança vinha efetuando. O passo necessário entre esta leitura da concretude, com a qual a criança vem para a escola, para a seguinte - a leitura simbólica das palavras - não acontece como um passe de mágica.

Assim, na leitura sensorial, o livro não é apenas um texto escrito, e sim um objeto que, quando manuseado, permite-nos observar suas cores, suas formas, sentir sua textura, seu cheiro e, principalmente, para os não alfabetizados, é esse tipo de leitura que conta, seja o leitor adulto ou apenas uma criança. O livro, depois de atraí-los por seu formato, por suas especificidades concretas, vai, pela necessária mediação do professor, estimular o pequeno leitor a desejar descobrir seu conteúdo – que lhe pode ser lido pelo professor ou outro adulto – e a aprimorar o uso da linguagem e suas diversas possibilidades. Tudo isso contribui, portanto, para o desenvolvimento de sua capacidade de se comunicar com o mundo. Isso se reflete, inclusive, em sua alfabetização. Dessa maneira,

[...] esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (MARTINS, 1994, p. 43).

Quando o professor sabe aproveitar-se deste nível de leitura, já nos primeiros contatos da criança com a escola, e estimular uma relação prazerosa e instigadora do objeto livro com a criança, o início da caminhada rumo à formação leitora principia com bons augúrios.

Quando a criança já adquiriu a capacidade de decifração e da decodificação da linguagem e a simbologia das letras agora adquire sentido representacional para ela, podemos investir esforços em aprimorar e solidificar o próximo nível de leitura: o emocional. Essa leitura, vivenciada com os sentimentos e com as emoções do leitor que é enredado por seus registros e memórias inconscientes, deixa tudo muito subjetivo e o sujeito que está fazendo a leitura é integrado em um mundo de fantasia e imaginação. Esse nível de leitura é muito comum para aqueles momentos que afirmam o gosto pelo ato de ler e, talvez, é o que dê mais alegria, mais prazer ao leitor. Isso se dá devido ao processo de identificação entre o leitor e a obra lida.

Tal nível de leitura, porém, é menos valorizado que o racional, justamente por causa do subjetivismo que o norteia e que envolve todo o processo de leitura e significação do objeto lido. Contudo, sem dúvidas, é o mais indicado para a formação do hábito e do gosto pela leitura. Assim,

[...] na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhmos a rechaçá-lo. (MARTINS, 1994, p. 52).

O nível emocional está ligado, pois, à subjetividade e à afetividade. Por essa razão, nesse nível, o leitor tende a experimentar sentimentos de como seria vivenciar a situação lida, pois participa, afetivamente, da realidade ficcional alheia à sua, ou seja, a leitura provoca sensações, emoções, afetos e relaciona-se às experiências vividas pelo mesmo.

Nesse nível de leitura utilizam-se os estados emocionais do leitor na construção dos sentidos, o que interfere na forma de se ler e interpretar o texto lido. É considerada uma leitura menos objetiva, o que não quer dizer que seja uma leitura superficial, pelo contrário, uma leitura que possibilita interferências subjetivas e externas ao texto. É uma leitura participativa, pois

[...] na leitura emocional o leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta. Sua atitude é opiniática, tende ao irracional. Contam aí os critérios do gosto: gosta ou não do que lê por motivos

muito pessoais ou por características pessoais que nem sempre consegue definir. Muito menos se coloca a questão de como o objeto lido se constrói. (MARTINS, 1994, p. 71).

O leitor, com prática nesse nível, envolve as suas próprias emoções com as das personagens dos textos, pois suas ações lhe causam aversão, raiva, repulsa, compaixão, afeto, estima. Esse é o nível de leitura propício à evasão, à fuga da realidade. Ele, por um lado, é extremamente importante para a formação do hábito e do gosto pela leitura já que tudo aqui é prazeroso; por outro, se não houver progresso, esse nível é passível de alienação, uma vez que nele há apenas a participação numa realidade alheia, fora de nós, sem transferências críticas do lido para a realidade do leitor.

A formação do hábito da leitura não é um fim em si mesmo, pois, se o leitor – pelo hábito – permanecer estático, preferindo o escapismo, e não evoluir nos níveis, na qualidade e profundidade dos materiais e na tomada de posicionamentos e conscientização que da leitura devem resultar, então a leitura, pelo hábito, deixará de ser um ato dinâmico e libertador. Mas, não se pode negar que será nessa fase de leitura emocional que se afirma a caminhada rumo à construção de um futuro leitor consciente e crítico. Ela é essencial à escolarização do sujeito que precisa aprender a ver na leitura, antes de tudo, uma fonte de prazer para, depois, vir a considerá-la meio de adquirir informações e de gerar novos conhecimentos.

A criança que encontra na escola um ambiente de leitura e leitores receberá daí o estímulo decisivo para a caminhada rumo à sua formação como leitor. Isso será ainda melhor caso já tenha experimentado antes, no convívio familiar, o universo mágico que emana das páginas de um bom livro. Na escola, os projetos de incentivo à leitura, as rodas de contos, o compartilhamento de experiências de leitura, as trocas de livros, os momentos de interação, as aulas de leitura etc., são oportunidades singulares que levam tanto à formação do hábito e do gosto pela leitura como à caminhada formativa rumo à leitura crítica ao longo da vida.

O professor é peça chave nesse processo, pois dele depende, na fase formadora inicial, saber encaminhar as atividades de modo a satisfazer o prazer pela leitura e a oportunizar, gradativamente, a reflexão sobre o lido e a realidade circundante. Quando o processo se aproxima desta realidade, começamos a vislumbrar os primeiros efeitos da leitura racional.

Esse nível de leitura nos apresenta, a priori, a ideia de que sua principal função é a de levar ou ajudar o leitor a entender algo de forma mais profunda, mais racional, mais objetiva, conforme o próprio nome sugere. Assim, ao desenvolver aspectos deste nível, o leitor conseguirá compreender o que lê sob diferentes perspectivas e a formar uma opinião refletiva e crítica em relação ao que foi lido.

Diante disso, podemos dizer que a leitura racional nos possibilita entender o texto fora do texto, os sentidos que estão subjacentes ao texto, ou seja, ela nos permite entender o texto em sua plenitude. Nesse sentido,

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1994, p. 66).

Tal prática leitora é desempenhada por um sujeito que já possui uma formação adequada com relação à leitura, sua importância e seu poder na geração de transformações sociais. Ela é consequência do desenvolvimento adequado dos níveis anteriores que, por excelência, cabem à formação do leitor na fase do Ensino Fundamental.

Conforme defende Fleck (2017, p. 28),

[...] das primeiras experiências sensoriais da literatura infantil e suas demais fases (emotiva e racional), passa-se ao mundo da fantasia e das aventuras do universo da literatura. Tais experiências de leitura, já nos primeiros anos de escola, serão decisivas para os subsequentes, e a função de pais e professores segue, da mesma forma, determinante, uma vez que, se a criança/adolescente fracassar na aprendizagem da leitura, ela a rejeitará e a considerará a causa de sua desagradável experiência escolar.

Ao longo de todo o processo de formação leitora, não se pode negar a relevância que tem para o aprendiz o seu contato com o texto literário. Tal texto – de natureza aberta – possibilita-lhe, mais do que qualquer outro, uma construção coautoral que lhe revela os meandros da arte que se estabelece pela manipulação

da linguagem. Vejamos, a seguir, algumas reflexões sobre a importância da leitura da literatura à formação do leitor.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: A LIBERDADE IMAGINATIVA DA LITERATURA

Ao longo de toda sua existência, a humanidade aprendeu a interagir através dos gestos e da fala, registrando suas ideias por meio dos símbolos e sinais gráficos, isto é, os seres humanos procuraram estabelecer signos que permitiram o aperfeiçoamento da comunicação entre eles. Sendo assim, podemos dizer que a escrita foi criada pela necessidade dos homens de interação uns com os outros, de socialização dos conhecimentos adquiridos e produzidos pelos mesmos e sua perpetuação às gerações vindouras.

Porém, conforme Barbosa (1992), foi somente por volta de 3.000 a.C., por meio das conquistas das civilizações com a contribuição dos sumérios, dos egípcios, dos fenícios e dos semitas, dentre outros povos, que tivemos o início da construção do alfabeto, a produção do papel e, posteriormente, a invenção da imprensa. Tais fatos marcaram o processo de construção histórica da linguagem escrita pela criação das regras e convenções para que se organizasse seu uso.

O ensino de uma língua, bem como o ensino do sistema da escrita, perpassa as formas como o homem compreende o universo do qual faz parte, a linguagem e também a si mesmo.

Dessas relações decorrem as diferentes concepções de língua, de linguagem, de alfabetização e de ensino que foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo e da história. Dentre essas concepções, destacamos três, segundo expõe Geraldi (1984) que influenciaram e, certamente, ainda influenciam o ensino: a) concepção de linguagem como expressão do pensamento; b) concepção de linguagem como instrumento de comunicação; e c) concepção interacionista da linguagem.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, de acordo com Geraldi (1984), compreendia a linguagem com um dom individual de cada ser e partia de uma gramática normativa, tradicional e estática, em que o conceito de certo ou errado era muito importante para avaliação e distinção dos alunos. A ideia que se tinha era a de

que a linguagem era produzida no interior da mente dos indivíduos e, portanto, se o indivíduo não se expressava ou falava bem, era porque não pensava.

No ensino da língua, eram então valorizadas, de acordo com o que menciona Geraldi (1984), as formas convencionais da gramática pré-estabelecidas, configurando, assim, o ensino prescritivo, sem espaços para as variações linguísticas e sempre reforçando a importância de se seguir as regras à risca, conforme verificamos na citação abaixo:

Assim, o ensino de língua pautava-se na gramática normativa ou prescritiva e, em geral, distanciava-se de atividades de leitura e de produção de textos socialmente significativos. Em outras palavras, era o ensino da gramática pela gramática, completamente descontextualizada. Na alfabetização, prevaleceram os métodos sintéticos, que partiam da aprendizagem de letras (primeiro as vogais, depois as consoantes), sílabas (das famílias silábicas simples às complexas), palavras, frases e textos (ou pseudotextos), que deveriam ser memorizados, sem que tivessem significado para a criança. (CASCAVEL, 2015, p. 93).

Desse modo, observamos que o ensino da língua sob essa perspectiva de linguagem, se dava com a preocupação de que a gramática fosse ensinada, pois, naquela visão, era este o ensino que importava, que realmente era necessário, mesmo que, para isso, os professores se valessem dos textos apenas como pretextos para alcançar os seus objetivos.

Já a concepção de linguagem entendida como instrumento de comunicação é aquela, de acordo com Geraldi (1984), pela qual a língua é vista como um código estruturado que transmite uma mensagem e toma forma a partir de nossos pensamentos.

Segundo tal concepção, considerava-se, então, a linguagem a partir do locutor, sem relação com os outros, e o aluno vinha à escola para somente aprender o que o professor ensinava. Seguindo essa linha de pensamento,

[...] a segunda concepção é de linguagem entendida como instrumento de comunicação, na qual a língua era vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem, código esse estruturado por critérios fonéticos, morfológicos e sintáticos. Caberia ao falante apropriar-se desse código para poder transmitir uma mensagem a outrem. Nesse caso, considerava-se a linguagem do ponto de vista do locutor, como se ele estivesse sozinho, sem relação com os outros. Mesmo quando se levava em conta o papel do outro, era na perspectiva de um destinatário passivo, que se limitava apenas a compreender o locutor. [...] Em termos

de ensino, passou-se a realizar descrição gramatical de fragmentos textuais recortados principalmente de registro escrito. Priorizavam-se atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical. (CASCAVEL, 2015, p. 93).

Ou seja, nesse momento vemos a língua entendida como um simples código de regras estruturadas, visto somente a partir do sujeito portador da mensagem, sem se preocupar com a recepção ou ação dessas palavras para com o interlocutor e suas inferências ou interpretações a respeito da mensagem.

Por outro lado, a concepção de linguagem como forma de interação apresentamos, conforme expõe Geraldi (1984), a ideia de que os homens interagem socialmente mediados pela linguagem, isto é, a linguagem é vista como mediadora, pois ela organiza as relações sócio discursivas da humanidade e dos homens de maneira geral, ao ponto de Antunes (2009, p. 21) chamá-la de “fenômeno social”:

[...] para a concepção sociointeracionista, a linguagem é um trabalho coletivo que resulta de um momento histórico, político e cultural, construído em meio às relações de poder, por isso defende-se que ela é mais do que um código ou uma estrutura gramatical, uma vez que (re)produz as relações entre o homem e o mundo. (CASCAVEL, 2015, p. 94).

Para essa concepção, a linguagem resulta de um trabalho em conjunto que se concretiza em meio às relações sociais e, portanto, não pode ser considerada meramente como um código ou uma estrutura gramatical. A mesma transcende o ato da fala e da escrita e se relaciona com o homem e com o mundo no qual ele está inserido, dando-lhe a oportunidade de reflexão, criação, inferência e recriação de sua realidade a partir dela mesma. Conforme corrobora Marcuschi (1995, p. 38-57),

[...] em todas as sociedades letradas, aqueles que têm acesso à escrita podem desenvolver quatro habilidades no uso da linguagem: falar e escrever, ouvir e ler. [...]. Se por um lado *falar* e *escrever* são duas formas de manifestação do uso produtivo e criativo da linguagem (gerando e transmitindo o saber), por outro, *ouvir* e *ler* não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da linguagem. Falar e escrever, ouvir e ler, são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas. Em consequência, parece claro que considerar os processos de produção e recepção de textos como essencialmente independentes é mal compreender o funcionamento comunicativo da língua.

Oportunizar o acesso à linguagem escrita aos alunos em formação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, é uma tarefa complexa e cheia de entraves quando não se tem uma visão bastante clara das teorias que esclarecem, como vimos há pouco, as concepções que orientam o entendimento da própria linguagem e a condução de seu ensino. Nesse processo, o acesso formal à linguagem estruturada pela escrita na escola dá-se pela aprendizagem da leitura. Esse encontro entre o universo concreto e palpável com o qual a criança está acostumada a ver e a sentir o mundo – leitura sensorial (MARTINS, 1994) e de mundo (FREIRE, 2006) – com as possibilidades de representação simbólica que a escrita lhe oferece, torna-se mais significativo e interessante quando se prioriza, já desde as séries iniciais, o contato da criança com a linguagem simbólica e metafórica da literatura. Alfabetizar ou letrar sem a presença constante do texto literário – capaz de realmente mostrar à criança o poder representativo, metafórico, artístico e manipulável das palavras – torna-se empreitada árdua e, muitas vezes, infrutífera.

Zilbermann (2004) chama atenção para a leitura literária como modalidade de educação e esclarece que, na trajetória do ensino da Literatura, por muitos séculos, o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado foram privilegiados, mas, nas últimas décadas, “[...] primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto”. (2004, p. 18). E acrescenta que

[...] essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la. (ZILBERMANN, 2004, p. 18).

Oportunizar aos alunos das escolas públicas o acesso ao texto literário, à linguagem artisticamente elaborada, é buscar resgatar essa identidade já tão esfacelada que os autoritarismos vêm produzindo em nossa sociedade.

Sem que a sociedade se desse conta, de fato, projetos mais amplos foram excluindo do espaço escolar o lugar privilegiado que a literatura tinha quando o acesso ao sistema era muito mais elitizado. Na atualidade, o que vivemos é a “marginalização” da Literatura – um bem cultural que deveria, conforme defende Candido (2004), ser de acesso a todos. Enquanto as classes populares foram, gradativamente, acedendo à

escola, as reformas educacionais foram impedindo que essas classes tivessem, verdadeiramente, contato, na instituição, com a riqueza e a profundidade dos ensinamentos da literatura. Parte desse projeto foi a “mecanização” ou “sistematização” do processo de ensino da leitura no Ensino Fundamental, com ênfase na produção escrita mais do que na formação de mentes abertas à imaginação, à criatividade e à simbolização, necessárias para o trânsito da concretude “objeto” versus “palavra”.

Nesse contexto, o professor passa a ser o principal mediador para o ensino da leitura da literatura na escola, fazendo a “ponte” entre o leitor e o texto. Para que isso de fato ocorra, é necessário que o professor investigue sobre as metodologias e planeje atividades que despertem o interesse das crianças e adolescentes pela leitura do texto literário, transcendendo suas limitações e colaborando para o seu amadurecimento. Como nos afirma Bamberger (1987, p. 10), “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem.”

A linguagem literária é a que melhor pode expandir os horizontes do aprendiz, pois,

[...] la literatura abre todas las puertas, todos los deseos y todos los estilos de ver y obrar: la literatura contiene todas las expresiones del ser humano y tiene más permanencia que reyes y presidentes, a quienes tarde o temprano sepulta la historia, dejando en algunos apenas una remembranza, como no ha ocurrido por ejemplo a Don Quijote de La Mancha. La literatura, la buena, es perene y mantiene su influencia en todas las épocas.¹ (OSÓRIO, 2010, p. 14).

Compartilhar essa linguagem e suas infinitas mensagens com os alunos já no Ensino Fundamental – por meio de um trabalho planejado didática e metodologicamente – garante a progressão necessária à formação do leitor literário, capaz de compreender as minúcias da linguagem manipulada e artisticamente tratada.

Ao ensinar e ao oportunizar a leitura do texto literário na escola não podemos esquecer-nos de que

¹ Nossa tradução: A literatura abre todas as portas, todos os desejos e todos os estilos de ver e agir: a literatura contém todas as expressões do ser humano e tem mais permanência que reis e presidentes, a quem cedo ou tarde a história sepulta, deixando em alguns apenas uma lembrança, como não ocorreu, por exemplo, com Dom Quixote de La Mancha. A Literatura, a boa literatura, é perene e mantém sua influência em todas as épocas.

La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites². (VARGAS LLOSA, 2002, p. 394).

Essa liberdade imaginativa de fantasiar, inventar, transcender limites em busca da liberdade total de expressão é a base fundadora de toda literatura. Segundo defende Antonio Candido (2004, p. 805):

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem, frequentemente, aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios pelos quais o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe.

As reflexões de Candido deixam claro o papel emancipador e crítico que os textos literários podem proporcionar ao leitor. O poder da literatura, ora sutil, ora declarado, é capaz de atuar na formação do indivíduo que lê, pois este, por meio da arte literária, terá suas ideias colocadas em contraste com outras, talvez mais aguçadas, ou mais sensíveis, provenientes de diferentes realidades. Esse embate resultará em reflexões, e essas, em novas posturas, quiçá moldadas por valores mais dialógicos, diferentes daqueles da pedagogia oficial, cerceadores e dominantes. Possivelmente disso resulte a humanização do leitor que Candido (2004, p. 176) aponta: “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver.”

Conforme explicita Candido (2004, p. 180):

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

² Nossa tradução: A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis através das quais passa a nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impiedade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

A infância é, certamente, o período mais propício para se iniciar esse processo de formação que faz do ser humano um sujeito mais completo, pleno e realizado: um ser reflexivo, emocionalmente equilibrado, analítico, sensível ao belo e à vida em sua plenitude e, além do mais, dotado de um excelente senso de humor.

De acordo com Souza (2017, p. 40), Candido afirma que a literatura é uma arte que transforma o homem e a sociedade, e como conhecedor das múltiplas visões das ações comunicativas dos textos literários, o mesmo acredita que a literatura assume três funções: a psicológica, que permite ao homem a fuga da realidade, mergulho no universo da fantasia; a formadora, que retrata realidades não reveladas pela ideologia dominante (instrumento educativo); e a social, que demonstra os diversos segmentos da sociedade e permite a identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Portanto,

[...] ressignificar o sentido da literatura nas escolas talvez seja o ponto de partida para atribuir-lhes valores mais perceptíveis aos alunos, que de uma forma ou de outra podem encontrar nas relações entre as imagens e as palavras muitas respostas para diversas indagações no decorrer da vida. (SOUZA, 2017, p. 41).

É preciso construir caminhos de interesse e familiarização com os textos, dos mais simples aos mais complexos, num processo de amadurecimento, oferecendo aos educandos o texto literário, a princípio, para uma familiarização e identificação, com obras adequadas à sua realidade, para, aos poucos, acrescentar as mais elaboradas e que demandam operações linguísticas e relações intertextuais mais complexas. Trata-se de uma prática que requer a mediação: uma sistemática, um planejamento, uma continuidade que conduza à satisfação e à realização pessoal, em primeira instância e, mais adiante, ao árduo trabalho da leitura crítica, do enfrentamento entre o lido e a realidade circundante em um grau mais consciente e profundo. Mediação é isso.

Ao levarmos essa ressignificação da literatura ao campo do Ensino Fundamental, a escola também é revitalizada em sua função social como, a seguir, veremos.

1.4 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA

Pensar a função social da escola é, neste momento, buscar refletir sobre para qual sociedade estamos educando ou queremos formar os sujeitos. Isto é, educamos para formar uma sociedade composta por alunos conscientes, sujeitos de sua história e construtores de sua realidade ou por alunos que recebem comandos e, resignadamente, os executam, sem, necessariamente, refletir sobre o que se está fazendo ou desenvolvendo diariamente nesse processo?

Tais parâmetros nos remetem à ideia de que o papel da educação é, e deve ser, diferenciado para o projeto de sociedade que nós, enquanto educadores, objetivamos construir. Pensar a função da escola é, então, pensar, de forma reflexiva e consciente, sobre o que esta escola faz ou deixa de fazer, o porquê dela o fazer e, principalmente, quando o faz, como o faz e para quem o faz.

Nesse sentido, para Freire (2001, p. 85-91), a escola deveria enfatizar a prática ao incitar a participação, a ingerência e o diálogo. Isso deveria ser posto em prática com atividades plurais. Ela, em sua opinião, deveria ser uma comunidade do trabalho e do estudo, privilegiando o trabalho em grupo e a pesquisa. Deveria fazer o aluno “aprender a aprender” ao enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, ainda, criar disposições mentais críticas e oportunidades de participação no próprio comando da escola, tendo o autogoverno como uma das principais preocupações.

Portanto, as tarefas fundamentais da educação, sob tais condições seriam: “criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas permeáveis, com que ele pudesse superar a força de sua inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 79). A relação pedagógica estaria estruturada, dessa forma, no diálogo, na reciprocidade entre aluno e professor que, juntos, buscariam conhecer o ainda não conhecido e tomariam consciência das tramas sociais em que estão inseridos.

Assim, o método, por sua vez, teve sua função social no contexto em que foi utilizado, pois, por meio da sua forma e do seu conteúdo no processo de conscientização, propiciava as aprendizagens exigidas pelo projeto nacional-desenvolvimentista. Segundo Freire (1982, p. 113), seu método “[...] identifica o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem.”

Nessa perspectiva, a ênfase se desloca dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, os quais são responsáveis pela formação de hábitos e atitudes de discussão e debate para a formação da personalidade democrática, de modo que as mudanças sociais dependam das transformações

internas dos homens, ocorridas no processo de conscientização. As mudanças, assim, efetivavam-se no plano psicológico, constituindo uma consciência pautada na razão e no diálogo, formando-se o homem necessário à sociedade industrial, moderna e democrática.

Atualmente, o que se constata é uma visão mais pragmática, reducionista de educação que vem sendo preconizada, implementada e, diretamente, vinculada ao mercado de trabalho. É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica contrapõe-se às pedagogias hegemônicas, demonstrando sua concepção de escola, enquanto espaço democrático e de conhecimento, aquele acumulado ao logo da história e transmitido, sistematicamente, para um sujeito que se constrói social e historicamente como produto e produtor de sua história e não apenas como mero figurante ou reproduzidor de conhecimentos.

A pedagogia histórico-crítica constitui-se como uma pedagogia contra-hegemônica, que surgiu através de discussões em um grupo de estudos no doutorado em educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), como também através de publicações de artigos e, posteriormente, integrados no livro *Escola e Democracia*, de Demerval Saviani, em 1983. Tal questão foi vista como um “manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984.” (SAVIANI, 2011, p. 420).

Segundo o autor, a pedagogia histórico-crítica foi assim denominada por entender como histórica uma visão de educação que intervém sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação; e crítica por ter consciência da demarcação exercida pela sociedade sobre a educação.

Esta nomeação contribui para compreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições, sendo que o que estava em questão, para Saviani, era, exatamente, dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Isso embasado no materialismo histórico-dialético, e nos estudos de Marx que versam sobre a existência humana, seus métodos de produção situados historicamente, e a psicologia histórico-cultural desenvolvida na chamada Escola de Vygotsky.

Esta pedagogia entende a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade de que é produzido, histórica e coletivamente, o conjunto de homens. Em outros termos, isso significa

que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2011, p. 421). Desta forma, Saviani apresenta o método da pedagogia histórico-crítica como um processo que parte de uma

[...] prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2011, p. 422).

Saviani apresenta a escola, em seu princípio básico, como sendo uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Nesta colocação o autor quer ressaltar que é a partir da visão histórico-crítica que, na escola, se encontra um saber sistematizado e não qualquer saber: “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2003, p. 14).

O autor compreende que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história, sendo a escola fundamental nesse processo, pois nela se faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno. Isso ocorre na busca por formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações.

Na concepção da pedagogia histórico-crítica, desse modo, os indivíduos precisam de uma educação em que o saber transmitido seja um saber sistematizado para que se possibilite ao sujeito a apropriação de conceitos, a fim de que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade. Nessa concepção, é através da apropriação deste tipo de saber que o homem irá se constituir em um ser concreto e situado, onde sua ação e seu pensamento estarão coerentes com seus interesses de classe. Um homem crítico, nessa concepção, é aquele que sabe fazer a leitura de mundo de forma coerente, articulada, posicionada, é aquele que é sujeito da própria história.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, é concretizado ao professor o papel de garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, sendo ele o responsável, nesse processo de mediação, do saber sistematizado (na escola) para as classes populares, possibilitando que essas forças emergentes se insiram num processo mais amplo na construção de uma nova sociedade efetivamente

democrática, mais humanizada e que atenda aos interesses das camadas populares.

Nesse papel, o professor [...] “será tanto mais eficaz quanto mais [...] for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global.” (SAVIANI, 2008, p. 80). Na pedagogia histórico-crítica, o professor tem papel fundamental para a educação e aprendizagem do aluno. Esta pedagogia se alicerça, também, nos estudos realizados por Vygotsky e seus colaboradores, os quais consideram a interação do professor essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo.

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, pois, segundo Vygotsky, ele vai organizar o ensino de modo que, ao interagir com as crianças, sejam apresentadas possibilidades de alterações no seu desenvolvimento. Este processo pode ser compreendido como o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento próximo (ZDP), que é constituída por aquilo que a criança não consegue fazer sozinha em um determinado período, mas consegue fazer com a ajuda de outros, em especial com a ajuda do professor. (DUARTE, 2001).

Vygotsky (1977) ainda nos revela que a criança aprende a partir da interação em suas relações sociais. Essa interação é mediada pelo conhecimento científico. A prática docente implica em criar possibilidades para que o aluno se aproprie dos instrumentos cognitivos/culturais para desenvolver os processos psicológicos superiores. Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas. É na coletividade, portanto, que o indivíduo desenvolve as características humanas. (SILVA, 2003, p. 79).

Dessa forma, o professor, no processo de ensino-aprendizagem, promove meios interativos com o aluno, necessários e mediados pelo conhecimento, a fim de conduzi-lo na resolução de problemas escolares. Isso ocorre ao fazer-se uso do que se conhece na prática, mas em relação direta com as teorias apresentadas sobre o assunto. O professor precisa transformar o saber objetivo em saber escolar, fazendo com que se torne assimilável para o aluno. Isso é necessário para que ele possa passar, gradativamente, do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos.

O professor deve ter como ponto de partida o conhecimento sincrético, desordenado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e ligado à prática social. (SAVIANI, 2003). Para que os alunos se apropriem do

conhecimento, o professor desenvolve métodos que se dirigem ao desenvolvimento das potencialidades mentais. Ou seja, programa seu ensino e organiza os conteúdos de forma sistematizada para ser uma base de formação ao desenvolvimento mental do aluno. É através do conhecimento científico apreendido que o aluno terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive, possibilitando, assim, a transformação de sua consciência e de sua realidade. (SAVIANI, 2003).

Saviani (2003), nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, considera o aluno em duas distinções: o aluno empírico e o aluno concreto. O autor apresenta o aluno concreto como sendo uma síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Desta forma, o que vem ao interesse do aluno concreto está presente nas condições em que ele se encontra e não que ele escolheu. É o que acontece, por exemplo, com as novas gerações que não escolhem os meios e relações de produção que são herdadas das gerações anteriores, porém sua criatividade não é absoluta, mas está presente na realidade vivida por elas.

No entanto, os alunos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não foram escolhidas por eles. “O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto.” (SAVIANI, 2003, p. 143). É nesse campo que se encontra a questão do conhecimento sistematizado, aquele que é produzido historicamente e que agrega o conjunto dos meios de produção, pois

[...] esse conhecimento sistematizado não pode ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2003, p.143-144).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica compreende que o saber é objeto exclusivo do trabalho escolar e o saber que realmente interessa à educação é aquele que surge como resultado do processo de aprendizagem, ou seja, resultado do trabalho educativo. Porém, “para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.” (SAVIANI, 2003, p.7).

Através dessa pedagogia se entende que o conhecimento é um instrumento propulsor para as transformações sociais, desde que todos tenham o acesso a ele. E não se trata de apropriar-se em seu cotidiano, mas, sim, dos conteúdos transmitidos na educação escolar. Saviani (2008) afirma que os conteúdos escolares são fundamentais, pois, sem conteúdos significativos e relevantes, a aprendizagem deixa de existir, transformando-se num teatro, numa farsa.

Sob essa perspectiva, “a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.” (SAVIANI, 2008, p. 45). Desse modo, se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para validar e solidificar a sua dominação. Enfim, o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam, já que

[...] nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Quando Saviani (2003) fala de conteúdos se refere ao que foi produzido historicamente pela humanidade, com ênfase para a produção científica. O autor ainda faz referência ao fato de que na escola devem ser transmitidos os conteúdos clássicos. Ele considera como clássico aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade transcende o momento em que foi proposto. Diante dessa compreensão de um conhecimento construído ao longo da história se faz necessário discutir a questão do método dialético visto como produtor do conhecimento científico e do importante papel do professor como mediador de tal processo, pois,

[...] considerando-se que o tempo que a criança/jovem passa na escola é curto, [...] a formação do leitor deve ser bem planejada e o professor deve possibilitar o acesso a obras que oportunizem ao aluno descobrir-se como sujeito leitor e conhecedor dos vários contextos sociais, históricos e imaginários que a literatura oferece,

para, posteriormente, fazer suas próprias escolhas, entre tantas ofertas que o mercado editorial lhe proporciona. (LOTTERMANN, 2017, p. 15).

Dessa forma, pensar a educação como um todo, requer de nós, educadores, e da escola um olhar voltado para além da margem educacional, pois, conforme Lottermann afirma, cabe a nós – profissionais da educação dentro do contexto no qual estamos inseridos, seja ele circundado de suas mais diversas nomenclaturas tais como: gestores, diretores, pedagogos, professores, bibliotecários, auxiliares administrativos ou apoio – vislumbrarmos que o papel da escola é muito maior do que nos é posto. E, além disso, de que o nosso papel dentro desta instituição vai muito além do gerir, administrar, ministrar aulas, emprestar livros ou limpar as carteiras.

Nossas ações se perpetuam como memórias únicas e muito singulares na vida de cada aluno que tocamos ao longo dessa caminhada, e que seja nesse momento que saibamos e que tenhamos condições de apresentar aos nossos educandos a visão do horizonte. Que possamos, então, dizer-lhes que eles podem ir além, romper barreiras e superar os limites que lhes são impostos cotidianamente pela realidade que lhes cerceia e que, por muita vez, inclusive os impõem o sentido de resignação e descrença em um futuro melhor e mais promissor, pois como afirma Fleck (2017, p. 23),

[...] o acesso a elas [literatura infantil e infanto-juvenil] garante ao futuro leitor uma experiência que, devidamente encaminhada pela escola e, também, pela família, conduz o pequeno aprendiz pelas veredas do processo crítico de leitura em níveis mais profundos ao longo da trajetória de formação escolar. A fase inicial do processo de aprendizagem da leitura e do leitor tem importância capital para a criança, pois abre-lhe as portas ao conhecimento. Isso lhe oportuniza, no futuro, uma integração ao mundo elitizado daqueles que dominam um dos mais complexos processos psicolinguísticos requeridos em nosso cotidiano: o letramento, ou seja, o uso pleno e consciente da escrita e da leitura em todos os contextos sociais.

Nesse sentido, conforme Cosson (2009, p. 36), podemos afirmar que “[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”. Este diálogo pode e deve ser permeado por leituras literárias, mediadas e oferecidas ao aluno por meio

do professor que está ao seu lado nessa fase escolar. Tal ato dá ao educando a oportunidade de utilizar-se da imensa capacidade comunicativa que possui e que, mesmo sendo uma das necessidades mais básicas do ser humano, muitas vezes fica renegada e subjugada a um segundo plano. Isso ocorre muitas vezes e tais ações deixam acorrentadas nos porões das almas desses alunos muitas de suas potencialidades. Assim, sequer podem esboçar ou exteriorizar suas emoções, pensamentos e ambições. Isso pode lhes custar muito caro pela vida toda, pois

[...] ao comunicar-se, o homem dá vazão a seu subjetivismo e expande sua existência pelo ato de compartilhar com outros semelhantes suas esperanças, alegrias, medos, frustrações, angústias. Cada vez que alguém contata com tais expressões, seja pela ancestral ação de contar e ouvir histórias, seja por suas representações, inerentes à arte literária, novas possibilidades de enfrentamento ocorrem e essas resultam, sempre, em aprendizagem aos sujeitos. (FLECK, 2017, p. 23-24).

É, então, nesse contexto, que a formação do leitor, por meio do acesso ao texto literário, desempenha um papel fundamental na vida do educando. Tal ação deve acontecer já nos anos iniciais de sua vivência familiar e depois dar continuidade, desenvolver-se e consolidar-se em condições ideais dentro da escola mediada, de forma eficaz e comprometida, pelo professor, pois é através deste contato com as leituras que, conforme afirma Cosson (2009, p. 17), “podemos ser outros, podemos viver com outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” e por que não infinitamente melhores?

Diante disso, como exposto por Fleck (2017, p. 25), “cabe, portanto, à família e à escola resgatar o valor dessa arte [de ler os textos literários] que sempre foi fator fundamental na formação dos indivíduos”. Ao professor cabe entender que, para que este ensino frutifique, ele, antes mesmo de seu educando, também precisa acreditar na importância de tais leituras, pois, conforme Perrone-Moisés (1998, p. 351), “se o próprio professor não confia mais no objeto de ensino e não faz deste seu próprio projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável” do que a que desempenha.

Assim, não há como negar nossa responsabilidade enquanto professores, não só na formação de leitores literários, mas na construção do gosto da leitura por parte de nossos alunos. É a partir de nossa prática mediadora que os mesmos

desenvolverão ou não tais práticas de leitura, não só dos livros, mas de suas vidas e de seu mundo. São essas leituras que, depois de feitas de forma reflexiva, constituirão o sujeito como ser humano consciente de sua importância e de seu papel e poder de transformação da sociedade na qual está inserido. Portanto,

[...] negar nossa responsabilidade, como professores, na formação de leitores, desde a implantação e o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura até a condução da análise crítica, em todos os segmentos do ensino é omitir-se como profissional, abnegando dos demais preciosos frutos que poderá o nosso trabalho gerar. (FLECK, 2017, p. 27).

Ciente de seu importante papel, o professor, para atuar como mediador e incentivador da leitura dos textos literários, precisa não somente ser um bom leitor, como também conhecer o que seus alunos estão lendo e quais são os seus interesses. A partir de uma diagnose bem desenvolvida, o professor terá condições de não somente apresentar outras leituras a seus alunos como também despertar-lhes a curiosidade para voltar o olhar para elas, pois

[...] dessa forma, é muito importante que o professor conheça, leia, interaja e saiba aproveitar essas situações de contato dos educandos com a leitura literária contemporânea para, aos poucos, demonstrar que, além das tantas obras que eles admiram, estão outras que fazem parte da Literatura Clássica, que nos parece tão significativa no processo de formação dos leitores. É necessário lembrar que a grande maioria dos textos literários da atualidade possui como base alguma obra publicada em séculos passados, o que permite o reconhecimento, por parte dos alunos, de quão relevante são as intertextualidades utilizadas pelos escritores no decorrer do tempo. (SOUZA, 2017, p. 48).

Dessa forma, devemos pensar que a busca pela formação do leitor literário não deve afastar o aluno de qualquer movimento que lhe oportunize mais leituras, e sim, promover o hábito e o gosto pela leitura. Cabendo ao professor, a partir do reconhecimento dos gostos e interesses de leitura dos alunos, ser capaz de criar condições e estabelecer conexões entre as mais diferentes obras, sobretudo respeitando-os como seres humanos capazes de tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas. O professor cria, assim, a possibilidade de que os alunos sejam capazes de vislumbrar e sentir o prazer estético de uma obra literária ao lhe conferir reais significados. Nesse contexto

[...] podemos compreender que o professor, com o surgimento da literatura infanto-juvenil, tornou-se não só um articulador, mas o responsável pela seleção do material adequado para que não se reduza a literatura à realidade linguística, mas que se a considere na amplitude de seu contexto histórico e estético, porque o texto literário não se corrompe, nem edifica, e sim humaniza no sentido profundo; em suma, faz o indivíduo viver. (SOUZA, 2017, p. 49).

Segundo Zucki (2017), podemos afirmar, então, que “o trabalho com a literatura na escola é importante” e que, em muitos casos, ele constitui-se na única possibilidade de contato com o texto literário por parte de uma grande parcela dos alunos. Essa escolarização, no entanto, precisa ser adequada para permitir com isso uma construção de sentidos e compreensão das obras. Portanto,

[...] a escola precisa incluir e oferecer oportunidades para que a literatura se efetive como instrumento de formação: não apenas como pretexto para a aprendizagem de conteúdos, mas como ferramenta de humanização, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive. (ZUCKI, 2017, p. 85).

Outras questões essenciais para a compreensão da educação em nossa sociedade, como os fundamentos teóricos, contextualização histórica, função social da escola, papel do professor e do conhecimento científico, preconizados pela pedagogia histórico-crítica, serão apresentadas nos capítulos seguintes.

É considerando o contexto de movimentos pedagógicos da educação brasileira, profundamente seduzida por concepções pragmáticas e neoliberais da educação escolar, que esta pesquisa volta-se para o estudo da contribuição da pedagogia histórico-crítica para a compreensão, dentre outros, de três aspectos fundamentais e que estão sendo ressignificados no interior dessas reformas: a função social da escola, do professor e do conhecimento científico.

Tudo isso é um longo processo de pesquisa, cujas etapas essenciais, seguem descritas na sequência deste texto.

**II PARTE: TRAJETÓRIA DA PESQUISA:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

2 A METODOLOGIA ELEITA: O CAMINHO PERCORRIDO

Após realizadas as propostas das bases teóricas desta pesquisa, na parte anterior, passamos, agora, a apresentar, nesta segunda parte, os aspectos sobre como se desenvolveu a organização da pesquisa. Nesse sentido, abordamos fatos referentes aos aspectos conceituais e formais de encaminhamento das ações.

Por meio da pesquisa que propomos, inserida na linha de atuação “Estudos Literários” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – do campus de Cascavel-PR, buscamos verificar de que forma a literatura infantil contribui com o processo de formação do leitor literário em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal no Estado do Paraná, no espaço social da escola.

Para comprovar nossa hipótese de que os textos da literatura infantil podem criar o gosto, o hábito e o prazer pela leitura literária, já no início da formação leitora, trabalhamos com “Oficinas literárias temáticas”, ao longo de 30 horas aula. Tal proposta, além de teoricamente fundamentada, constitui-se em uma ação de pesquisa que envolve alguns aspectos metodológicos que, nesta seção, serão abordados.

Neste espaço, apresentamos, assim, os caminhos metodológicos da pesquisa, abordamos fatos referentes aos aspectos conceituais e formais que envolvem a prática proposta e apresentamos a organização sequencial das atividades planejadas para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, discorreremos sobre alguns conceitos que definem as opções metodológicas feitas, a descrição de alguns aspectos relevantes da turma escolhida para a implementação de nossa proposta, bem como sobre a instituição de ensino que nos acolheu para esse fim. Finalmente, expomos o planejamento das ações que constituem nossas atividades de implementação de uma proposta à prática da formação do leitor.

Dessa forma, na sequência do texto, algumas definições são apresentadas com relação aos métodos que nos auxiliaram na organização e coleta dos dados e também a observar a relevância destes nos procedimentos investigativos na área educacional. Esboçamos, em linhas gerais, aquelas atividades que julgamos ser convenientes para alcançarmos os objetivos propostos com o trabalho efetivo junto aos alunos.

Por partir de uma preocupação com a literatura no ensino, esta pesquisa oferece também base experimental e este fator aproxima o conhecimento dos professores, os quais estão carentes de propostas, além de fundamentadas teoricamente, já experimentadas e que mostram possibilidades de trabalho no Ensino Fundamental, foco do Programa de Pós-graduação em Letras – Profletras.

Para tanto, tratamos da descrição de como se encontra o trabalho com a leitura literária e a formação do leitor literário na escola na qual nos propomos a realizar a inquirição, em especial, na turma escolhida para a investigação, uma vez que, a partir da realidade ali encontrada, planejamos a proposta de intervenção pedagógica para leitura do texto literário, assunto também abordado na subseção que apresentamos na sequência.

2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Esta pesquisa consistiu em verificar e analisar, por meio de um estudo exploratório fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa, de que forma a literatura infantil é aplicada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, da escola municipal na qual atua a investigadora, na perspectiva de formação do leitor subjetivo/consciente e contribuir para uma aprendizagem significativa.

Optamos pela Pesquisa-ação como perspectiva metodológica, porque, conforme Fogaça (2013), ela constitui uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, por meio da qual os pesquisadores em educação encontram condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promove condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Por meio da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que o pesquisador efetiva um trabalho orientado por um projeto devidamente fundamentado, colhe os dados gerados, possibilitando-lhe participar do processo a ser analisado. Colaboram, nesse sentido, as palavras de Franco (2005, p. 485): “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”.

O fato de a presente pesquisa constituir-se como aplicada justifica-se pela necessidade de que o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) prevê intervenção na prática pedagógica, o que fazemos por meio de “Oficinas Temáticas

de Leitura literária”, pois o objetivo fundamental do mesmo é o aperfeiçoamento dos encaminhamentos efetivados na escola, com vistas à melhoria da educação.

Sobre a abordagem qualitativa, a mesma se identifica com o trabalho, pois constitui base para uma análise da qualidade do processo efetivado por meio das oficinas. De acordo com Esteban (2010, p. 127),

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na mesma direção, consoante Teis & Teis (2006), a expressão qualitativa define que o foco se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente). Nossa perspectiva qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Com suas raízes na fenomenologia, a abordagem qualitativa possibilita metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos estudados.

Para nossos registros da pesquisa, utilizamos o Diário de Campo, pois o mesmo possibilita realizar anotações sobre os passos da aplicação do material elaborado, dos acertos e erros no processo, constituindo material efetivo para análise.

Os dados posteriores à aplicação das oficinas recebem tratamento qualitativo, visto que se trata de uma pesquisa-ação que visa a incentivar projetos futuros, oferecendo-lhes base teórica, por meio da revisão bibliográfica, além de sua base experimental.

De acordo com André (2008), a pesquisa no contexto da educação sofreu, ao longo do tempo, forte influência do modelo positivista, o qual compreende a realidade como algo mensurável e quantificável, ou seja, uma abordagem quantitativa dos fatos.

Segundo a autora, foi somente em meados do século XIX que os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação positivista poderia continuar servindo de base para o estudo dos fenômenos educacionais. É nesse cenário que surge o paradigma interpretativo, também denominado de abordagem

qualitativa, a qual defende que a pesquisa desenvolvida no âmbito educacional deve considerar a dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações entre os sujeitos no espaço pesquisado.

Tal abordagem tem contribuído para um novo olhar sobre a educação ao ampliar o debate acerca das possibilidades de descoberta e desvelamento de práticas escolares, realçadas pelas dinâmicas das interações sociais estabelecidas nesse âmbito, como atesta a pesquisadora:

[...] esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Denzin e Lincoln (2006) também consideram a pesquisa qualitativa como uma atividade de construção de representações e significações realizadas tanto pelo observador, quanto pelos observados, sendo ambos considerados os sujeitos da ação investigativa.

Para tanto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais e tentam entendê-los ou interpretá-los de acordo com os significados que as pessoas a eles conferem. Por isso, a pesquisa qualitativa vai além da análise de dados quantitativos, pois utiliza uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação. Assim,

[...] a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, a Pesquisa-ação é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, pelo seu caráter participativo e pelo fato de promover interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados.

De acordo com Thiollent (1997), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social de base empírica, na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão da realidade em que estão inseridos; não só identificando os problemas coletivos, mas, também, buscando e experimentando soluções em situação real. “A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados.” (THIOLLENT, 1997, p. 14).

Assim, para demandar o nosso estudo na perspectiva qualitativa (pelo viés da pesquisa-ação), empregamos a observação participante como técnica principal e o Diário de Campo como recurso auxiliar para anotações de ações passíveis de análise de resultados.

Segundo Angrosino (2009), a confiabilidade da observação participante depende do registro sistemático, análise de dados e repetição regular das observações durante um determinado período de tempo. Além disso, o pesquisador pode atestar a validade da sua observação, também, pela triangulação das informações, utilizando diversas técnicas complementares como depoimentos, narrativas, história de vidas, práticas interacionistas, entre outros.

A partir da definição da abordagem metodológica de nosso trabalho, passamos a descrever os aspectos contextuais da realidade investigada, no intuito de traçar um perfil dos sujeitos leitores da referida escola e estabelecer como e em que condições as práticas de leitura literária vêm sendo realizadas.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES

Nossa proposta de trabalho prático com a leitura literária, derivada da nossa questão de pesquisa “como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola?”, será realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal da cidade de Santa Tereza do Oeste - PR, na qual a pesquisadora atua como professora há 3 anos.

Os dados aqui apresentados referem-se ao ano de 2019, quando da aplicação da proposta. A escola funciona nos períodos matutino e vespertino. Conta com 320 educandos, oriundos do centro da cidade, de alguns bairros próximos e,

também, da zona rural, os quais pertencem tanto à classe média quanto à média baixa e muitos à classe baixa.

Os alunos se encontram distribuídos em 10 turmas das quatro séries do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e 2 turmas de Educação Infantil (Pré-escola), além das aulas de reforço em contraturno e a sala de recurso multifuncional para alunos avaliados. Nela também se implementam projetos da Secretaria de Educação Municipal de Capoeira.

Quanto ao trabalho pedagógico, o documento que norteia as ações e práticas de ensino é o Currículo Básico Para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), da Associação dos municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que se ancora nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico cultural e no materialismo histórico dialético. Nesse documento se compreende a leitura como um processo cognitivo e social e se enfatiza que a leitura literária é uma abordagem de leitura que contribui para a expansão das fronteiras do conhecimento e memórias do leitor,

[...] concebendo a leitura na condição de cognição e de prática social, o leitor aciona seu conjunto de valores e crenças, resultantes da classe social à qual pertence, para o processo de compreensão e interpretação do texto. (CASCAVEL, 2015).

O espaço físico do colégio, conforme informações colhidas junto à secretaria escolar, organiza-se da seguinte forma: nove salas de aula equipadas com quadro negro, um armário para o professor e, dessas nove salas, somente duas possuem ar condicionado; secretaria; sala de coordenação, sala de direção, cozinha, depósito de alimentos, lavanderia, quadra de esportes coberta, 6 sanitários femininos e 6 masculinos; a sala dos professores, a biblioteca, o depósito de materiais de manutenção, a sala para guardar material didático-pedagógico e o banheiro dos professores concentram-se todos no mesmo espaço e apresentam divisórias em alvenaria e madeira.

O quadro de pessoal contempla: 01 diretora; 2 coordenadores pedagógicos, 15 professores do quadro próprio do magistério, ou seja, efetivos; 18 Agentes Educacionais I (Serviços Gerais), dos quais 11 são concursados; 10 Agentes educacionais II (Administrativo), 06 deles concursados; 01 secretária geral e 1 guarda patrimonial.

Atuamos no ensino público há 13 anos, e, especificamente no colégio selecionado para aplicação da proposta, no Ensino Fundamental, há 3 anos. Nesse tempo, pudemos verificar e vivenciar as dificuldades na promoção da leitura em geral e ainda mais da leitura do texto literário, tanto por desconhecimento, de nossa parte, de teorias e metodologias sobre o ensino de Literatura, quanto pela questão cultural generalizada que desvaloriza a leitura.

Muitas tentativas para valorizar e promover a leitura já foram efetuadas no colégio em que trabalhamos, porém, a única coisa que atualmente ocorre é a chamada “Feira do Livro” que acontece em um sábado do ano, em forma de atividades lúdicas para os alunos. A ação busca arrecadar fundos para a escola, para manutenção da mesma. Esta feira conta com a participação dos pais, alunos, professores e demais membros da comunidade, porém não possui apresentações teatrais, musicais, ou paradas de leitura etc.

Não há na escola nenhum projeto específico voltado para a leitura e quando pensamos em implantá-lo, ao sugerirmos, ouvimos que seria algo difícil de se executar pois grande parte não lê; muitos atrapalham aos que querem silêncio para leitura. Mesmo por parte de professores, ouvimos reclamações porque os alunos “perdem aula para ler”, ou por não terem tempo de organizar material para leitura.

Os educandos reclamam muito quando param para ler e teriam, no horário, aula de Educação Física, ou seja, para a grande maioria, parar para ler é perder aula. Também não contamos com projetos ou atividades de contação de histórias, e se as mesmas acontecem, encabeçadas por alguns professores, se dão apenas em sala de aula com sua turma e não há divulgação da ação.

Quanto à biblioteca, a escola possui um acervo pequeno de obras, fica aberta durante todo o período matutino e vespertino, porém não possui bibliotecária e, portanto, não há um espaço, durante as aulas, para visita à mesma. Também não possui mesas adequadas nem cadeiras para a leitura, os equipamentos tecnológicos como gabinetes, monitores, computadores encontram-se ali alocados, pois a escola também não possui sala de informática e ainda compartilha do mesmo espaço com a sala dos professores, o que não a transforma em um local aconchegante, convidativo e prazeroso para a leitura, seja ela de fruição ou a título de pesquisa.

Nesse sentido, e por conhecermos a realidade de trabalho diário na disciplina de Português no Ensino Fundamental, é que, agora, por meio do conhecimento de teorias sobre a leitura, sobre as confluências entre literatura e a história e adaptação

de metodologia com enfoque intertextual e transdisciplinar, vemos como possível a aplicação de uma proposta de transposição didática, por meio de oficinas, e esperamos influenciar, positivamente, educandos e demais professores quanto à leitura do texto literário, oferecendo-lhes um encaminhamento didático.

Salientamos que nossa pesquisa parte de uma reflexão da própria prática, sobre a qual temos consciência quanto à ineficácia no ensino de literatura, pois participamos de uma trajetória de poucos acertos e muitos erros nessa questão.

Como encaminhamento às possíveis alternativas a esta situação e, também, em resposta à nossa pergunta norteadora, a seguir, expomos o planejamento das atividades em cinco módulos que, juntos, constituem a nossa “Oficina temática de leitura literária”.

2.3 “OFICINAS TEMÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA”: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA

Neste espaço buscamos organizar, de forma sequencial e ordenada, as atividades que correspondem à nossa intervenção didático-pedagógica resultante do processo de observação e inserção, como pesquisadores, na realidade escolar.

A ação de leitura foi, como já feito em casos anteriores, planejada com base em uma “temática geradora”. Quando consideramos que estas práticas serão efetuadas com alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, vimos a possibilidade de reunir uma série de textos – em diferentes gêneros e dispositivos – em torno do tema “Eu e a natureza: muitas relações”.

Justificamos essa temática porque vemos, cotidianamente como, nesta fase do desenvolvimento, as crianças são sensíveis aos animais, às plantas, aos problemas ecológicos e a tantos outros assuntos que esta temática pode congrega. Desse modo, também a intenção de aprimorarmos com eles alguns aspectos voltados ao nível sensorial e emocional de leitura pode resultar eficaz quando inseridos e contextualizados por uma temática que lhes seja importante.

2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades

Como guia para a constituição do programa geral de leitura e a sequência ordenada de abordagem aos objetos escolhidos como material de leitura, seguimos os percursos elaborados pela professora Renata Zucki, expostos em sua dissertação *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste/Cascavel-PR, também sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Tais percursos de abordagem ao material selecionado constituem uma “Proposta de aplicação pedagógico-literária”, a qual foi sistematizada por Zucki (2015, p. 71) nas seguintes etapas:

1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

Inicialmente são apresentadas as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade.

2- Recepção e Análise das obras: Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos) estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados nas diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nesta etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

3- Integração de Conhecimentos Culturais: A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares.

4- Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise

criteriosa da pesquisadora quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

Esta metodologia de aproximação do texto com os leitores será, assim, guia das ações em cada um dos módulos propostos abaixo.

2.3.2 Práticas de leitura e ações em atividades com textos multimodais

Nesta subseção, elaboramos as atividades que integrarão cada módulo. Uma subtemática, relacionada diretamente com a temática geral que congrega todas as atividades, foi eleita para cada um destes módulos. Isso nos possibilita manter uma unidade com diversidade.

Congregamos, assim, múltiplos objetos de leitura para aperfeiçoar tanto a capacidade de decodificação como a sensibilidade e a emotividade dos alunos. Para isso consideramos os princípios da teoria de Martins (1994) sobre os níveis de leitura.

Planejamos módulos com 5 horas de duração cada um, embora este planejamento possa se estender caso os alunos necessitem de mais tempo para realizarem as leituras propostas. Os módulos estão constituídos de atividades diversas que derivam sempre do contato com uma obra que, confrontada com outros objetos de leitura, estimula as sensações e os sentimentos dos alunos com relação à natureza e suas relações com ela.

Ao adequarmos as práticas ao contexto e à realidade dos alunos, ficou-nos claro que deveríamos dar ênfase aos níveis sensorial e emocional de leitura. Assim, na sequência, apresentamos o planejamento das atividades propostas para cada momento de leitura.

2.3.2.1 Módulo 1: “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”

Diagnose: Para realizar a primeira avaliação diagnóstica sobre a percepção que os alunos têm frente à temática “Eu e a natureza: muitas relações”, iniciaremos as atividades com um passeio pelo pátio da escola.

Durante esse passeio objetivamos observar a natureza que compõe o entorno do ambiente escolar. Contudo, buscamos passar por lugares onde há lixo espalhado

pelo chão, torneiras abertas, entre outras situações que exigem dos alunos uma atitude responsiva e consciente frente ao meio ambiente.

Após o passeio, os alunos, em círculo, serão questionados sobre o que viram durante o mesmo. Nesse momento, será solicitado aos alunos que ilustrem o passeio num papel sulfite, para que possamos coletar dados para proceder à análise futura sobre a questão da sensibilidade deles frente às situações acima mencionadas.

A professora deixará sobre a carteira folhas sulfites em branco, em papel comum e papel reciclado, possibilitando aos alunos que escolham o tipo de papel para desenharem o passeio realizado.

Essa mesma atividade será retomada no final das oficinas temáticas, pois isso permitirá à professora analisar se, por meio das leituras da literatura ao longo das “Oficinas”, houve mudança ou não na relação dos alunos com a natureza, estabelecendo neles a consciência da sensibilização frente aos problemas que geram atritos e consequências não benéficas da sua relação com o meio ambiente.

Além disso, a comparação dos dois momentos será mediada pela conversa entre a professora e os alunos sobre como uma possível mudança ocorreu por meio do contato com o texto literário em relação a outros textos e sua leitura. Isso permitirá verificar se essa experiência de leitura foi vivenciada pelos alunos de forma diferenciada das demais já feitas na escola: com sensibilização, sensibilidade e emotividade.

Depois das ilustrações, será focada a ação deles frente à leitura e de como ela pode auxiliar as pessoas a se humanizarem, a terem atitudes mais sensíveis e responsáveis frente aos problemas encontrados na natureza, na vida, na comunidade. Para isso, os alunos serão estimulados a pensarem sobre a relação do ser humano com a natureza, com os outros e consigo mesmos e as consequências dessas relações.

Então se pedirá para os alunos para listarem ações possíveis e que sejam efetivadas na escola e em suas casas para a preservação do meio ambiente, a partir das observações feitas. Assim, passaremos à exposição da temática geral das “Oficinas” para os integrantes das atividades.

Atividades introdutórias propostas:

- **Apresentação da temática geral dos módulos que compõem as “Oficinas literárias temáticas”**: A docente conversará com os alunos sobre a proposta de leitura planejada nestas “oficinas”. Para isso, considerando a realidade dos alunos, os assuntos mais relevantes – como a formação leitora, a importância da leitura, a literatura como arte humanizadora, etc. – serão expostos aos integrantes. Feita a introdução necessária às atividades, daremos início aos passos planejados para a primeira subtemática das “Oficinas”.

Subtema da prática do módulo I: “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”, vista por meio das obras *Árvore generosa* (2012), de Shel Silverstein; *Árvore* (2013), de João Proteti, *Folha* (2008), de Stephen Michael King, o episódio “Dádiva da vida”, da animação “Ursinhos carinhosos” e as pinturas “Maçã”, de Salvador Dali e de Romero Britto.

M.1.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, cartazes, cartolinas, papéis coloridos e lápis de cor. Alunos dispostos livremente para as primeiras práticas, em nível de leitura sensorial;
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, para identificar o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc. e propiciar-lhes os primeiros contatos com o material concreto do Módulo.

M.1.2 Recepção e Análise das obras

- Mostrar aos alunos a capa do livro *A Árvore Generosa* e perguntar-lhes sobre o que eles pensam que será a história e sobre o que ela vai tratar, considerando apenas o título;
- Entregar aos alunos um folder (veja anexos 04 e 05) com a imagem inicial e a imagem final do livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein, e pedir-lhes que digam o que eles pensam que possa ter acontecido na história ao observarem as figuras;
- Contar a história da “Árvore Generosa” para os alunos;

- Verificar se algumas das hipóteses dos alunos se confirmaram;
- Propor aos alunos a prática de leitura do livro *Árvore* (2013), de João Proteti. Essa prática pode se adaptar à realidade da turma: leitura silenciosa, leitura oral, leitura jogralizada, etc. Feita a leitura, deixar que cada aluno desenhe a sua árvore e a decore. Esses desenhos devem, depois, ser expostos na sala de aula;
- Para estimular a visão e a capacidade imaginativa e narrativa, a professora apresenta aos alunos o livro *Folha* (2008), de Stephen Michael King, que é totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético. Isso será feito para que os alunos notem que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que hajam palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois, as imagens podem e fazem isso também. Voluntários da turma poderão relatar a sua versão da história ilustrada;
- Após a leitura, passar o vídeo com a contação da história do livro *Folha* (2008), feita por Fafá conta histórias³, momento em que os alunos poderão assistir a uma versão da história que eles também imaginaram;
- Questionar os alunos sobre as árvores que eles conhecem, como elas se chamam, e se, assim como o menino da história, eles, também, têm uma “árvore amiga” com a qual eles brincam, comem seus frutos, etc.;
- Passar o episódio “A dádiva perdida”⁴, de “Os Ursinhos Carinhosos”;
- Dialogar com os alunos sobre as questões humanizadoras e os valores que norteiam a história assistida como: plantar, colher, cultivar, repartir, cuidar bem da natureza etc. Essas respostas devem ser anotadas com cuidado no Diário de campo, pois revelam as primeiras reações dos alunos sobre a sua relação com o meio ambiente e com os outros, sendo, assim, subsídio para verificar se houve ou não maior sensibilização deles frente às problemáticas apresentadas nos textos;
- Apresentar as obras de arte: “Maçã”, de Salvador Dali⁵ e de Romero Britto⁶, para os alunos e questionar sobre suas impressões a respeito das telas. Explorar, neste momento, todas as percepções visuais dos alunos e dar-lhes espaço para que manifestem as suas preferências;

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kW4TNL9mwYk>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mLnWmReS4Z8>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

⁵ Disponível em <https://nl.pinterest.com/pin/538602436679531735/?lp=true>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

⁶ Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/476748310532782201/?lp=true>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

- Recortar o formato de uma maçã, em papel colorido, e nele deixar os alunos anotarem algum pensamento com relação aos textos lidos. Fazer um móbile com todas as maçãs recortadas e expor na sala;
- Ao final, se possível, oferecer-lhes maçãs para comerem durante o lanche;
- A professora, ao final das atividades deste módulo, presenteará aos alunos uma pequena caderneta, confeccionada em forma de maçã, para que, nela, os alunos comecem a anotar as suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas literárias temáticas”.

M.1.3 Integração de conhecimentos culturais

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre os textos verbais e não verbais, presentes nas atividades propostas;
- Explanação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada obra;
- Questionar os alunos se eles conhecem alguma outra história que também tenha frutas, ou especificamente a maçã, em seu enredo para desenvolver neles a capacidade de estabelecer relações intertextuais. Deixar, nesse momento, que os alunos relatem as histórias que, por ventura, possam conhecer, como é o caso de “Branca de Neve”, a “Raposa e as uvas”, entre outras;
- Questionar os alunos sobre suas frutas preferidas, seus gostos, etc., e se eles conhecem as árvores que as produzem, os cuidados que com elas se deve ter. Nesse momento, pode-se sugerir que as crianças, em casa, conversem com os seus pais sobre as fruteiras que eles têm, ou que eles conheçam o modo como é o cuidado destas plantas para relatarem isso na aula seguinte.

M.1.4 Conclusões

- Por meio do diálogo coletivo, verificar se os alunos compreenderam a importância do cuidado que devemos ter com o meio ambiente, com as árvores e com tudo o que nos rodeia, e a importância da preservação;
- Conversar sobre a experiência de leitura de diferentes textos referentes a uma mesma temática e questionar os alunos se isso lhes pareceu interessante e por

quê? Anotar as respostas para que constem do Diário de campo do professor e lhe sirvam, mais tarde, para a análise da efetividade do processo;

- Incentivar os alunos a registrarem em sua “Caderneta Frutal” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que se está desenvolvendo.

2.3.2.2 Módulo 2: “Relações do ser humano com as flores”

Subtema da prática: “Relações do ser humano com as flores”, desenvolvida com as vivências da “A Bela e a fera” (1995)⁷, adaptação de Monteiro Lobato; “A Bela e a fera” (1999), de Ruy de Oliveira⁸; vídeo com a versão da “A Bela e a fera”⁹, da briga do “Cravo e a rosa”¹⁰, da despedida com a “Rosa amarela”, de Vila Lobos¹¹; com o vídeo da contação da história “A semente da verdade”¹², com a contação da história “A Margarida Insatisfeita”¹³ (autoria desconhecida, livre adaptação da internet), e as sensações da “Margarida friorenta” (2006), de Fernanda Lopes de Almeida.

M.2.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, cartazes, cartolinas, papéis coloridos e lápis de cor. Alunos dispostos livremente, para escutarem uma canção de Vila Lobos, cantada por um coral infantil: “Rosa amarela”¹⁴;

- Conversação sobre quais obras serão exploradas neste módulo, com projeções sobre qual poderia ser a temática, que tipo de obras serão abordadas e como os autores produziram suas obras, etc.

M.2.2 Recepção e Análise das obras

⁷ Edição extraída da coleção “Conte outra vez” da Editora Globo.

⁸ Versão somente ilustrada da Editora FTD.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XqaSAi2PQdU>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lqMzotWucoU>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cdin1GHHbOU>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R2kwevTdnU8&t=28s>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BmuXzMy5j-c>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cdin1GHHbOU>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

- Breve retomada da aula anterior, para verificação sobre o que os alunos se lembram dela. Dar espaço para que as crianças relatem sobre a conversa com os pais e familiares sobre as fruteiras que eles têm em casa ou que conhecem;
- Perguntar aos alunos se eles possuem o hábito de arrancar flores para presentear pessoas amadas. Questioná-los se há algum problema nisso e se eles acham que alguém deveria ser castigado por fazê-lo, ou se eles conhecem alguém que já tenha sido castigado por isso, etc.;
- Ler a história *A Bela e a Fera*¹⁵ para os alunos ou passar o vídeo com a história narrada¹⁶;
- Dialogar sobre o que eles fariam se acontecesse com eles o que aconteceu com o pai de Bela, na cena em que ele arranca a flor do jardim. Perguntar-lhes se eles conhecem alguém que tenha um jardim, ou se eles possuem plantas e/ou jardins em suas casas. Indagar-lhes sobre o fato de já terem ou não visitado um “jardim botânico”;
- Após isso, mostrar, por meio do multimídia, imagens com fotos de jardins pelo mundo e incentivar as crianças a fazerem comentários sobre eles;
- Pedir para os alunos opinarem sobre o livro *A Bela e a Fera*, que foi lido para eles e sobre as imagens que o ilustram. Indagar se eles assistiram à versão fílmica da obra: quando foi, com quem foi, onde foi, etc., dando-lhes oportunidade de falarem sobre a experiência feita e as relações entre as distintas obras;
- Trabalhar com os alunos a cantiga de roda “O cravo brigou com a rosa”. Deixá-los criarem um enredo narrativo para as ações da cantiga e anotar algumas dessas versões no Diário de campo para, mais adiante, verificar como está a elaboração deles com relação à expressão da emotividade;
- Assistir ao vídeo “A semente da verdade”¹⁷ e deixar que os alunos relatem sobre quais suas impressões e o que pensam sobre a história nele narrada;
- Fazer a contação da história “A margarida insatisfeita”¹⁸ e deixar que os alunos relatem sobre quais suas impressões e o que pensam sobre a história narrada;
- Propor a leitura da obra *A Margarida friorenta* (2006), de Fernanda Lopes de Almeida, para uma encenação das ações no final das “Oficinas”. Essa obra deve ser

¹⁵ Edição extraída da obra “Conte outra vez”, da Editora Globo, 1995, e uma versão somente ilustrada de Ruy de Oliveira da Editora FTD, 1999.

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XqaSAi2PQdU>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R2kwevTdnU8&t=28s>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BmuXzMy5j-c>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

apenas mostrada aos alunos neste módulo para despertar-lhes a curiosidade e, assim, ir preparando-os para uma possível encenação no último módulo das “Oficinas”;

- Dar-lhes espaço de expressão, incentivando-os a comentar sobre as suas impressões a respeito das três modalidades textuais que lhes foram apresentadas neste módulo. Mais uma vez, perguntar-lhes se apreciaram as leituras feitas sobre uma mesma temática e se isso é prazeroso para eles. As respostas devem ser anotadas no Diário de Bordo do professor para futura análise.

M.2.3 Integração de conhecimentos culturais

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre as possíveis relações de intertextualidade que os alunos poderiam estabelecer entre os textos verbais e não verbais presentes neste módulo. É importante que o professor conduza a conversa à representação\simbolização da “rosa” nos textos apresentados. Essa conversa deve levar os alunos a darem-se conta de que existem meios e linguagens diferentes para expressar uma mesma ideia ou um mesmo tema. Dar-lhes espaço para que se manifestem sobre situações já vividas em que o meio de se expressar tenha sido relevante;

- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada texto;

- Prática de plantio de uma planta ornamental. Cada aluno receberá da professora uma pequena muda de planta – do tipo suculenta – para que seja plantada em um pequeno vasinho. Nele, deve-se colocar o nome de cada aluno. Os vasilhinhos devem ser decorados por eles e, depois que a plantinha tiver sido plantada, devem ser postos em um local perto da janela para que, todos os dias, as plantas possam ser observadas pelos alunos e cuidadas com regas e outros detalhes importantes. Essa experiência deve ser usada pela professora para, mais adiante, solicitar aos alunos que relatem, por escrito, essa experiência do plantio e cuidado das plantinhas e as reações destas ao que lhes passa.

M.2.4 Conclusões

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam a possibilidade de um objeto, como a rosa, por exemplo, ser simbologia para uma série de sentimentos e expressões;
- Verificar se, pelas leituras e demais atividades feitas no módulo, os alunos revelaram alguma sensibilidade para com o cuidado das flores e se expressaram o desejo de tê-las em seu jardim, apreciando-as, sem tirá-las de suas raízes;
- Verificar se já há indícios sobre a compreensão da importância do cuidado e preservação da natureza;
- Perguntar aos alunos sobre as relações que eles podem estabelecer entre as atividades realizadas neste módulo e o tema geral das “Oficinas literárias temáticas”;
- Incentivar os alunos a registrarem em sua “Caderneta Frutal” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que se está desenvolvendo.

2.3.2.3 Módulo 3: “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”

Subtema da prática: “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”, com o filme “Bee Movie – A história de uma abelha”; as aventuras do “Bicho Folharal” (2005), de Angela Lago; “A Abelhinha Curiosa” (2000), de Castro Alves; as notícias sobre a morte das abelhas¹⁹, cenas do filme “Vida de inseto” e o vídeo com a canção “A linda rosa juvenil”²⁰.

M.3.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia. Alunos dispostos de forma a poderem assistir ao filme proposto neste módulo;
- Conversação sobre animais úteis ao homem e os benefícios que eles produzem para a nossa sociedade. Indagação sobre quais obras que eles conheçam que

¹⁹ Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2019/05/apicultores-brasileiros-encontram-meio-bilhao-de-abelhas-mortas-em-tres-meses.html>. Acesso em: 20 maio de 2019.

²⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=eWwT_0aN0XQ. Acesso em: 23 de maio de 2019.

contemplam personagens animais. Projeções sobre que tipos de obras serão explorados neste módulo e que temas serão abordados;

- Exposição de palavras-chave aos alunos para que eles estabeleçam suas hipóteses sobre obras e autores contemplados neste módulo: “Bicho Folharal”; “insetos”; “colmeia”.

M.3.2 Recepção e Análise das obras

- Breve retomada das aulas anteriores: verificação das plantinhas e suas condições; comentários sobre *A Margarida friorenta*, com leitura de algumas passagens e incentivos à dramatização desta história no final das “Oficinas literárias temáticas”;

- Leitura do livro *o Bicho Folharal* pela professora. Indagar os alunos sobre a eficiência do plano da personagem. Questionar os alunos sobre que ideias eles teriam se estivessem no lugar da personagem. Deixá-los expressar a sua criatividade neste momento, pois isso revela a sua leitura a nível emocional;

- Contação da história *A Abelhinha Curiosa*²¹;

- Convidar os alunos para assistirem o filme “Bee Movie – A história de uma abelha”²². Deixá-los comentar sobre as impressões que tiveram da obra e opinarem sobre a forma como a história é apresentada;

- Trabalhar com eles a notícia sobre a morte das abelhas causada pelo uso de agrotóxicos. Verificar se alguém da turma já sabia desta situação e se, na família, chegou-se a comentar algo sobre o caso;

- Investigar entre eles se há na comunidade alguma família que trabalha com a produção de mel. Pedir a eles que tragam essas informações na próxima aula após conversarem com os familiares sobre o tema;

- Assistir com a turma a algumas cenas do filme “Vida de inseto”²³. Conversa sobre a organização que existe na convivência dos insetos: formigas, abelhas, etc., para destacar a importância da convivência coletiva entre eles para garantir o “cuidado” de todos;

- Confeccionar a “caderneta abelhar” para que eles anotem nela as experiências de leituras das “Oficinas literárias temáticas”. Com um molde em forma de abelhinha,

²¹ Castro Alves (2000), Editora FTD.

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zv9k2nBE7nl>. Acesso: 04 de maio de 2019.

²³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=B756-SfBufo>. Acesso em 21 de maio de 2019.

recortar várias páginas, grampeá-las e confeccionar uma caderneta para que os alunos apontem nela as suas ideias e apreciações sobre o projeto de leitura das “oficinas”. Essas cadernetas podem ser usadas, mais adiante, como fonte de dados para a análise do trabalho realizado com a leitura;

- Assistir ao vídeo com a canção “A linda rosa juvenil”²⁴. Incentivar os alunos para que cantem a canção junto com o vídeo;
- Oferecer a cada aluno da turma um sachê contendo mel para que eles possam saboreá-lo e expressar o seu gosto em relação a um dos produtos do trabalho das abelhas.

M.3.3 Integração de conhecimentos culturais

- Conversação sobre como os alunos poderiam explicar aos familiares aspectos relevantes das leituras feitas neste módulo para compartilhar na família a conscientização sobre a importância dos animais, especialmente das abelhas, para a sociedade;
- Fazer um levantamento com a turma de sugestões sobre as possíveis vias de tornar o tema da morte das abelhas e sua importância mais visível na comunidade e, se possível, colocar em prática algumas delas;
- Sugerir aos alunos que pesquisem com os membros da família sobre quais são os benefícios do mel e derivados das colmeias para a nossa saúde. Fazer uma pequena lista para expor no próximo encontro. Essas anotações podem ser subsídios trazidos pelos próprios alunos para confeccionar um cartaz sobre o tema que ficará exposto na sala;
- Explicação sobre aspectos intertextuais nas obras vistas neste módulo e apresentação de informações sobre os contextos sócio históricos dos autores de cada obra.

M.3.4 Conclusões

²⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=eWwT_0aN0XQ. Acesso em 23 de maio de 2019.

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, averiguar se os alunos conseguiram entender as relações intertextuais nas leituras propostas;
- Dialogar sobre o andamento das leituras – se há dificuldades, se são interessantes, se chamam a atenção dos alunos – e a recepção deles em relação à temática e às diferentes modalidades textuais usadas nas inter-relações propostas;
- Apontar no Diário de Campo algumas destas diversas manifestações para futura análise;
- Incentivar os alunos para registrarem em sua “Caderneta Abelhar” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que se está desenvolvendo.

2.3.2.4 Módulo 4: “A água: fonte de vida na terra”

Subtema da prática: “A água: fonte de vida na terra” com a leitura de uma “chuvarada” de rimas, sons e cores, presentes nas obras *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda, *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra, *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid, vídeo “Água, o ciclo interminável” da coleção *A natureza sabe tudo*²⁵, vídeo com a contação da história “Acabou a água!”²⁶ e “As 4 estações”, de Vivaldi, em animação da Disney.

M.4.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala ornamentada e ambientalizada para a leitura e contação de histórias. Em cada classe estará posta uma balinha de mel para os alunos; multimídia organizado e alunos dispostos livremente para acompanhar as atividades propostas neste módulo;
- Conversação sobre a importância da água para o nosso planeta;
- Suposições sobre quais obras e autores serão explorados neste módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc.

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WwkupqPdQEs>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uCMjC7yKvBA>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

M.4.2 Recepção e Análise das obras

- Retomar brevemente a aula anterior e verificar se eles se lembraram de consultar a família, ou alguém da comunidade, para saber sobre a produção do mel na região. Dar espaço para que eles comentem as informações coletadas;
- Mostrar a capa do livro *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda e solicitar que os alunos falem o que eles imaginam que vai acontecer na história e sobre o que ela trata;
- Fazer a leitura do livro. Essa leitura pode ser feita, primeiramente, em silêncio, depois pela professora e alunos voluntários. Em seguida, perguntar aos alunos o que mais lhes chamou a atenção no texto. Verificar se suas hipóteses se confirmaram ou não;
- Contação de história do livro *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra, que explora os sons e as cores, para que eles consigam escutar e ver que uma obra não é feita apenas de palavras e que eles também podem utilizar-se das onomatopeias para compreender e viajar por suas leituras. Desse modo, desenvolvemos a leitura em nível sensorial e emocional com os alunos;
- Assistir aos vídeos “Água, o ciclo interminável” da coleção *A natureza sabe tudo*²⁷ e a contação da história “Acabou a água!”²⁸;
- Leitura dos poemas do Livro *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid, que explora o uso de rimas em sua composição e estrutura, buscando chamar a atenção dos alunos quanto aos sons e às palavras empregadas, propositalmente, pelo autor para que as mesmas formem as rimas. Tanto a leitura em nível sensorial como a emotiva é despertada com este texto. Deixar os alunos experimentarem com as rimas, explorar a sonoridade da língua. Aqui, se possível, de acordo com o nível e disposição da turma, o professor pode propor, também, atividades com os trava-línguas;
- Assistir e escutar à animação feita com a música “As 4 estações”, de Vivaldi²⁹. Comentar sobre as diferentes sensações e emoções mostradas nas cenas e sentidas por eles durante a execução da música e da animação;

²⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WwkupqPdQEs>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uCMjC7yKvBA>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

- Leitura de mais uma cena do livro *A Margarida friorenta* (2006) e comentários sobre a obra;
- Após, faremos leituras de textos e poesias com a técnica da “gaiola de textos”, momento em que cada aluno “liberta” um texto da gaiola e faz a leitura do mesmo para os colegas;
- Quando terminarem, o professor instigará os alunos para que eles façam a ilustração de seu poema ou texto lido;
- Preparar uma fala com os alunos sobre a importância de se libertar as “palavras” e propor aos mesmos que façamos a exposição das ilustrações feitas em sala de aula ou no mural da escola;
- Conversa com os alunos sobre suas impressões referentes aos textos abordados no módulo. Essas impressões serão anotadas no Diário de Campo do professor para análises posteriores e, também, na “Caderneta Abelhar”, dos alunos.

M.4.3 Integração de conhecimentos culturais:

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre os cuidados que devemos ter com o nosso planeta, com o meio ambiente e com a água;
- Perguntar aos alunos se eles, alguma vez, já ficaram sem água e como foi;
- Questionar os alunos se, assim como o “Juca” personagem da história contada, eles também têm o costume de demorar no banho e cantar no chuveiro, etc.;
- Perguntar aos alunos se eles conhecem outras poesias, outras rimas, parlendas, trava-línguas assim como as que eles “libertaram” e oferecer-lhes a oportunidade de recitá-las caso desejem;
- Solicitar dos alunos que pesquisem sobre as poesias, cantigas de roda, parlendas que os membros de sua família conheçam e pedir que eles tragam para o próximo encontro para socializar com os demais.

M.4.4 Conclusões

²⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dcijqiydew&feature=youtu.be>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos conseguiram compreender que a água, as plantas, os animais necessitam de carinho e cuidado, e que eles também são responsáveis por isso e pela preservação da natureza e do meio ambiente que os rodeiam;
- Exercitar, coletivamente, a expressão sobre as possíveis inter-relações existentes nos diferentes objetos de leitura levados para a sala neste módulo;
- Incentivar os alunos para registrarem em sua “Caderneta Abelhar” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que se está desenvolvendo.

2.3.2.5 Módulo 5: “Os animais precisam de carinho e de respeito”

Tema da prática: “Os animais precisam de carinho e de respeito”, pensamento incentivado com o cordel “Não atire o pau no gato”, ressignificando as cantigas tradicionais, o livro *Era uma vez um gato xadrez* (2006), de Bia Villela, *O Cachorrinho Samba* (1991), de Maria José Dupré, a cantiga de roda “Atirei o pau no gato”³⁰, a obra *O Gato e a Árvore* (2013), de Rogério Coelho, cenas do filme “O Rei Leão” e as telas “A criança e seu cachorrinho”³¹ (2019), de Sérgio Moreira; “His only friend”³² (1871), de Briton Rivière; “Menino com um cão”³³ (1905), de Pablo Picasso; “Menino com cão”³⁴ (1832-1883), de Edouard Manet.

M.5.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com imagens de muitos animais selvagens e de estimação; alunos dispostos de forma a assistir cenas do conhecido filme “O Rei Leão”. Material para pintura, recorte e colagem;

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0hhz7KSEIAE>. Acesso em 25 de junho de 2019.

³¹ “A criança e seu cachorrinho” – Sérgio Moreira – Pintura – 2019 – Brasil.

Fonte: <https://www.artmajeur.com/pt/sergio-moreira/artworks/11870933/a-crianca-e-seu-cachorrinho>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

³² “His only friend” - Briton Rivière – Óleo sobre tela – 1871 – Inglaterra

Fonte: <http://www.wikiart.org/en/briton-riviere/his-only-friend-1871>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

³³ “Menino com um cão” – Pablo Picasso – guache – 57 x 41 cm – 1905

Fonte: <http://pt.wahooart.com/@/5ZKDBN-Pablo-Picasso-Menino-com-um-cao>. Acesso em 23 de junho de 2019.

³⁴ “Menino com cão” – óleo sobre tela – Edouard Manet – 1832-1883, França.

Fonte: <http://pt.wahooart.com/@/8EWFJH-Edouard-Manet-Menino-com-cao>. Acesso em 23 de junho de 2019.

- Depois de vistas as cenas, o professor questionará os alunos sobre que expectativas eles têm para esse módulo, qual será a possível subtemática, que assuntos serão incluídos nas discussões, etc.;
- Verificar o estado das plantinhas ornamentais de cada aluno e analisar se as condições estão adequadas, se necessitam de mais água, mais luz, mais espaço, etc.;
- Deixar os alunos relatarem sobre outros filmes que eles conhecem em que as personagens protagonistas sejam animais, como “Bambi”, “Madagascar”, “Bee Movie”, “Vida de Inseto”, “Pets – a vida secreta dos bichos”, “Dumbo”, etc.
- Apresentação das capas das obras *Era uma vez um gato xadrez* (2006), de Bia Villela, *O Cachorrinho Samba* (1991), de Maria José Dupré, o cordel “Atirei o pau no gato?!” (2018) de Antonio Barreto, *O Gato e a Árvore* (2013), de Rogério Coelho e incentivá-los a expressar suas expectativas sobre os materiais de leitura deste módulo.

M.5.2 Recepção e análise das obras

- Como forma de retomada e continuação das atividades do módulo anterior, centrado na poesia e nas rimas, vamos iniciar as atividades com alguns trava-línguas já mencionados na aula anterior e, em seguida, faremos a leitura da obra *Era uma vez um gato xadrez* (2006) para trabalhar novamente com as rimas;
- Para aguçar a leitura de textos não verbais e explorar a ação em nível sensorial, faremos a leitura da obra *O Gato e a Árvore* (2013), todo construído em imagens e ilustrações. É importante, neste momento, deixar que os alunos expressem suas ideias sobre a possível sequência das ações na construção de um enredo, na nomeação das personagens, na descrição dos espaços, etc. Essa é a hora de deixar a criatividade fluir. Registros sobre as “criações” feitas podem ser anotadas em uma folha à parte, pois, nesta unidade os alunos confeccionarão uma nova “Caderneta Gatunar”, na qual poderão, em casa, registrar sua história, ou transcrevê-la da folha já feita;
- Na sequência, abordaremos a obra em cordel “Atirei o pau no gato?!” (2018), de Antonio Barreto. A professora se encarregará de explicar aos alunos os aspectos essenciais da escrita de Cordel e sua importância como preservação da cultura oral de nossos ancestrais. Essa obra será presenteada a cada aluno, juntamente com

um marca-página e um lápis com ponteira todos os alusivos à temática do gato xadrez, pela professora, para que a tenham como lembrança da experiência de leitura. A obra terá uma dedicatória nominal do autor a cada aluno(a);

- Para explorar a oralidade, faremos, então, um trabalho com cantigas populares infantis, primeiro em vídeo e depois proporemos ao final que cantemos e brinquemos de roda como “Atirei o pau no gato” e sua versão “Não atire o pau no gato”;

- Com as atividades anteriores realizadas, voltamos nossa atenção às relações intertextuais presentes nos livros, no cordel e nas cantigas trabalhadas nesta unidade, buscando refletir sobre o cuidado que devemos ter com o meio ambiente, com a natureza e com todos os seres vivos;

- Logo após, faremos a leitura da obra *O Cachorrinho Samba* (1991);

- Exibição das telas de Briton Rivière, Pablo Picasso e Edouard Manet no powerpoint. Conversa com os alunos sobre as representações pictóricas da relação entre os cães e os meninos em diferentes épocas, por diferentes técnicas e diferentes artistas. Comentários sobre as especificidades de cada obra, suas cores, suas técnicas, local onde se encontram, etc. Proposta de produção de um desenho em sulfite representando uma “criança com seu animal de estimação”. Os resultados devem compor um painel exposto na escola e, depois, mantido na sala de aula da turma;

- Para finalizar as atividades, os alunos confeccionarão a sua nova “Caderneta Gatunar” para nela realizarem os registros desta e da próxima “Oficina”. Seguindo os modelos anteriores, com a carinha de um gatinho na capa e contracapa, os alunos farão e pintarão a sua nova caderneta.

M.5.3 integração de conhecimentos culturais

- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores de cada obra abordada neste módulo. Aqui a professora poderá passar aos alunos pequenos vídeos³⁵ do autor Barreto, declamando cordéis no I SEIPELL – Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Leitura e Literatura, realizado em 26 e 27 de abril de 2018, na Unioeste/Cascavel;

³⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9v9fJikKK_Y. Acesso em 22 de maio de 2019.

- O professor instigará os alunos, neste momento de integração de conhecimentos, para que eles façam novas cantigas, utilizando novas rimas, com novos elementos, como, por exemplo, “Não atire o pau no pato”, “Não atire o pau no galo”, etc., pois todos os animais merecem carinho e respeito;
- Proporcionar aos alunos um momento de relatos sobre como eles se relacionam com os animais de estimação: se eles os têm, que espécie de animal é, que cuidados necessita, quem cuida dele, como se chama, onde vive na casa, etc.;
- Solicitar aos alunos para que conversem, na família, sobre algum animal especial que eles já tiveram e que registrem algo de sua história na “Caderneta Gatunar” para compartilharem isso com os colegas no próximo encontro.

M.5.4 conclusões

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos conseguiram, com êxito, relacionar as possíveis intertextualidades nas obras abordadas neste módulo;
- Comentários dos alunos sobre as atividades realizadas neste módulo e sua relação com a temática geral das “Oficinas literárias temáticas”. Essas informações devem ser apontadas no Diário de Campo da professora e, também, na “Caderneta Gatunar” dos alunos;
- Promover uma roda de conversa para analisar o que os alunos entendem por “respeito aos animais”. Anotar essas manifestações no Diário de campo e, da mesma forma, solicitar aos alunos que o façam em sua “Caderneta Gatunar”.

2.3.2.6 Módulo 6: “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”

Subtema da prática: “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”, explorado com a obra *A Margarida Friorenta* (2006), de Fernanda Lopes de Almeida; com a canção “Onde está a margarida”³⁶; o livro *A Paisagem*³⁷ (2008), de Maria Luiza Fravet; pinturas de Van Gogh com a temática flores: entre eles a série

³⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g9bDvmJBLPQ>. Acesso em: 22 de mai. de 2019.

³⁷ Maria Luiza Fravet, vide Referência Bibliográfica.

“Girassóis”³⁸; o livro *Maluco por Natureza* (2011), de Ramon M. Scheidemantel; a obra *A Árvore do Beto*³⁹ (2004), de Ruth Rocha.

M.6.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, ornamentação da sala com imagens das aulas anteriores, tanto das personagens quanto dos textos mais significativos e os trabalhos realizados pelos alunos;
- Nesse momento alguns aspectos sobre obras e autores já trabalhados serão retomados em uma exposição no multimídia, em uma linha cronológica das aulas;
- Os alunos e a professora verificarão como estão as plantinhas ornamentais de cada um;
- Exposição dos livros deste módulo – capa e contracapa – no powerpoint para aguçar a curiosidade dos alunos para as leituras sugeridas nesta “Oficina”.

M.6.2 Recepção e análise das obras

- Os alunos farão, juntamente com a professora a retomada de alguns aspectos relevantes das aulas anteriores, a fim de reforçar os temas das obras, os estilos e formas de expressão dos autores, a variedade de material possível de ser lido em sala de aula, etc.;
- Finalizaremos, depois de uma conversa de retomada sobre os episódios anteriores, a leitura das aventuras da “Margarida Friorenta”. Pediremos aos alunos para que falem sobre as personagens desta obra e a importância de cada uma delas. Os alunos também serão instigados a falarem sobre o final da obra, por meio de questões feitas a eles, como: “qual era, de fato, o problema de Margarida?”. “Será que podemos ter “frio” de outra coisa se não de temperatura?” “Como se pode resolver o “frio” de outras coisas?” “Será que nossa plantinha tem “frio” ou está bem cuidada?”. Deixar os alunos expressarem as suas ideias de “cuidados” necessários para o bem-estar, seja de plantas, de animais ou de nós mesmos;

³⁸ Imagens disponíveis em:

https://br.images.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=AwEeGHV9uZcO1cArgkf7At.;_ylu=X3oDMTByMjB0aG5zBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNIYwNzYw--? Acesso em: 23 mai. de 2019.

³⁹ Ruth Rocha, vide Referência Bibliográfica.

- Cantar com elas a canção “Onde está a Margarida”. Incentivá-los a criar um enredo para a canção, para fazer a descrição do lugar que eles imaginam de onde possa estar a “Margarida” e as outras “personagens” que poderiam estar com ela. Deixá-los anotar na “Caderneta Gatunar” algo sobre essas criações;
- Proceder à leitura do livro *A paisagem* (2008). Incentivá-los a imaginar os espaços, as cores, os cheiros dos lugares descritos na obra;
- Apreciação das obras de Van Gogh, em especial os “Girassóis”. Comentários da professora sobre o pintor, sua importância, época e lugar em que viveu, onde se encontram suas obras, etc.;
- Faremos, então, a leitura conjunta do livro *A Árvore do Beto*⁴⁰ (2004), de Ruth Rocha. Este livro é totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético. Explorar essa potencialidade das imagens é muito importante para que os alunos percebam que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que hajam palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois, as imagens podem e fazem isso também. Conversar com os alunos sobre se eles imaginam também outras formas de expressar ideias e pensamentos. Deixá-los comentarem livremente sobre essas possibilidades: gestos; sinais de trânsito; cores; entre outras forma de transmitir mensagens;
- Os alunos, agora, estarão preparados para criar o “espaço da Margarida”, desenhando o lugar no qual eles colocariam a “Margarida Friorenta”, após ter solucionado a sua situação. As produções devem compor um mural para decorar a escola e, depois, a sala da turma;
- Após essa conversa, faremos a leitura do livro *Maluco por Natureza* (2011). Deixar os alunos à vontade para comentarem sobre o título da obra e as suas reais relações com a natureza;
- Para finalizar, pediremos aos alunos voluntários para encenarem algumas ações postas na história da “Margarida Friorenta”;

M.6.3 Integração de conhecimentos culturais

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações entre os textos verbais e não verbais deste módulo.

⁴⁰ Ruth Rocha, vide Referência Bibliográfica.

As percepções destas exposições devem ser anotadas pelo professor no seu Diário de bordo. Elas podem contribuir à análise posterior;

- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio históricos dos autores e das obras abordadas neste módulo e que, talvez, ainda não foram comentadas com os alunos;
- Exposição das notícias sobre as histórias dos animais especiais que eles já tiveram, cujas peculiaridades eles foram solicitados a anotar na aula passada junto com os familiares;
- Relatos dos alunos sobre a existência ou não de algum parente com habilidade de pintura e as temáticas escolhidas por ele/ela para essa representação;
- Ao final deste último módulo será proposto, então, aos alunos que façamos a “exposição de alguns resultados” para a comunidade escolar, nos murais e saguões da escola, e a integração com as demais turmas, se possível, inclusive com as dramatizações como forma de divulgação e integração destes conteúdos e destes conhecimentos agora já vividos e construídos ao longo dos módulos trabalhados, buscando, com isso, valorizar todo o trabalho por eles construído e elaborado.

M.6.4 conclusões

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos conseguiram compreender que a ilustração é um estilo de representação de ideias e que pode estar presente em qualquer gênero discursivo;
- Promover uma roda de conversa para analisar o que os alunos apreenderam da temática “Eu e a natureza - muitas relações”. As impressões finais, com relação à temática trabalhada, serão comparadas às primeiras percepções do tema. Assim, fazem-se necessárias as anotações no Diário de Campo, o qual servirá de instrumento para análise das aulas;
- Também serão avaliadas as ilustrações produzidas pelos alunos ao longo dos diferentes módulos;
- Recolher as cadernetas “Frutal”, “Abelhar” e “Gatunar” com as anotações dos alunos para compor a sistematização dos resultados da aplicação das “Oficinas literárias temáticas”. Elas serão devolvidas aos alunos após as análises realizadas pelos pesquisadores.

III PARTE: RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3 RESULTADOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES

Nesta terceira parte da nossa dissertação, apresentamos e discutimos os resultados alcançados com a aplicação das propostas anteriormente planejadas junto à turma de alunos do terceiro ano.

Deste modo, nesta seção, dividida em duas subseções, efetuamos, primeiramente, o registro do diário de campo e, em seguida, o relato de experiência docente que resultou da implementação das “Oficinas Literárias Temáticas”. Essas oficinas foram aplicadas em seis módulos, cada um com cinco horas aula de duração, realizados no período de junho e julho de 2019 em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, perfazendo um total de trinta horas-aula. Durante este período os alunos estiveram envolvidos e foram motivados a pensar de uma forma consciente sobre a temática que amalgamou todas as demais subtemáticas: “Eu e a natureza: muitas relações”.

Assim, na primeira subseção, 3.1, apresentamos a redação do “Diário de campo”, realizado após cada oficina aplicada junto aos alunos. Neste tópico, ficam registradas nossas impressões e também as dos alunos frente às atividades realizadas e os efeitos que estas foram produzindo nos pequenos leitores em seus primeiros passos rumo à formação como leitores literários. Esta subseção encontra-se, por sua vez, novamente subdividida de acordo com cada oficina posta em prática.

Conforme exposto na seção anterior, o percurso investigativo desta pesquisa teve como pressuposto uma metodologia qualitativa, baseada em um paradigma de investigação interpretativo que considerou a observação participativa, recorrendo a diversas técnicas de coleta de informações, como os registros das práticas no “Diário de Campo” e a análise de documentos da instituição escolar como o *Projeto Político Pedagógico* da escola, planejamentos, livros didáticos de língua portuguesa, livros de literatura infantojuvenil que constavam no acervo bibliotecário da escola, a observação da professora-pesquisadora durante as atividades, entre outros.

Na sequência, na subseção 3.2, discorreremos sobre as atividades desenvolvidas em cada módulo das oficinas realizadas com os sujeitos da pesquisa, incluindo os encaminhamentos e intervenções, bem como a análise feita a partir dos dados colhidos e das avaliações feitas no decorrer deste processo.

Para realizarmos a escrita deste tópico nossas reflexões se voltaram para três pontos que julgamos fundamentais: as informações sobre o contexto sócio histórico interacional observados no contexto escolar no qual a intervenção didático-pedagógica ocorreu, que nos levaram a compreender como a prática de leitura literária era concebida e realizada neste ambiente escolar em seus anos iniciais do Ensino Fundamental I; a aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica, por meio das “Oficinas Temáticas Literárias”, na qual descrevemos e detalhamos a recepção de nossa intervenção prática; e a análise e discussão dos resultados desta aplicação à luz do referencial teórico estudado.

A seguir, apresentamos, pormenorizadamente, os procedimentos específicos de cada momento desta análise.

3.1 O DIÁRIO DE CAMPO: AÇÕES, REAÇÕES E SURPRESAS DE UM PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta subseção, apresentamos a redação do “Diário de Campo”, realizado após cada oficina aplicada junto aos alunos. Neste tópico ficam registradas nossas impressões, como docente e organizador, das “Oficinas Temáticas” e também aquelas expressas pelos alunos frente às atividades realizadas.

Procuramos nos centrar nos efeitos que as diversas atividades e os contatos com distintos gêneros textuais da esfera literária e também outros a eles vinculados pela intertextualidade mencionada por Mendoza Fillola (1994), foram produzindo nos pequenos leitores em seus primeiros passos rumo à formação como leitores literários.

Priorizando a confiabilidade da observação, buscamos o registro sistemático e a descrição interpretativa das práticas investigadas segundo a visão e a compreensão dos pesquisados de forma a retratá-los – sujeitos, situações e opiniões – como elas realmente se apresentaram, considerando suas expressões, seus olhares, seus gestos, suas falas, enfim, a forma como receberam, participaram e desenvolveram as atividades propostas para a compreensão da situação investigada social e culturalmente.

Essa subseção encontra-se, por sua vez, novamente subdividida, de acordo com cada oficina posta em prática, para melhor compreensão do trabalho desenvolvido.

3.1.1 Relatório I – sobre a explanação da temática: “Eu e a natureza: muitas relações”: Diagnose Inicial

No primeiro encontro, iniciamos com a apresentação professor/aluno e falamos brevemente sobre como as “Oficinas Temáticas Literárias” estavam planejadas.

Perguntamos aos alunos se eles conheciam o pátio da escola ou se já tinham feito um passeio pelo mesmo. Grande parte dos alunos afirmou conhecer o pátio da escola, mas poucos deles disseram que já haviam feito um passeio observatório, o que nos reforçou a ideia primária que tínhamos: a de que os alunos conheciam somente os espaços que eles ocupam na hora do intervalo e não o espaço como um todo.

A turma de 3º Ano, composta por vinte e quatro alunos presentes, foi convidada para o “passeio” pelo pátio da escola, momento em que eles deveriam observar a escola e o espaço no qual estão inseridos diariamente. Durante o convite para o passeio, solicitamos que eles o apreciassem e procurassem se divertir, pois, logo no início, alguns questionaram se depois teriam que fazer alguma atividade ou responder perguntas sobre o que eles fizeram.

Fizemos, então, o passeio e eles, um pouco tímidos no início, começaram a descobrir os espaços antes não vistos, como a horta suspensa que fica atrás da cozinha da escola, as árvores e plantinhas que haviam atrás das salas de aula e, também, revisitaram espaços já conhecidos e amados por eles, como a quadra e o parquinho.

Durante o passeio, pudemos verificar que o ambiente da escola não possui muitos atrativos para serem visitados, que o pátio possui poucos bancos e poucas árvores para as crianças brincarem. Notamos também que o pátio possui somente duas lixeiras, bem próximas ao portão de entrada da escola e que havia um pouco de lixo espalhado pelo chão.

Antes do passeio, deixamos, propositalmente, algumas torneiras abertas nos bebedouros de água, e, como o pátio da escola já estava com lixo esparramado, buscamos observar qual seria a reação dos alunos que se mostraram preocupados e fecharam as torneiras, porém não deram tanta importância para o lixo no chão.

O pátio da escola possui poucas árvores e flores, alguns tocos de árvores cortadas e, durante o passeio, alguns alunos passavam por elas, arrancavam folhas e flores e pisavam nos tocos. Outros, no entanto, em um número menor, chamavam a atenção dos mesmos para que não fizessem aquilo ou os denunciavam com as seguintes falas:

Aluno A⁴¹: - Olha prof, o Caio⁴² está subindo no toco, não é que não pode?⁴³

Aluno B: - Ana, você não sabe que não pode arrancar as florzinhas? Foi minha vó que falou.

Nossa primeira percepção, ao longo do passeio, foi o grande interesse das crianças pela quadra de esportes e pelo parquinho, lugar que, assim como o pátio, também não possui árvores, mas apenas tocos de árvores cortadas. Essa atração se revelou com as seguintes exclamações e questionamentos:

Aluno A: - Prof, a gente vai poder ir no parquinho?

Aluno B: - Eu não quero ir no parquinho professora, eu prefiro ir na quadra. A gente pode ir na quadra?

Aluno C (avistando a quadra de longe): - Olha lá a quadra! A gente vai ir lá né prof?

Aluno D (falando para a colega de classe): - Tomara que a professora leve a gente nos dois, na quadra e no parquinho!

Após a visita, retornamos para a sala e propomos aos alunos que fizessem o registro de suas impressões sobre o passeio em forma de desenho. Como já havíamos planejado, foram deixadas em cima da mesa do professor folhas sulfites brancas e recicladas para que eles pegassem a folha que desejassem para execução da atividade proposta. Como a princípio nós não havíamos lhes dito que haveria tarefa e, então, pedimos que desenhassem, pudemos notar a alegria e até mesmo a despreocupação dos mesmos mediante as seguintes reações:

⁴¹ Optamos pela nomenclatura alfabética para não identificar os alunos que integravam a turma.

⁴² Todos os nomes utilizados na transcrição das falas são fictícios, visando a manter a identidade dos alunos preservada.

⁴³ Buscamos transcrever as falas tais quais como foram verbalizadas.

Aluno A: - Que bom que é desenho prof, eu achei que a gente ia ter que fazer texto!

Aluno B: - Que legal! Eu gosto de desenhar!

Aluno C (conversando com o colega): - Eu vou desenhar a horta e o parquinho e você vai desenhar o que?

Aluno D: - Hummm, eu vou fazer um desenho bem bonito! Professora, a gente vai poder pintar? Posso usar canetinha?

Aluno E para o colega (depois de ouvir nossa afirmativa de que poderiam pintar e também usar canetinhas): - Que legal! A gente nunca pode usar canetinhas... vou fazer um desenho bem colorido!

Aluno F: - Professora a gente só vai desenhar? Não vai ter que fazer texto?

Aluno G (após ouvir nossa afirmativa de que seriam apenas desenhos e de que eles poderiam desenhar o que quisessem livremente): - Nossa! Que legal! Eu acho que vou desenhar a quadra e o parquinho!

Para a realização da atividade apenas seis alunos utilizaram as folhas de sulfite recicladas, o restante preferiu as folhas “brancas” como eles mesmo denominaram e, curiosamente, um deles, no ato da escolha, pegou a folha reciclada, trocou pela branca e comentou: “parece papel higiênico, profe!”.

Para nossa surpresa, mesmo com o grande interesse pela quadra esportiva da escola e pelo parquinho, apenas três crianças apresentaram desenhos específicos dos mesmos, sem árvores ou flores. Vejamos algumas imagens:



3.1.2 Relatório II – sobre Módulo 1: Oficina “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”

Começamos a oficina lembrando do passeio observatório que havíamos feito no encontro anterior. Mostramos aos alunos a capa do livro *A Árvore Generosa* e perguntamos sobre o que eles pensavam que seria a história e sobre o que ela trataria, considerando apenas o título, e deixamos que eles verbalizassem suas expectativas. Conforme transcrevemos de nossas anotações as falas abaixo:

Aluno A: - Eu acho que o livro fala de uma árvore...

Aluno B: - É a história de um menino e de um pé de maçã, eu acho...

Aluno C: - Ah, deve ser igual a história do João e o pé de feijão, só que agora é com um pé de maçã!

Aluno D: - Não é pé de maçã que a gente fala, é macieira!

Aluno F: - É macieira mesmo professora?

Aluno D respondendo à pergunta do aluno F: - É macieira sim, foi minha mãe que me disse!

Aluno G: - Eu nunca vi um pé de maçã...

Aluno H: - Eu vi um lá na casa da minha tia quando a gente foi viajar nas férias, mas é longe daqui, acho que é no Rio Grande...

Entregamos, então, para cada um deles, um folder com a imagem inicial e a imagem final do livro *A Árvore Generosa*, do autor Shel Silverstein, e pedimos que falassem o que eles imaginavam que podia ter acontecido na história ao observarem as figuras e, durante este momento, tivemos as seguintes verbalizações:

Professor: Onde vocês acham que esta árvore se encontra?

Aluno A: - Eu acho que o menino tem essa árvore no quintal!

Aluno B: - Eu acho que é na floresta...

Professor: Vocês acham que o menino gosta da árvore?

Aluno A: - Eu acho que sim.

Aluno B: - Sim prof! O menino deve ser amigo da árvore e gostar muito dela.

Professor: - E a árvore? Será que a árvore gosta do menino? Será que eles são amigos? Será que a árvore tem sentimentos? Será que árvore fica feliz ou triste?

Aluno C: - Sim professora! Eu sou menino e gosto de árvores... então ele também deve gostar dela...

Aluno D: - Eu acho que a árvore gosta do menino e o menino gosta dela, eu acho que eles são amigos.

Aluno E: - Eu penso que a árvore tem sentimentos sim, e acho que ela gosta do menino e que quando o menino tá feliz ela tá feliz também.

Aluno F (completando a fala do colega): - E se ele fica triste ela também chora...

Professor: - Mas árvore chora? Como vocês acham que uma árvore chora?

Aluno G: - Professora... eu acho que a árvore chora quando tá triste sim, mas ela não tem lágrima... acho que quando ela chora alguma folhinha dela cai.

Em seguida, fizemos a contação da história e, juntos, verificamos se algumas das hipóteses dos alunos se confirmaram. O ápice da leitura acontece quando o menino, já então adulto, corta o tronco da sua amiga árvore para fazer o seu barco, deixando somente o toco dela, neste momento tivemos as seguintes reações:

Professor: E agora? O que vocês acham que vai acontecer? Será que o menino vai ter coragem de cortar o tronco da sua árvore amiga?

Quase todos os alunos em coro: - Nãoooooo! Não é possível! Ele não vai fazer isso né prof? Ele não vai cortar a árvore!

Com a continuação da leitura da narrativa os alunos então descobrem que o menino cortou o tronco da árvore generosa e num tom de tristeza verbalizam:

Aluno A: - Ahhhhh... eu não acredito! Ele cortou a árvore...

Aluno B: - Que dó da árvore... coitadinha dela...

Aluno C: - Ele não devia ter feito isso prof! E agora?

Propomos aos alunos a prática de leitura do livro *Árvore* (2013), de João Proteti e, após a leitura, pedimos que cada um deles desenhasse a sua árvore e a decorasse. Esses desenhos foram compartilhados com os colegas e expostos na sala de aula. Neste momento, eles se mostraram animados com a leitura e com a atividade proposta, porém, durante a elaboração da mesma, eles não deixavam de citar a árvore generosa e diziam assim:

Aluno A: - Eu vou desenhar a minha árvore bem bonita prof! A minha árvore generosa! Mas eu não vou cortar ela!

Aluno B: - Eu não teria cortado a árvore prof!

Aluno C (para o colega): - Que triste né? Eu não acredito que ele cortou a árvore dele!

Aluno D (para o colega, em um tom melancólico): - Na minha casa tinha uma árvore generosa e eu nem sabia, mas meu pai cortou...

Aluno E (para o colega, enquanto desenhavam): - Eu tenho uma árvore generosa na minha casa, eu gosto de brincar nela e agora vou cuidar mais dela.

Apresentamos aos alunos o livro *Folha* (2008), de Stephen Michael King, que é totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético, buscando instigá-los para que notassem que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que haja palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois as imagens podem e fazem isso também. Nesse sentido, solicitamos voluntários da turma que puderam relatar a sua versão da história ilustrada para os demais colegas e, em seguida, passamos o vídeo com a contação da história do livro *Folha* (2008), feito por Fafá conta histórias, momento em que os alunos puderam assistir a uma versão da história que eles também imaginaram. Neste momento, um dos alunos comentou que “a história assistida tinha sido parecida com a que ele imaginou, mas que na dele o final tinha sido diferente”; enquanto uma outra aluna exteriorizou que “a história que ela imaginou era muito diferente, mas que ela gostou das duas”.

Questionamos os alunos sobre as árvores que eles conhecem, como elas se chamam, e se, assim como o menino da história, eles, também, têm uma “árvore amiga” com a qual eles brincam, comem seus frutos. Deixamos que eles falassem a respeito e iniciamos a confecção do “painel evolutivo da turma” na parede da sala de aula, inicialmente composto apenas pela árvore e as maçãs, conforme imagem abaixo:



Nesta atividade, a maioria dos alunos mencionou ter uma árvore amiga, uma árvore generosa em seu quintal, ou até mesmo em seu bairro e na escola, mas que eles ainda não tinham se dado conta disso e que foi com a leitura e a contação da história que eles tiveram tal percepção.

Aluno A: - Eu tenho uma árvore generosa em casa prof! É um pé de manga.

Aluno B: - Eu tinha, mas meu pai cortou...

Aluno C: - Na minha casa não tem árvore professora, mas na casa da minha vó tem e eu sempre brinco lá.

Aluno D: - No sítio do meu tio tem um monte de árvore generosa! Eu gosto muito de abacate.

Aluno E: - Minha fruta preferida é laranja. Minha vó faz um doce bem gostoso de laranja.

Aluno F: - Eu gosto mesmo é de morango! Mas morango não dá em árvore...

Passamos o episódio “A dádiva perdida”, de “Os Ursinhos Carinhosos” e buscamos dialogar com os alunos sobre as questões humanizadoras e os valores que norteiam a história assistida como: plantar, colher, cultivar, repartir, cuidar bem da natureza, não desperdiçar os alimentos, quais suas frutas preferidas, se os

mesmos possuem fruteiras em casa e, à medida que íamos dialogando, as crianças foram contando as suas experiências e vivências com a natureza.

Dois alunos que residem em área rural relataram suas experiências com bastante propriedade, contando como os pais cuidam da terra, preparam o solo para o cultivo das hortaliças, como eles contribuem nesse cuidado junto com os pais e como os pais lidam com as sobras de alimentos, chegando a comentar que a mãe os reaproveita e faz adubo. Com isso, as outras crianças também ficaram mais à vontade para contar sobre suas preferências e também se em suas residências havia hortas, fruteiras e quais suas frutas preferidas.

Aluno A: - Em minha casa temos horta, meu pai e minha mãe planta alface, couve, cenoura e beterraba, prof.!

Aluno B: - Na minha casa não tem horta, minha mãe compra no mercado.

Aluno C: - Minha mãe e minha vó cuida da horta, elas me deixam ajudar e eu molho as plantinhas.

Aluno D (que reside na zona rural): - Nós temos horta em casa e pomar também, minha mãe junta as sobras de comida e faz adubo. Pra molhar a horta a gente tem um tambor que a minha mãe enche com água da chuva. A minha mãe falou que a gente tem que economizar água prof!

Apresentamos as obras de arte: “Maçã”, de Salvador Dalli e de Romero Britto, para os alunos e questionamos sobre suas impressões a respeito das telas, buscando explorar, neste momento, todas as percepções visuais dos alunos e dando-lhes espaço para manifestarem as suas preferências, momento em que pudemos observar, pelas falas, de quais telas eles mais tinham gostado:

Aluno A: - Eu gostei daquela toda colorida prof!

Aluno B: - Eu gostei daquela que a maçã ficou parecendo uma borboleta! Achei muito legal!

Aluno C: - Eu nunca tinha visto uma maçã igual uma borboleta... achei linda prof!

Aluno D: - Essa colorida é muito bonita, e a da borboleta também...eu gostei das duas prof!

Em seguida, recortamos o formato de uma maçã, em papel colorido e, nele, os alunos anotaram algum pensamento com relação aos textos lidos e, entre eles, surgiram palavras como: carinho, cuidado, amor, paz, respeito, amizade e generosa. Essas maçãs foram, então, colocadas no “painel evolutivo” da sala de aula.

Ao final das atividades deste módulo, presenteamos os alunos com uma pequena caderneta “frutal”, confeccionada em forma de maçã, para que, nela, eles pudessem anotar as suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas Literárias Temáticas” enquanto saboreavam uma deliciosa “maçã encantada” que a professora mesma preparou em seu “caldeirão” cheio de poções mágicas. Enquanto coloriam suas cadernetas e comiam suas maçãs, nós ouvíamos as seguintes reações:

Aluno A: - Hummmm, eu amo maçã!

Aluno B: - Prof, o que vai acontecer quando a gente comer essa maçã encantada?

Professora: - Ah, eu imagino que vocês também irão ficar encantados e farão coisas incríveis!

Aluno B: - Que tipo de coisas prof?

Professor: - Tudo aquilo que vocês quiserem imaginar!

Aluno C (para outro colega): - Eu vou fazer a minha maçã igual a do Romero Britto, toda colorida e você?

Aluno D (respondendo para C): - Eu vou fazer a minha igual a borboleta do...como é mesmo o nome professora daquele pintor que pintou a borboleta na maçã?

Professor (respondendo Aluno D): - Dalli...Salvador Dalli.

Aqui apresentamos algumas das cadernetas coloridas pelos alunos:





Ao final dessa oficina, acrescentamos ao painel evolutivo da turma as figuras representativas do menino e da menina ao lado da árvore generosa e seus frutos, pois, a partir das atividades realizadas, a árvore, antes desconhecida do painel, tornou-se amiga de cada um dos alunos, vejamos:



Na parede da sala de aula fizemos um nicho com a proposta da formação da “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” na qual foram deixados os livros lidos no módulo de hoje:

- 1- *A Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
- 2- *Árvore* (2013), de João Proteti;
- 3- *Folha* (2008), de Stephen Michael King.

3.1.3 Relatório III – sobre Módulo 2 - Oficina “Relações do ser humano com as flores”

Iniciamos nossa oficina retomando o que havíamos visto no módulo I, falando sobre as árvores generosa e dadivosa e pedindo aos alunos que relatassem oralmente como havia sido a conversa em casa com os pais e familiares. As crianças trouxeram falas muito espontâneas e contaram, inclusive, que tinham anotado em suas cadernetas as frutas preferidas de sua família. Alguns relatos seguem nos exemplos abaixo:

Aluno A: - Na minha casa tem fruteira prof! A fruta preferida da minha mãe é morango, do meu pai é manga e a minha é banana.

Aluno B: - Na minha não tem fruteira, minha mãe deixa tudo num prato. Eu gosto de goiaba, minha vó de maçã e minha mãe de mamão.

Aluno C: - Meu irmão quebrou a nossa fruteira com a bola professora! Minha mãe ficou muito braba. Eu não gosto muito de maçã, prefiro banana.

Aluno D: - Meu vô gosta de laranja, minha vó gosta de banana e melancia, meu pai gosta de maçã e eu gosto de amora. Eu não sei a fruta que minha mãe gosta, porque ela não mora com a gente prof...

Aluno E: - Minha irmã disse que gosta de amora também! Eu gosto mesmo é de banana.

Em seguida, com os alunos dispostos livremente, ouvimos a canção de Vila Lobos, cantada por um coral infantil: “Rosa amarela”.

Movidos pela deliciosa canção, conversamos com os alunos sobre as rosas, se eles tinham jardins em casa, se eles veem muitas rosas onde vivem, se eles possuem o hábito de arrancar as rosas ou outras flores para presentear pessoas amadas e se eles achavam que as flores são importantes ou não para a natureza,

ou seja, se elas possuem alguma outra função além de deixar os lugares mais belos e alegres. A maioria da turma comentou ter em sua casa um pequeno jardim ou que as mães e avós possuíam algum vaso com plantas ou flores, mas somente uma aluna afirmou que as plantas serviam para outras coisas mais além de decorar os jardins.

Questionamos ainda se eles achavam que havia algum problema em arrancá-las ou que alguém deveria ser castigado por fazê-lo e se eles conheciam alguém que já tinha sido castigado por ter arrancado uma flor. Eles responderam que não e, então, uma aluna interferiu e disse: “professora, eu arrancava as flores e dava pra minha mãe. Daí, ela me disse pra não arrancar mais, e agora eu não arranco mais!”. E a partir dessa fala, continuamos nossas reflexões com a turma.

Contamos a eles a história *A Bela e a Fera* e perguntamos o que eles fariam se acontecesse com eles o que aconteceu com o pai de Bela, na cena em que ele arranca a flor do jardim e se eles já haviam visitado um “jardim botânico”. Todos os alunos afirmaram nunca ter visitado um jardim botânico e, sobre o pai de Bela, fizeram as seguintes exposições:

Aluno A: - Eu já arranquei flor do jardim prof! Se eu fosse o pai da Bela ia ficar com muito medo.

Aluno B: - Se eu fosse o pai da Bela eu ia sair correndo de medo!

Aluno C: - O pai da Bela foi muito corajoso professora, eu ia ficar com muito medo também!

Aluno D: - Ainda bem que a Fera não apareceu pra mim professora, porque eu já arranquei um monte de flor! (risos).

Aluno E: - Eu hein! Se a Fera aparecesse pra mim eu ia sair correndo... (mais risos).

Após isso, mostramos, por meio do multimídia, imagens com fotos de jardins pelo mundo e incentivamos as crianças a fazerem comentários sobre eles.

Pedimos também para que os alunos falassem sobre o livro *A Bela e a Fera*, que foi lido para eles e sobre as imagens que o ilustram. Indagamos se eles assistiram à versão filmica da obra: quando foi, com quem foi, onde foi, etc., oportunizando-lhes a troca de experiências feita e as relações entre as obras. Apenas dois alunos disseram nunca ter assistido ao filme, o restante disse ter assistido na televisão e nenhum dos alunos comentou já ter ido ao cinema.

Trabalhamos a cantiga de roda “O cravo brigou com a rosa”, depois assistimos ao vídeo “A semente da verdade” e deixamos que os alunos relatassem suas impressões e o que pensavam sobre a cantiga e sobre a história narrada.

Fizemos, então, a contação da história “A margarida insatisfeita” e deixamos que os alunos comentassem sobre o que acharam da história. Propomos, ainda, a leitura da obra *A Margarida friorenta* (2006), de Fernanda Lopes de Almeida. Essa obra foi apenas mostrada aos alunos neste módulo para despertar-lhes a curiosidade e, assim, ir preparando-os para uma possível encenação no último módulo das “Oficinas”.

Neste módulo, cada aluno recebeu da professora uma pequena muda de planta do tipo suculenta. Cada aluno escolheu o nome para sua plantinha e a levou para casa, pois, diferente do que havíamos planejado, como eles logo entrariam de férias, as plantas ficariam sozinhas na escola.



A entrega das mudas foi um momento bastante enriquecedor, pois pudemos notar, pelas falas dos alunos, que eles não esperavam ganhar tal presente. A maioria deles se mostrou feliz por ter a plantinha para cuidar e alguns deles se mostraram bastante preocupados e dispostos a cuidá-las com carinho e atenção para que elas não sentissem frio ou sede. Uma das alunas, que mora na área rural, questionou sobre a quantidade de vezes por semana que deveria regá-la e a quantidade de água que deveria usar, vejamos:

Aluno A: - Que legal! Agora eu tenho a minha própria plantinha.

Aluno B: - Professora, quantas vezes por semana tenho que molhar ela? Uma seringa de água é o suficiente?

Aluno C: - Professora, onde eu coloco minha plantinha? Dentro de casa? Ela pode tomar sol?

Aluno D: - Prof, eu prometo cuidar dela com muito carinho!

Como foi pedido aos alunos que dessem nomes para suas plantinhas, acho relevante citar que alguns dos nomes escolhidos foram: Bela, Princesa, Diamante, Izabela, Sophia, Lua, Camila, Priscila, Jasmine, Elsa, Nina, Paty, entre outros.

Ao final desse módulo, as flores foram acrescentadas ao nosso “painel evolutivo”:



Na parede da sala de aula, em nossa “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” foram deixados os livros lidos no módulo de hoje, juntamente com os lidos no módulo anterior:

- 1- *Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
- 2- *Árvore* (2013), de João Proteti;
- 3- *Folha* (2008), de Stephen Michael King;

- 4- *A Bela e a fera* (1995), adaptação de Monteiro Lobato;
- 5- *A Bela e a fera* (1999), de Ruy de Oliveira.

3.1.4 Relatório IV – sobre Módulo 3: Oficina “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”.

Breve retomada das oficinas anteriores, diálogo para verificação das plantinhas e suas condições; comentários sobre *A Margarida friorenta*, com leitura de algumas passagens e incentivos à dramatização desta história no final das “Oficinas literárias temáticas”.

Apresentamos para as crianças e, em seguida, fizemos a leitura das aventuras do *Bicho Folharal* de Angela Lago e a contação da história da *Abelhinha Curiosa* para, então, voltarmos nossas atenções para o universo dos insetos e sua organização.

Assim, iniciamos nosso diálogo falando sobre a importância das abelhas e questões como as que exemplificamos: Vocês já viram uma abelha? Ou uma colmeia? Vocês já viram um enxame de abelhas? Já foram ferroados por uma abelha, e o que vocês sentiram? Vocês acham que as abelhas são importantes? Para que as abelhas servem? Se não houvesse abelhas ou se todas as abelhas morressem, o mundo, o meio ambiente continuaria igual?

Durante a conversa, a maioria das crianças disse ter visto abelhas em suas casas ou na casa de pessoas conhecidas. Algumas delas comentaram já ter sido ferroadas pelas abelhas e, também, a dor que sentiram e quem as ajudou no momento, citando sempre os familiares mais próximos, como, por exemplo, a mãe, o pai, uma tia, etc. Quando questionadas sobre a importância das abelhas e para que elas serviam, somente uma aluna respondeu que na casa dela haviam colmeias de abelhas e que as mesmas eram importantes para ajudar na polinização das flores, conforme podemos ver a seguir:

Aluno A: - Eu já vi uma abelha bem de pertinho prof!

Aluno B: - Um dia, quando eu tava na casa da minha tia, uma abelha me picou e doeu muito prof! Minha tia pegou uma colher e colocou no meu dedo para sarar, mas eu chorei muito.

Aluno C: - Eu também já fui picado por uma abelha, professora! Na nossa casa apareceu um monte delas e aí uma delas me picou bem aqui (mostrando o braço). Minha mãe que cuidou de mim. Eu não gosto de abelhas prof!

Aluno D: - Na minha casa tem abelhas prof! As abelhas são importantes sim, elas servem para fazer mel e também servem para polinizar as flores.

Convidamos, então, os alunos para uma “sessão cinema” e, juntos, assistimos ao filme “Bee Movie – A história de uma abelha”. Após o filme, deixamos o espaço aberto para os comentários e pudemos constatar que os alunos gostaram muito da história assistida, vejamos:

Aluno A: - Que filme legal, professora! Eu nunca tinha visto a vida das abelhinhas assim de perto, elas são importantes sim!

Aluno B: - Eu não sabia que as abelhas polinizavam as flores, se elas morrem, as flores acabam e a gente também né prof?

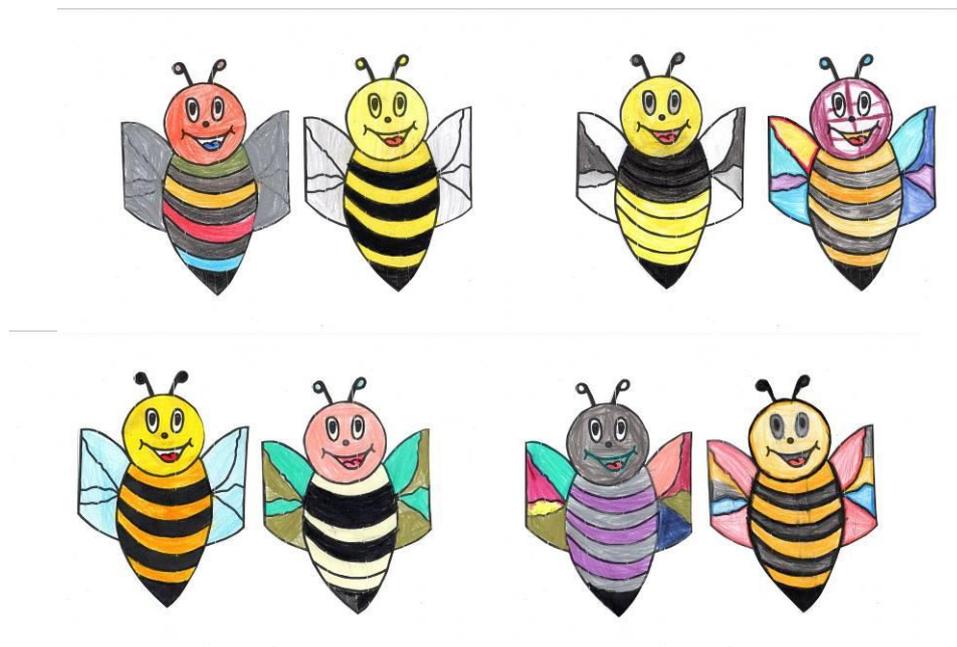
Aluno C (para outro colega): - Você sabia que as abelhas faziam isso nas flores? Eu não sabia...

Aluno D: - Eu achava que as abelhas só serviam pra picar a gente e pra fazer mel. Eu não gostava muito delas!

Aluno E: - Eu não disse que as abelhas ajudavam as flores? Foi minha mãe quem me ensinou, professora!

Após o diálogo sobre o filme, trabalhamos com eles a notícia sobre a morte das abelhas causada pelo uso de agrotóxicos e pudemos verificar que alguns deles haviam visto a reportagem que havia passado na televisão.

Neste módulo confeccionamos a “Caderneta Abelhar” para que eles pudessem anotar nela as experiências de leituras das “Oficinas Literárias Temáticas” ao som da canção “A linda rosa juvenil”, e oferecemos a cada aluno um sachê contendo mel para que eles pudessem saboreá-lo e expressar o seu gosto em relação a um dos produtos do trabalho das abelhas, que, então, passou a integrar nosso “painel evolutivo”. Enquanto saboreavam o mel, perguntamos aos alunos se todos eles já haviam provado mel antes e cinco deles disseram que era a primeira vez que experimentavam. Dentre os cinco, três afirmaram que gostaram e dois disseram que não gostaram de mel. O restante da turma afirmou já ter experimentado e que gostavam. Vejamos abaixo algumas imagens da caderneta:



Ao final desse módulo, a figura das abelhas e a de uma criança lendo um livro foram acrescentadas ao nosso “painel evolutivo”:



Na parede da sala de aula, em nossa “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” foram deixados os livros lidos no módulo de hoje, juntamente com os lidos nos módulos anteriores:

- 1- *Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
- 2- *Árvore* (2013), de João Proteti;
- 3- *Folha* (2008), de Stephen Michael King;
- 4- *A Bela e a fera* (1995), adaptação de Monteiro Lobato;
- 5- *A Bela e a fera* (1999), de Ruy de Oliveira;
- 6- *Bicho Folharal* (2005), de Angela Lago;
- 7- *A Abelhinha Curiosa* (2000), de Castro Alves.

3.1.5 Relatório V – sobre Módulo 4: Oficina “A água: fonte de vida na terra”.

Iniciamos o módulo oferecendo a cada aluno uma balinha de mel, enquanto fazíamos uma breve retomada da oficina anterior e verificando se os alunos conversaram com a família, ou alguém da comunidade, para saber sobre a produção do mel na região em que viviam. Deixamos que eles comentassem as informações coletadas. Durante a conversa, eles reafirmaram gostar de mel e outros disseram que não gostaram do sachê, mas que gostaram da balinha. Mostramos a capa do livro *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda, e solicitamos que os alunos falassem o que eles imaginavam que iria acontecer na história e sobre o que ela tratava. Logo após, fizemos a leitura e perguntamos aos alunos o que mais lhes chamou a atenção no texto. Durante nossa conversa, surgiram os pequenos relatos antes e depois da leitura:

Aluno A: - O livro deve contar a história da chuva, eu acho.

Aluno B: - E deve ser uma chuva bem grande, por causa do nome “Chuvarada”, né prof?

Aluno C: - Nossa, eu achei que era chuva de verdade, mas não era não! (risos)

Aluno D: - Lá em casa também tem essa chuvarada, professora!

Aluno E: - Na minha também! A minha mãe faz essa chuvarada no jardim também prof!

Contamos a história do livro *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra, que explora os sons e as cores, buscando fomentar a ideia de que uma obra não é feita apenas de palavras e que eles também podem utilizar-se das onomatopeias para

compreender e viajar por suas leituras. Desse modo, desenvolvemos a leitura em nível sensorial e emocional com os alunos.

Assistimos aos vídeos “Água, o ciclo interminável” e à contação da história “Acabou a água!” e fizemos questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre os cuidados que devemos ter com o nosso planeta, com o meio ambiente e com a água. Perguntamos aos alunos se eles, alguma vez, já ficaram sem água e como foi; e se assim como o “Juca”, personagem da história contada, eles também têm o costume de demorar no banho e cantar no chuveiro, etc. e eles disseram:

Aluno A: - Eu também cantava no chuveiro, professora! Mas uma vez a gente ficou bastante dias sem água, agora eu não canto mais!

Aluno B: - Eu também cantava, mas a minha vó falou que é errado e que eu não posso ficar gastando muita água.

Aluno C: - Verdade! A minha mãe também falou... Outro dia, professora, eu tava demorando no chuveiro e minha mãe brigou comigo, disse que a gente ia ficar sem água igual da outra vez.

Aluno D: - Acho que a mãe do Juca também briga com ele.

Aluno E: - Lá em casa a gente não canta no chuveiro, professora! A minha mãe já ensinou que não pode.

Fizemos a leitura dos poemas do Livro *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid, que explora o uso de rimas em sua composição e estrutura, buscando chamar a atenção dos alunos quanto aos sons e às palavras empregadas propositalmente pelo autor para que as mesmas formassem as rimas.

Assistimos à animação feita com a música “As 4 estações”, de Vivaldi e buscamos comentar sobre as diferentes sensações e emoções mostradas nas cenas e sentidas por eles durante a execução da música e da animação. Então, convidamos os alunos para se aproximarem da “gaiola de textos”, momento em que cada aluno “libertou” um texto da gaiola e fez a leitura do mesmo para os colegas.

Vejamos abaixo uma foto da gaiola:



E, na sequência, uma foto da gaiola junto ao “painel evolutivo” da turma, com os poemas ainda aprisionados, aguardando para serem lidos e libertos:



Após as leituras, fizemos uma breve fala com os alunos sobre a importância de se libertar as “palavras” e propomos aos mesmos que fizessem a mesma coisa em casa para seus familiares, para que seus poemas continuassem voando livres também para fora dos muros da escola.

Ao final dessa oficina, acrescentamos ao nosso painel evolutivo, os pássaros (veja anexo 08 - Molde) que, livres, simbolizavam nossos poemas e nossas palavras:



Na parede da sala de aula, em nossa “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” foram deixados os livros lidos no módulo de hoje, juntamente com os lidos nos módulos anteriores:

1. *Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
2. *Árvore* (2013), de João Proteti;
3. *Folha* (2008), de Stephen Michael King;
4. *A Bela e a fera* (1995), adaptação de Monteiro Lobato;
5. *A Bela e a fera* (1999), de Ruy de Oliveira
6. *Bicho Folharal* (2005), de Angela Lago;
7. *A Abelhinha Curiosa* (2000), de Castro Alves;
8. *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda;

9. *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra;
10. *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid.

3.1.6 Relatório VI – sobre Módulo 5: Oficina “Os animais precisam de carinho e de respeito”

Como forma de retomada e continuação das atividades trabalhadas, centrados na poesia e nas rimas, iniciamos nossa oficina com alguns poemas já lidos anteriormente e perguntamos aos alunos se eles já tinham visto um gato xadrez, um gato colorido, um gato vermelho e se isso seria possível. Neste momento, as crianças trouxeram os seguintes relatos de casa sobre a oficina anterior:

Aluno A: - Professora, eu libertei meu poema na minha casa, pra minha mãe e para o meu irmão!

Aluno B: - Eu também, professora! Eu levei o meu poema pra casa da minha vó e libertei ele.

Aluno C: - Eu contei pra minha mãe que a gente tinha libertado os poemas na aula e ela me pediu pra mostrar como era, então eu li pra ela e ele voou, professora!

Aluno D: - Eu também li o meu prof! Gato xadrez? Eu nunca vi! Mas já vi gato branco e preto e também todo rajadinho.

Aluno E: - Eu também nunca vi gato xadrez e nem colorido, professora. Será que existe?

Pedimos ainda pra que eles tentassem imaginar como seria um gato xadrez, ou um gato rosa, ou um gato listrado e assim por diante, até que contamos a eles que, na nossa imaginação, e também na obra da Bia Vilella, esses gatos existiam.

Começamos pela canção “O Gato Xadrez”, depois contamos a história do “Gato Xadrez” e fizemos a Leitura da obra *Era uma vez um gato xadrez* (2006), falando sobre a importância das rimas e enfatizando aos alunos que tudo o que a gente tem visto nas oficinas desde o primeiro módulo podem ser revisitados por eles a qualquer momento através da leitura e releitura dos livros, das obras e das canções que lhes foram apresentados.



Na tentativa de aguçarmos a leitura de textos não verbais e explorarmos a ação em nível sensorial, fizemos a leitura da obra *O Gato e a Árvore* (2013), todo construído em imagens e ilustrações. E, neste momento, buscamos deixar os alunos expressarem suas ideias sobre a possível sequência das ações na construção de um enredo, na nomeação das personagens, na descrição dos espaços e compartilhar isso com os colegas para que a criatividade fluísse e que eles mesmos criassem as suas histórias, os seus enredos e os seus personagens da forma que melhor imaginassem. Todos os registros sobre as “criações” feitas por eles puderam ser anotadas na “Caderneta Gatunar”, que foi confeccionada nesta oficina:

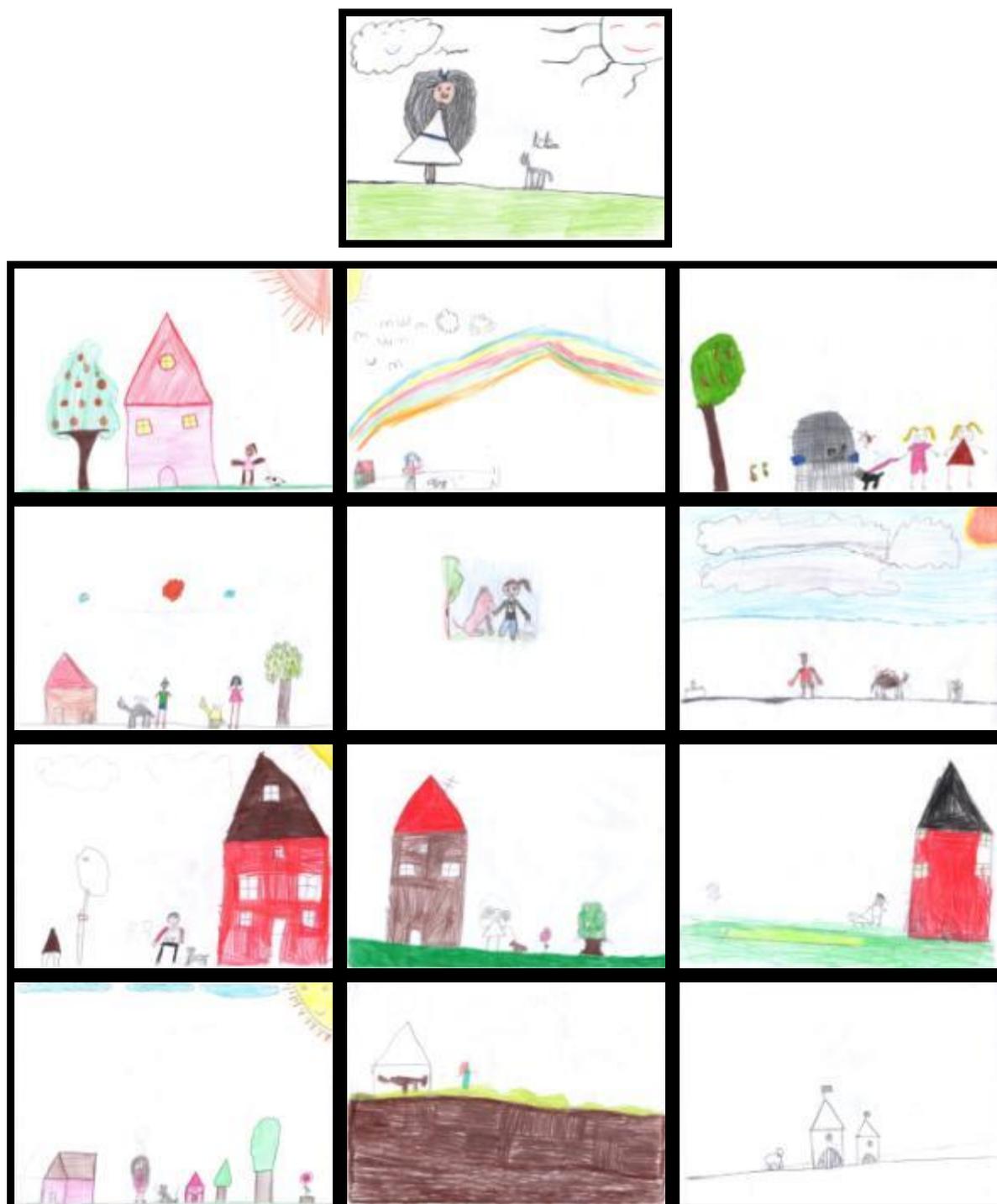




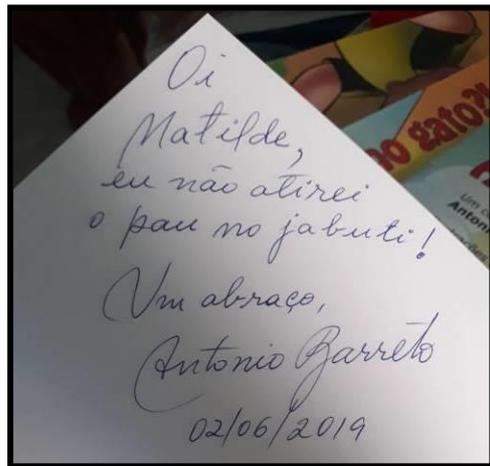
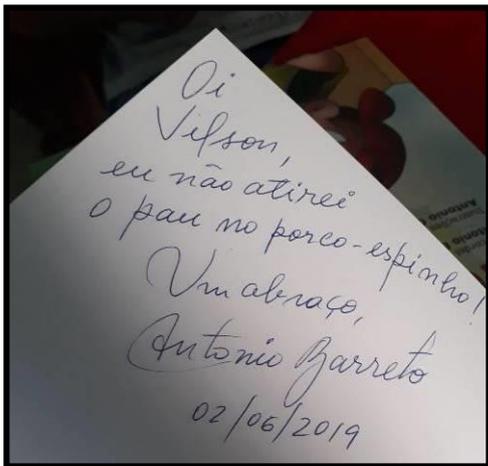
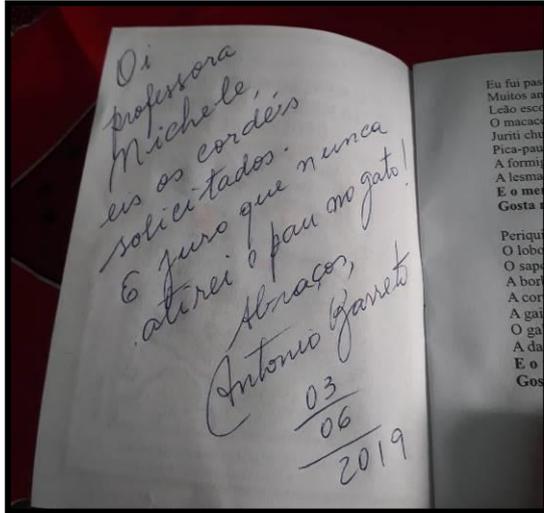
Trouxemos também a obra em Cordel “Atirei o pau no gato?!” (2018), de Antonio Barreto, e assistimos ao vídeo em que o próprio autor recita o texto, convidando o aluno para que acompanhasse com as palmas. Em seguida, buscamos apresentar alguns aspectos essenciais da escrita de Cordéis para os alunos e sua importância como preservação da cultura oral de nossos ancestrais.

Para explorar a oralidade, fizemos um trabalho com cantigas populares infantis, primeiro em vídeo e propusemos, ao final, que cantássemos e brincássemos de roda como “Atirei o pau no gato” e sua versão “Não atire o pau no gato”. Com as atividades anteriores realizadas, procuramos voltar nossa atenção às relações intertextuais presentes nos livros, no cordel e nas cantigas trabalhadas nesta unidade, como forma de refletir sobre o cuidado que devemos ter com o meio ambiente, com a natureza e com todos os seres vivos.

Deixamos como sugestão de leitura futura, a obra *O Cachorrinho Samba* (1991), de Maria José Dupré e exibimos as telas de Briton Rivière, Pablo Picasso e Edouard Manet no powerpoint, buscando dialogar com os alunos sobre as representações pictóricas da relação entre os cães e os meninos em diferentes épocas, por diferentes técnicas e diferentes artistas. Procuramos trazer comentários sobre as especificidades de cada obra, suas cores, suas técnicas, local onde se encontram, etc. Perguntamos aos alunos se eles tinham animal de estimação e, a partir deste diálogo, propusemos a produção de um desenho em sulfite representando uma “criança com seu animal de estimação”. Os desenhos foram para um painel exposto na escola e, depois, mantido na sala de aula da turma. Vejamos:



Ao final desse módulo, cada aluno ganhou da professora a obra “Atirei o pau no gato?!”, de Antonio Barreto com uma dedicatória nominal do autor, juntamente com um marca-página e um lápis com ponteira (veja anexo 09 - Molde) todos alusivos à temática do gato xadrez, para que a tenham como lembrança da experiência de leitura. Vejamos algumas imagens:



Durante a aplicação e desenvolvimento desta oficina pudemos evidenciar o amor e o relacionamento das crianças com seus animais de estimação e também a dor de suas perdas:

Aluno A: Professora, eu não sei qual dos meus bichinhos desenhar, posso desenhar todos eles?

Aluno B (com os olhinhos cheios de lágrimas): - Eu tinha meu cachorrinho Rex, mas ele morreu prof... e agora?

Professor (respondendo aluno B): - Você se lembra de quando ele estava vivo e de como vocês brincavam e se divertiam?

Aluno B (respondendo professor): - Sim.

Professor (respondendo aluno B): - Então você pode desenhar uma dessas lembranças boas, o que você acha?

Aluno B (respondendo professor): - Posso sim! Então eu vou fazer, prof!

Ao final dessa oficina, acrescentamos a imagem de um gato ao nosso painel evolutivo:



Na parede da sala de aula, em nossa “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” foram deixados os livros lidos no módulo de hoje, juntamente com os lidos nos módulos anteriores:

1. *Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
2. *Árvore* (2013), de João Proteti;
3. *Folha* (2008), de Stephen Michael King;

4. *A Bela e a fera* (1995), adaptação de Monteiro Lobato;
5. *A Bela e a fera* (1999), de Ruy de Oliveira
6. *Bicho Folharal* (2005), de Angela Lago;
7. *A Abelhinha Curiosa* (2000), de Castro Alves;
8. *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda;
9. *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra;
10. *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid;
11. *Era uma vez um gato xadrez* (2006), de Bia Villela;
12. *O Cachorrinho Samba* (1991), de Maria José Dupré;
13. *Atirei o pau no gato?!*, de Antonio Barreto;
14. *O Gato e a Árvore* (2013), de Rogério Coelho.

3.1.7 Relatório VII – Sobre Módulo 6: Oficina “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”

Nesta oficina, fizemos a retomada de alguns aspectos relevantes das aulas anteriores, a fim de reforçar os temas das obras, os estilos e as formas de expressão dos autores, a variedade de material possível de ser lido em sala de aula e, também, falamos sobre as plantinhas de cada aluno. Questionamos sobre como elas estavam ao longo destes dias. Os alunos disseram que estavam cuidando de suas plantinhas e que elas não estavam sentindo frio e nem sede.

Propusemos então a leitura da obra “A Margarida Friorenta” (2006), de Fernanda Lopes de Almeida e pedimos aos alunos para que falassem sobre as personagens desta obra e a importância de cada uma delas. Os alunos também foram instigados a falarem sobre o final da obra, por meio de questões feitas a eles, como: “qual era, de fato, o problema de Margarida?”. “Será que podemos ter “frio” de outra coisa se não de temperatura?” “Como se pode resolver o “frio” de outras coisas?” “Será que nossa plantinha tem “frio” ou está bem cuidada?”. Buscamos aqui deixar os alunos expressarem as suas ideias de “cuidados” necessários para o bem-estar, seja de plantas, de animais ou de nós mesmos. Pelos relatos percebemos que a maioria das crianças estavam cuidando bem de suas plantinhas e que algumas delas ficaram preocupadas:

Aluno A: - Ah, prof! O frio da margarida não era frio de frio...

Aluno B: - Ela tinha frio de carinho...

Aluno C (para outro colega de classe em tom preocupado): - Será que a minha plantinha tá com frio de carinho também?

Aluno D: - A minha plantinha não tem frio de carinho, professora, porque eu falo com ela todo dia!

Cantamos, juntamente com as crianças, a canção “Onde está a Margarida”. E as incentivamos a criarem um enredo para a canção, para fazer a descrição do lugar que eles imaginavam onde podia estar a “Margarida” e as outras “personagens” que poderiam estar com ela. Entre as muitas descrições citamos as seguintes:

Aluno A: - Elas devem estar num jardim bem lindo!

Aluno B: - Eu acho que elas estão num jardim botânico!

Aluno C: - Elas estão num jardim igual o da minha mãe!

Fizemos a leitura do livro *A paisagem* (2008), de Maria Luiza Fravet e pedimos a eles que imaginassem os espaços, as cores, os cheiros dos lugares descritos na obra e apreciamos juntamente algumas obras de Van Gogh, em especial os “Girassóis”, comentando alguns aspectos sobre o pintor, sua importância, época e lugar em que viveu, onde se encontram suas obras.

Logo após, fizemos a leitura conjunta do livro *A Árvore do Beto* (2004), de Ruth Rocha, que é um livro totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético, buscando explorar a potencialidade de cada imagem e o que ela representa para que os alunos percebam que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que haja palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois as imagens podem e fazem isso também. Após essa conversa, fizemos a leitura do livro *Maluco por Natureza* (2011), de Ramon M. Scheidemantel e deixamos os alunos à vontade para comentarem sobre o título da obra e as suas reais relações com a natureza. Vejamos alguns dos comentários que surgiram:

Aluno A: - Esse livro deve ser de alguém doido, porque se chama maluco por natureza (risos).

Aluno B: - Deve ser de alguém que gosta muito da natureza, por isso chamam ele de maluco.

Aluno C: - Eu também quero ser maluco pela natureza, professora! (Depois da leitura).

Aluno D (para um colega): - Eu achei que ele era doido... mas não, ele só cuida bem da natureza. Agora que entendi!

Dessa forma, acreditamos que os alunos, agora, estavam preparados para colocar a Margarida em seu espaço apropriado. Então, para finalizarmos este módulo, após deixarmos os alunos que quisessem encenar alguma das cenas e ações postas na história da “Margarida Friorenta”, finalizamos o nosso “painel evolutivo” com uma bela borboleta azul e uma linda margarida (veja anexos 06 e 07 - Molde) que não mais precisa temer o frio!



Na parede da sala de aula, em nossa “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” foram deixados os livros lidos no módulo de hoje, juntamente com os lidos nos módulos anteriores:

1. *Árvore Generosa* (2012), de Shel Silverstein;
2. *Árvore* (2013), de João Proteti;
3. *Folha* (2008), de Stephen Michael King;
4. *A Bela e a fera* (1995), adaptação de Monteiro Lobato;
5. *A Bela e a fera* (1999), de Ruy de Oliveira
6. *Bicho Folharal* (2005), de Angela Lago;
7. *A Abelhinha Curiosa* (2000), de Castro Alves;
8. *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda;
9. *Rua Jardim 75* (2008), de Ana Terra;
10. *Rimas Saborosas* (2009), de César Obeid;

11. *Era uma vez um gato xadrez* (2006), de Bia Villela;
12. *O Cachorrinho Samba* (1991), de Maria José Dupré;
13. *Atirei o pau no gato?!*, de Antonio Barreto;
14. *O Gato e a Árvore* (2013), de Rogério Coelho;
15. *A Margarida Friorenta* (2006), de Fernanda Lopes de Almeida;
16. *A Paisagem* (2008), de Maria Luiza Fravet;
17. *Maluco por Natureza* (2011), de Ramon M. Scheidemantel;
18. *A Árvore do Beto* (2004), de Ruth Rocha.

3.1.8 Relatório VIII – sobre retomada da temática “Eu e a natureza: muitas relações” – Encerramento e Atividade Final.

Ao final das “Oficinas Temáticas Literárias” foi proposta aos alunos, neste nosso último encontro, num primeiro momento, uma forma de retrospectiva visual de todas as atividades desenvolvidas em forma de slides e vídeos.

Em seguida, conversamos e relembramos, oralmente, cada um dos módulos e o que vimos neles: as obras de arte, os livros, os poemas, as canções, e deixamos que cada aluno verbalizasse seus sentimentos e suas impressões, o que sentiram, o que mais gostaram, o que gostariam de fazer novamente, etc. Vejamos alguns comentários:

Aluno A: - O que eu mais gostei foi do gato xadrez!

Aluno B: - Eu gostei do filme da abelhinha e do mel!

Aluno C: - Eu gostei da história da Bela e da fera!

Aluno D: - Eu gostei da caderneta abelhar!

Aluno E: - Eu gostei de comer maçã!

Aluno F: - Eu gostei de tudo, tudinho professora!

Aluno G: - Eu amei libertar os poemas da gaiola! Minha vó disse que eu libertei ele direitinho!

Aluno H: - Eu gostei do cordel, prof! E também de ganhar o livro e a Diamante (aqui se referindo à sua plantinha pelo nome dado a ela).

Aluno I: - Ah, professora, eu também gostei de tudo! Das histórias, dos livros, das cadernetas, dos bichinhos e do homem maluco pela natureza!

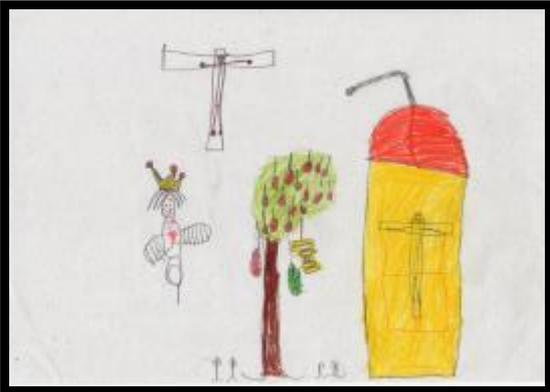
Por fim, fizemos o convite para, juntos, realizarmos um “novo passeio” pelo pátio da escola e, quem sabe, até mesmo sob um “novo olhar”. Revisitamos cada local novamente, e, assim como na diagnose inicial, voltamos para a sala de aula.

Na sala de aula, novamente sobre a nossa mesa, as folhas sulfites “brancas” e “recicladas” estavam postas propositalmente para que os alunos desenhassem o que viram em nosso “novo passeio”: o que mais gostaram, o que mais lhes chamou a atenção, enfim, o que desejassem retratar.

E, assim, ao final de cada desenho e na entrega de cada ilustração, pudemos contemplar que, dos vinte e três alunos presentes neste dia que participaram de nossas “Oficinas Literárias Temáticas”, apenas quatro deles foram desenhados nas folhas sulfites “brancas”, o que muito nos alegrou.

Para encerrarmos as oficinas, cada aluno expôs o seu desenho no mural da escola. Vejamos alguns desenhos abaixo:







3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PASSOS INICIAIS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: “OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS”

Neste espaço centralizamos nossa reflexão na importância dos primeiros passos dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a formação do leitor literário. Esta ação constitui-se no desafio que nos propusemos como projeto de intervenção requerido pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras - para a conclusão dos estudos desta etapa de nossa formação profissional.

Tal experiência se deu a partir de nossa observação e conhecimento teórico e prático/empírico da realidade escolar como docentes, que nos possibilitou estabelecer a questão central de nosso estudo: como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola?

Com o propósito de buscar respostas para tal problemática, fomos subsidiados por todo o programa do Profletras para investigarmos como ocorriam as práticas de leitura com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Tereza do Oeste – PR.

Dessa forma, amparados teoricamente por uma revisão bibliográfica sobre os conceitos mais relevantes à questão proposta, elaboramos e propomos práticas de leitura de textos de literatura, sob a forma de “Oficinas Literárias Temáticas”. A proposta objetivou constituir e desenvolver práticas de leituras sobre um grande tema: “Eu e a natureza: muitas relações”, durante um período alternado de, no mínimo, 30 horas, divididas em seis diferentes subtemáticas. Todas as atividades propostas foram encaminhadas à formação inicial de leitores literários na denominada escola.

Defendemos a ideia de que o aluno, para criar o hábito e desenvolver o gosto pela leitura, deveria ter a oportunidade de envolver-se com um tema específico. Este deve ser abordado em diferentes gêneros textuais e em diferentes mídias, para que essa temática passe a significar algo especial para ele. Assim, pelas diferentes e diversas abordagens oferecidas a esta temática, ele será capaz, de fato, de expressar sua opinião – formada pelo contato com diferentes textualidades ao longo de um período de tempo considerável, no qual ele deve se confrontar com distintas visões e âmbitos da temática escolhida.

Desse modo, utilizamos uma abordagem qualitativa, sob o viés da pesquisa-ação e centramos nossas ações em um estudo exploratório, de observações e práticas com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Para sustentar a elaboração de nosso projeto de intervenção, recorreremos à concepção de Intertextualidade e de Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994), e às proposições da Estética da Recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994). Foram também pressupostos teóricos essenciais à intervenção aplicada os aportes de: Freire (2006), Martins (1994), Kleiman (2005; 2012), Geraldi (1997), Zilberman (1988; 2003; 2009), Soares (2003; 2008), Rojo (2004) entre outros. Sobre a essência humanizadora e artística da literatura, destacamos as contribuições de Lajolo (1993), Candido (1972) e Petit (2008).

As práticas propostas foram gestadas para que resultassem em uma experiência que revigorasse o ensino da leitura na escola e que demonstrassem, tanto para a comunidade escolar como para a familiar e comunitária, a importância da literatura na trajetória da formação leitora na escola e o compromisso social da instituição na condução dos primeiros passos à efetiva prática de leitura conscientizadora na escola e na comunidade.

Nessa perspectiva, nosso estudo investigou, primeiramente, como era realizado o trabalho de leitura com o texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, visamos a, especificamente, identificar aqueles aspectos que deixavam, de acordo com a teoria revisitada, de contribuir efetivamente à formação de leitores literários já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, buscamos, também, caracterizar o perfil do professor/mediador de leitura, por considerarmos que as experiências pessoais desses educadores podem interferir no processo de formação de leitores literários no espaço institucional escolar.

Cientes da importância da leitura e da literatura na formação de leitores literários na escola para a constituição de uma sociedade descolonizada, esta pesquisa propôs, a partir dos dados coletados e da realidade observada, reflexões acerca do tema da formação do leitor literário no Ensino Fundamental e de como tais leituras podem ser utilizadas pelos formadores como elementos positivos que contribuem para o desenvolvimento da leitura literária na formação integral dos educandos, levando resultados da sala de aula à família e à comunidade.

Para alcançar esse propósito, atividades de leitura do texto literário foram elaboradas e aplicadas em forma de “Oficinas Literárias Temáticas”, que ofereceram meios efetivos e significativos, com práticas em torno de uma temática que gerasse empatia com os alunos, para que este processo se instaurasse e começasse a revelar-se frutífero já nas primeiras séries do ensino formal.

Estas práticas leitoras foram planejadas e aplicadas de modo que proporcionassem ao aluno a oportunidade de crescimento e desenvolvimento da formação leitora consciente, passando pelos níveis da leitura sensorial e da emocional para, futuramente, chegar, como se espera no desenvolvimento de uma caminhada coerente na formação do leitor nesta etapa de sua escolaridade, à leitura consciente, já como início das práticas de leitura no nível racional, segundo estabelece Martins (1994), pois nelas concebemos o pequeno leitor já enquanto ser criador e agente transformador de seu ambiente e de sua realidade sócio cultural.

Assim, como professores-pesquisadores inseridos neste contexto, refletimos sobre os processos e ferramentas aplicados no ensino de leitura e literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, utilizando-nos de apoio e referencial teórico, a fim de buscar formas práticas que incentivassem o hábito e estimulassem o gosto pela leitura, por meio de práticas pedagógicas que iniciassem e oportunizassem a formação leitora do educando pela fruição e o prazer no ato de ler.

Nessa linha de ação, elaboramos e implementamos atividades de leitura literária, ancoradas em uma base teórica conhecida do professor-pesquisador, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, buscando, desse modo, apoiar a construção de uma formação leitora adequada a este nível de formação educacional, ancorada no prazer da ludicidade, da imaginação e da criatividade. Foi nos aportes teórico-práticos de Mendoza Fillola (1994) sobre a intertextualidade e na prática antecedente da professora Renata Zucki (2015) que ancoramos nossas proposições.

Dessa forma, procuramos identificar, na turma escolhida para as práticas de leituras propostas na pesquisa, as dificuldades mais comuns quanto à alfabetização, ao letramento e à leitura dos educandos para realizarmos uma prática que, de fato, contribuísse à formação de leitores literários nesta fase inicial da caminhada leitora.

Nosso propósito passou pelo incentivo ao gosto pela leitura, com atividades direcionadas à formação do leitor literário, de maneira que a mesma pudesse ser feita com deleite, de forma consciente e não apenas uma prática de decodificação mecânica e eficiente dos signos linguísticos, embora tais aspectos não tenham sido negligenciados em qualquer momento das práticas efetivadas.

Frente ao observado como prática de leitura recorrente nas escolas, estabelecemos a questão norteadora desta pesquisa que consistia na questão: como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola? E, para tentarmos elucidar a pergunta, elaboramos as “Oficinas Literárias Temáticas” voltadas ao relacionamento da criança com a natureza, o meio em que habita, os seres com os quais normalmente se relaciona e as muitas experiências que daí podem resultar. Surgiram, desse projeto, muitas atividades com vistas à constituição de uma proposta de formação dos passos iniciais para a geração de um leitor literário na escola.

Como já exposto anteriormente, nosso guia para a constituição do programa geral de leitura e a sequência ordenada de abordagem aos objetos escolhidos como material de leitura foram os percursos elaborados pela professora Renata Zucki, expostos em sua dissertação *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste/Cascavel-PR, também sob a orientação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Assim, nossas “Oficinas Literárias Temáticas” aconteceram basicamente priorizando as seguintes etapas: 1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2- Recepção e Análise das obras; 3- Integração de Conhecimentos Culturais e 4- Conclusões.

Essa pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem a importância da leitura literária na formação dos sujeitos, abordou, também, temáticas acerca das práticas escolares de ensino de literatura e formação do leitor literário consciente. Lembramos que, em nossa concepção, isso se refere a um leitor, como já expressamos, capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável pois, “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. [...] ler, como expomos, é saber que o sentido pode ser outro.” (ORLANDI, 1988, p. 12). Esse processo é vital e necessário, especialmente, nas práticas desenvolvidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fase para a qual propusemos uma alternativa didática para o ensino de literatura nas escolas da rede municipal de ensino onde atuamos como docente.

A ação de leitura foi, como já feito em casos anteriores, planejada com base em uma “temática geradora”. Quando consideramos que estas práticas serão efetuadas com alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, vimos a possibilidade de reunir uma série de textos – em diferentes gêneros e dispositivos – em torno do tema “Eu e a natureza: muitas relações”, porque acreditamos que esta temática pudesse despertar nestes alunos um envolvimento que trouxesse conscientização, ações responsivas e atitudes responsáveis, como de fato se verificou ao longo do andamento do projeto.

Justificamos essa temática pelo fato citado e também porque vemos cotidianamente como, nesta fase do desenvolvimento, as crianças são sensíveis aos animais, às plantas, aos problemas ecológicos e a tantos outros assuntos que esta temática pode congrega e que resultam em um sujeito mais consciente e responsável no e pelo entorno no qual sua vida transcorre.

Desse modo, também a intenção de aprimorarmos com eles alguns aspectos voltados ao nível sensorial e emocional de leitura pode resultar eficaz quando inseridos e contextualizados por uma temática que lhes seja importante.

Para desenvolvermos a atividade interventiva, dividimos as aulas em seis módulos, constando, também, a diagnose inicial e o encerramento das oficinas, conforme demonstramos no quadro das ações abaixo estabelecido:

QUADRO 1 – Das ações

TEMÁTICA GERADORA: “Eu e a natureza: muitas relações”

DIAGNOSE INICIAL: passeio pelo espaço escolar.

MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: As árvores e seus frutos: dádivas da natureza

MÓDULO 2 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Relações do ser humano com as flores

MÓDULO 3 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos.

MÓDULO 4 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: A água: fonte de vida na terra

MÓDULO 5 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Os animais precisam de carinho e de respeito

MÓDULO 6 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Das sensações de Margarida aos cuidados com a vida

ENCERRAMENTO DAS OFICINAS: novo passeio, novos olhares

Para uma leitura mais fluída, optamos por destacar aqui o relato sucinto de cada um dos módulos, porém todos encontram-se relatados na íntegra no Diário de Campo para apreciação futura.

Dessa maneira, começamos as nossas oficinas no primeiro dia, após as devidas apresentações entre aluno e professor, convidando-os para um passeio pela escola. Nossa intenção aqui era, após o passeio, pedirmos aos alunos que fizessem um desenho, retratando o que viram durante o passeio em forma de representação artística, para que nós, enquanto pesquisadores, tivéssemos uma visão primária do que eles tinham já interiorizado da temática e das subtemáticas que nós estávamos propondo para o desenvolvimento de nosso projeto e, assim também, termos, ao final, a confirmação ou não de nossas hipóteses.

O passeio inicial ocorreu de forma tranquila e nosso desejo era de que as crianças tivessem uma percepção acerca da natureza que havia no entorno do pátio

da escola, e se eles conseguiram, ao final do passeio, transpor aos seus desenhos – forma de linguagem figurada que eles já praticavam – o retrato da paisagem que ali se configura, se eles traziam consigo essas primeiras noções ou se somente representariam em seus desenhos as construções vistas, como a escola, a quadra e o parquinho que eram, em suas falas, o que realmente se apresentavam a seus olhos.

Para nossa constatação enquanto pesquisadores foi muito gratificante notar, nos desenhos apresentados, o olhar dos pequenos para a natureza, mesmo que, a princípio, ainda não tão humanizados como era o nosso desejo. Contudo, deixamos claro o quanto isso também foi importante para que, ao final de nossas oficinas, isso fosse novamente trazido à tona e (re)configurado, retratado, porém agora já sob um novo olhar dos pequenos para a natureza e a forma como nossas relações com ela interferem no universo existencial de cada um.

Em nosso segundo encontro, começamos a oficina relembrando do passeio observatório que havíamos feito no encontro anterior, mostramos aos alunos a capa do livro *A Árvore Generosa* e perguntamos sobre o que eles pensavam que seria a história e sobre o que ela trataria, considerando apenas o título. Assim, deixamos que eles verbalizassem suas expectativas a partir da exploração sensorial do material de leitura.

Entregamos, então, para cada um deles, um folder com a imagem inicial e a imagem final do livro e pedimos que falassem o que eles imaginavam que podia ter acontecido na história. Em seguida, fizemos a contação da história e, juntos, verificamos se algumas das hipóteses dos alunos se confirmaram. O ápice da leitura acontece quando o menino, já então adulto, corta o tronco da sua amiga árvore para fazer o seu barco, deixando somente o toco dela.

Propomos aos alunos a prática de leitura do livro *Árvore* (2013), de João Proteti. Após a leitura, pedimos que cada um deles desenhasse a sua árvore e a decorasse. Esses desenhos foram compartilhados com os colegas e expostos na sala de aula. Tais ações foram realizadas para que, aos poucos, os alunos se dessem conta de que dispomos de diferentes sistemas de representação para narrar uma história e que eles conseguiam lê-las e, também, produzi-las.

Na sequência, apresentamos aos alunos o livro *Folha* (2008), de Stephen Michael King, que é totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético, buscando instigá-los para que notassem que um texto pode ser lido através de suas

imagens e que não é necessário e obrigatório que haja palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois as imagens podem e fazem isso também.

Nesse sentido, solicitamos voluntários da turma que puderam relatar a sua versão da história ilustrada para os demais colegas, dando espaço para a oralidade derivada da leitura visual, imagética. Em seguida, passamos o vídeo com a contação da história do livro *Folha* (2008), feito por Fafá conta histórias. Nesse momento os alunos puderam assistir uma versão da história que eles também imaginaram, estimulando, desta vez, a leitura auditiva. Essas leituras sensoriais são extremamente importantes, pois, “a leitura sensorial, vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, [...] sem a necessidade de racionalizações, [...], apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar.” (MARTINS, 1994, p. 42).

Questionamos os alunos sobre as árvores que eles conheciam, como elas se chamavam e se, assim como o menino da história, eles também tinham uma “árvore amiga” com a qual brincavam e comiam seus frutos. Deixamos que eles falassem a respeito. Nesta atividade, a maioria dos alunos mencionou ter uma árvore amiga, uma árvore generosa em seu quintal, ou até mesmo em seu bairro e na escola, mas que eles ainda não tinham se dado conta disso e que foi com a leitura e a contação da história que eles tiveram tal percepção. Nesse momento, constatamos a efetivação da premissa de que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.” (COLOMER, 2007, p. 36).

Passamos o episódio “A dádiva perdida”, de “Os Ursinhos Carinhosos” e buscamos dialogar com os alunos sobre as questões humanizadoras e os valores que norteiam a história assistida como: plantar, colher, cultivar, repartir, cuidar bem da natureza, não desperdiçar os alimentos, quais suas frutas preferidas, se os mesmos possuem fruteiras em casa e, à medida que íamos dialogando, as crianças foram contando as suas experiências e vivências com a natureza:

Apresentamos as obras de arte: “Maçã”, de Salvador Dali e de Romero Britto, para os alunos e questionamos sobre suas impressões a respeito das telas, buscando explorar, neste momento, todas as percepções visuais dos alunos, dando-lhes espaço para manifestarem as suas preferências, momento em que pudemos observar pelas suas falas as verbalizações sobre quais telas eles mais tinham gostado.

Em seguida, recortamos o formato de uma maçã, em papel colorido e, nele, os alunos anotaram algum pensamento com relação aos textos lidos e, entre eles, surgiram palavras como: carinho, cuidado, amor, paz, respeito, amizade e generosa. Essas maçãs foram, então, colocadas no “painel evolutivo” que começamos a criar na parede da sala de aula, neste momento composto pela “árvore generosa” e os seus frutos.

Ao final das atividades deste módulo, presenteamos os alunos com uma pequena caderneta “frutal” (veja anexo 01 - Molde), confeccionada em forma de maçã, para que nela os alunos pudessem anotar as suas impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura das “Oficinas Literárias Temáticas” enquanto saboreavam uma deliciosa “maçã encantada”, que a professora mesma preparou em seu “caldeirão” cheio de poções mágicas.

Ao final dessa oficina, na parede da sala de aula, fizemos um nicho, com a proposta da formação da “Biblioteca da Oficina Temática Literária do 3º Ano” na qual foram deixados os livros lidos em cada módulo.

Desse segundo encontro, é importante ressaltar que, para a aplicação e efetivação de nossa primeira oficina, havíamos planejado a ambientalização da sala de aula, mas nós, enquanto pesquisadores, não queríamos que tal ação fosse exclusiva nossa. De fato, nosso desejo maior, ancorado na proposta de Zucki (2015) sob a ótica de alargamento de horizontes e novas perspectivas da realidade por parte de nosso corpus da pesquisa, desejávamos que, na prática, esta ambientalização surgisse e fosse em sua maior parte construída pelos alunos.

Isso se deu através de nosso “painel evolutivo”, pois, foi por meio dele que as crianças materializaram o que viram nas leituras e demais práticas aplicadas na intervenção, ou seja, por meio da construção do painel, verificamos que as crianças foram, pouco a pouco, passando pelos níveis de leitura sensorial e emocional e materializando-as através de seus desenhos, de seus recortes e de suas colagens enquanto forma de experiências vividas e recontadas, não apenas na sala de aula, mas, também, de suas memórias das coisas também revividas e contadas em casa e no seio familiar. Assim, podemos constatar, efetivamente que, conforme Oliveira (1997) afirma, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com ambiente sócio cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.

Ainda sobre o segundo encontro, não podemos deixar de destacar a importância do trabalho com as obras de arte, pois para nós, enquanto pesquisadores, tornou-se visível o quanto as crianças ficaram encantadas e até mesmo surpresas com as obras de arte que apresentamos, o que eles chamaram de “maçãs diferentes”. Por ser mais trabalhada nas escolas, as maçãs de Romero Britto já haviam sido vistas por alguns deles, mas a de Dali foi realmente uma grande descoberta, quando eles visualizaram a borboleta de asas abertas retratadas em forma de maçã. Desse modo, ficou evidente neste encontro que Marisa Lajolo (2005, p. 12) tem conhecimento de causa quando se expressa da seguinte forma sobre o gosto pela leitura: “Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois, o prazer da leitura é um prazer aprendido”.

No nosso terceiro encontro foi o momento de falarmos das flores, e de trazer à tona a reflexão de que se é realmente válido arrancá-las de seus jardins como forma de presentear aos nossos amados. Neste encontro fizemos a reflexão sobre o que acontece com a personagem pai de Bela, na história da “Bela e a Fera” e eles, em sua grande maioria, disseram que também já haviam arrancado flores e que achavam isso “normal” e que tal ato não agredia a natureza.

Neste módulo, cada aluno recebeu da professora uma pequena muda de planta do tipo suculenta. A entrega das mudas foi um momento bastante enriquecedor, pois notamos, pelas falas dos alunos, que eles não esperavam ganhar tal presente. A maioria deles se mostrou feliz por ter a plantinha para cuidar e alguns deles se mostraram bastante preocupados e dispostos a cuidá-las com carinho e atenção para que elas não sentissem frio ou sede.

Uma das alunas, que mora na área rural, questionou sobre a quantidade de vezes por semana que deveria regá-la e a quantidade de água que deveria usar. Como foi pedido aos alunos que dessem nomes para suas plantinhas, achamos relevante citar que alguns dos nomes escolhidos foram: Bela, Princesa, Diamante, Izabela, Sophia, Lua, Camila, Priscila, Jasmine, Elsa, Nina, Paty, entre outros.

Um dos grandes acontecimentos neste dia foi o fato de que, agora, eles também tinham uma planta para cuidar e isso os deixou bastante preocupados, pois aquela planta dependia deles e de seus familiares. Os relatos que vieram nos módulos posteriores a este sobre as plantas e de como eles e as famílias estavam cuidando das plantinhas nos trouxe, enquanto pesquisadores, a ciência de que a ideia de dar-lhes o compromisso de cuidá-las e regá-las foi algo muito significativo,

pois possibilitou para eles a experiência concreta daquilo que, antes, eles só haviam experienciado na teoria através dos textos e das histórias trabalhadas.

Em nosso quarto encontro, fizemos uma breve retomada das oficinas anteriores e um pequeno diálogo para verificação sobre as plantinhas e suas condições. Após, fizemos a leitura das aventuras do *Bicho Folharal* (2005), de Angela Lago e a contação da história da *Abelhinha Curiosa* (2000), de Castro Alves, para, então, voltarmos nossas atenções para o universo dos insetos e sua organização.

Assim, iniciamos nosso diálogo falando sobre a importância das abelhas e questões como as que exemplificamos: vocês já viram uma abelha? Ou uma colmeia? Vocês já viram um enxame de abelhas? Já foram ferroados por uma abelha, e o que vocês sentiram? Vocês acham que as abelhas são importantes? Para que as abelhas servem? Se não houvesse abelhas ou se todas as abelhas morressem, o mundo, o meio ambiente continuaria igual?

Durante a conversa, a maioria das crianças disse ter visto abelhas em suas casas ou na casa de pessoas conhecidas. Algumas delas comentaram já ter sido ferroadas pelas abelhas e, também, a dor que sentiram e quem as ajudou no momento, citando sempre os familiares mais próximos, como, por exemplo, a mãe, o pai, uma tia, etc. Quando questionadas sobre a importância das abelhas e para que elas serviam, somente uma aluna respondeu que na casa dela havia colmeias de abelhas e que as mesmas eram importantes para ajudar na polinização das flores.

Convidamos, então, os alunos para uma sessão “cinema” e juntos assistimos ao filme “Bee Movie – A história de uma abelha”. Após o filme, deixamos o espaço aberto para os comentários e pudemos constatar que os alunos gostaram muito da história assistida. Após o diálogo sobre o filme, trabalhamos com eles a notícia sobre a morte das abelhas causada pelo uso de agrotóxicos e verificamos que alguns deles haviam visto a reportagem veiculada na televisão.

Neste módulo confeccionamos a “Caderneta Abelhar” (veja anexo 02 – Molde) para que eles pudessem anotar nela as experiências de leituras das “Oficinas Literárias Temáticas” ao som da canção “A linda rosa juvenil”. Oferecemos a cada aluno um sachê contendo mel para que eles pudessem saboreá-lo e expressar o seu gosto em relação a um dos produtos do trabalho das abelhas, que, assim, passou a integrar nosso “painel evolutivo”. Enquanto saboreavam, perguntamos aos alunos se todos eles já haviam provado mel antes e cinco deles

disseram que era a primeira vez que experimentavam. Dentre os cinco, três afirmaram que gostaram e dois disseram que não gostaram de mel. O restante da turma afirmou já ter experimentado e que gostavam de mel. Tais experiências remetem às recordações que se estabelecem referentes às experiências de leitura, neste caso uma gustativa, e que constroem fundamentos de vivências leitoras. Estas, por sua vez, são essenciais para a trajetória da formação de um leitor literário.

Ao final desse módulo, a figura das abelhas e a de uma criança lendo um livro foram acrescentadas ao nosso “painel evolutivo”. Neste módulo, ficou muito claro que as crianças viam as abelhas como um bichinho sem utilidade e que, além de tudo, ainda as machucava. Mas, a partir das leituras e do filme, isso tudo mudou e as crianças passaram a “abelhar” como elas mesmas diziam. Dessa maneira, experienciamos o que Jouve (2002, p.134) expressa ao mencionar que, na leitura, precisamos destacar “de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor.” (JOUVE, 2002, p. 134).

No nosso quinto encontro foi hora de tratarmos da água, de sua importância, e também de, através dos poemas, libertamos as palavras e os pássaros aprisionados dentro de nós e de nossas gaiolas.

Iniciamos o módulo oferecendo a cada aluno uma balinha de mel, enquanto fazíamos uma breve retomada da oficina anterior, verificando se os alunos conversaram com a família, ou alguém da comunidade, para saber sobre a produção do mel na região em que viviam. Deixamos que eles comentassem as informações coletadas. Durante a conversa, eles reafirmaram gostar de mel e outros disseram que não gostaram do sachê, mas que gostaram da balinha.

Mostramos, para início das atividades leitoras, a capa do livro *A Chuvarada* (2006), de Isabella Carpaneda e solicitamos que os alunos falassem o que eles imaginavam que iria acontecer na história e sobre o que ela tratava. Logo após, fizemos a leitura da obra e perguntamos aos alunos o que mais lhes chamou a atenção no texto.

Assistimos aos vídeos “Água, o ciclo interminável” e a contação da história “Acabou a água!” e fizemos questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre os cuidados que devemos ter com o nosso planeta, com o meio ambiente e com a água.

Assistimos à animação feita com a música “As 4 estações”, de Vivaldi e buscamos comentar sobre as diferentes sensações e emoções mostradas nas cenas e sentidas por eles durante a execução da música e da animação. Então, convidamos os alunos para se aproximarem da “gaiola de textos”. Nesse momento cada aluno “libertou” um texto da gaiola e fez a leitura do mesmo para os colegas.

Após a leitura, fizemos uma breve fala com os alunos sobre a importância de se libertar as “palavras” e propomos aos mesmos que fizessem a leitura de seus poemas em casa para seus familiares, para que seus poemas continuassem voando livres também para fora dos muros da escola.

Ao final desta oficina, acrescentamos ao nosso painel evolutivo, os pássaros que, livres, simbolizavam nossos poemas e nossas palavras.

No nosso sexto encontro, foi o momento de refletirmos sobre os animais, de trazermos o cordel para a sala de aula e, também, dos alunos terem um livro só seu. Assim, como forma de retomada e continuação das atividades trabalhadas, centrados na poesia e nas rimas, iniciamos nossa oficina com alguns poemas já lidos anteriormente e perguntamos aos alunos se eles já tinham visto um gato xadrez, um gato colorido, um gato vermelho, e se isso seria possível. Pedimos, ainda, pra que eles tentassem imaginar como seria um gato xadrez, ou um gato rosa, ou um gato listrado e assim por diante, até que contamos a eles que, em nossa imaginação, e também na obra da Bia Vilella, esses gatos existiam.

Começamos pela canção “O Gato Xadrez”, depois contamos a história do “Gato Xadrez” e fizemos a Leitura da obra *Era uma vez um gato xadrez* (2006), falando sobre a importância das rimas e enfatizando aos alunos que tudo o que a gente tem visto nas oficinas, desde o primeiro módulo, pode ser revisitado por eles a qualquer momento através da leitura e releitura dos livros, das obras e das canções que lhes foram apresentadas que encontravam-se disponíveis em nossa biblioteca da sala de aula.

Na tentativa de aguçarmos a leitura de textos não verbais e explorarmos a ação em nível sensorial, fizemos a leitura da obra *O Gato e a Árvore* (2013), de Rogério Coelho, todo construído em imagens e ilustrações. E, neste momento, buscamos deixar os alunos expressarem suas ideias sobre a possível sequência das ações na construção de um enredo, na nomeação das personagens, na descrição dos espaços e compartilhar isso com os colegas para que a criatividade fluísse e

que eles mesmos criassem as suas histórias, os seus enredos e os suas personagens da forma que melhor imaginassem.

Nessa atividade atentamos para o fato de que “é preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética.” (ROUXEL, 2012, p. 10). Assim, todos os registros sobre as “criações” feitas por eles puderam ser anotadas na “Caderneta Gatunar” (veja anexo 03 - Molde), que foi confeccionada nesta oficina.

Trouxemos neste módulo, também, a obra em cordel “Atirei o pau no gato?!” (2018), de Antonio Barreto, e assistimos ao vídeo em que o próprio autor recita o texto, convidando os alunos para que acompanhassem com as palmas e, em seguida, buscamos apresentar alguns aspectos essenciais da escrita de Cordéis para os alunos e sua importância como preservação da cultura oral de nossos ancestrais.

Para explorar a oralidade, fizemos um trabalho com cantigas populares infantis, primeiro em vídeo e propusemos ao final que cantássemos e brincássemos de roda como “Atirei o pau no gato” e sua versão “Não atire o pau no gato”. Com as atividades anteriores realizadas, procuramos voltar nossa atenção às relações intertextuais presentes nos livros, no Cordel e nas cantigas trabalhadas nesta unidade – seguindo as premissas de Mendoza Fillola (1994) –, como forma de refletir sobre o cuidado que devemos ter com o meio ambiente, com a natureza e com todos os seres vivos.

Ao final desse módulo, cada aluno ganhou da professora, a obra “Atirei o pau no gato?!” de Antonio Barreto com uma dedicatória nominal do autor, juntamente com um marca-página e um lápis com ponteira, todos alusivos à temática do gato xadrez, para que a tenham como lembrança da experiência de leitura. E o painel evolutivo passou a contar com a presença de outros animais, como o gato e o cachorro.

No sétimo encontro, propusemos a leitura da obra *Margarida Friorenta* (2006), de Fernanda Lopes de Almeida. Desse modo, pedimos aos alunos para que falassem sobre as personagens da obra e a importância de cada uma delas. Os alunos também foram instigados a falarem sobre o final da obra, por meio de questões feitas a eles, como: “qual era, de fato, o problema de Margarida?”. “Será que podemos ter “frio” de outra coisa se não de temperatura?” “Como se pode

resolver o “frio” de outras coisas?” “Será que nossa plantinha tem “frio” ou está bem cuidada?”. Buscamos aqui deixar os alunos expressarem as suas ideias de “cuidados” necessários para o bem-estar, seja de plantas, de animais ou de nós mesmos.

Cantamos juntamente com as crianças a canção “Onde está a Margarida” e os incentivamos a criarem um enredo para a canção, para fazer a descrição do lugar que eles imaginavam onde podia estar a “Margarida” e as outras “personagens” que poderiam estar com ela.

Fizemos a leitura do livro *A paisagem* (2008), de Maria Luiza Fravet e pedimos a eles que imaginassem os espaços, as cores, os cheiros dos lugares descritos na obra e apreciamos juntamente, algumas obras de Van Gogh, em especial os “Girassóis”, comentando alguns aspectos sobre o pintor, sua importância, época e lugar em que viveu, onde se encontram suas obras e constatamos o já afirmado por Martins (1994):

A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. [...] Antes de ler um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizados essa é a leitura que conta. Quem já teve oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render. (MARTINS, 1994, p. 42).

Logo após, fizemos a leitura conjunta do livro *A Árvore do Beto* (2004), de Ruth Rocha. Este é um livro totalmente ilustrado e construído somente por meio imagético, buscando explorar a potencialidade de cada imagem e o que ela representa para que os alunos percebam que um texto pode ser lido através de suas imagens e que não é necessário e obrigatório que haja palavras para transmitir ou narrar o que se deseja, pois as imagens podem e fazem isso também. Após essa conversa, fizemos a leitura do livro *Maluco por Natureza* (2011), de Ramon M. Scheidemantel e deixamos os alunos à vontade para comentarem sobre o título da obra e as suas reais relações com a natureza. Pelas contribuições efusivas dos alunos, constatamos os efeitos de nossas “oficinas” e, assim, confirmaram-se para nós, também, as premissas de Antunes (2009, p. 201): “não se nasce com o gosto pela leitura, [...]. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] o gosto por ler

literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.”

Dessa forma, acreditamos que os alunos, agora, estavam preparados para colocar a Margarida em seu espaço apropriado e assim, finalizamos o módulo e nosso “painel evolutivo” com uma bela borboleta azul e uma linda margarida que não mais precisa temer o frio!

Ao final das “Oficinas Temáticas Literárias” em nosso oitavo encontro, foi proposto aos alunos, uma forma de retrospectiva visual de todas as atividades desenvolvidas em forma de slides e vídeos. Em seguida, conversamos e relembramos, oralmente, cada um dos módulos e o que vimos neles: as obras de arte, os livros, os poemas, as canções, e deixamos que cada aluno verbalizasse seus sentimentos e suas impressões, o que sentiram, o que mais gostaram, o que gostariam de fazer novamente, etc., pois é “indispensável hoje fomentar entre os alunos uma abordagem sensível dos textos, mesmo que seja da ordem da utilização [...] o desafio é fazer viver uma experiência de leitura, sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido a algum aos alunos.” (ROUXEL, 2013, p. 162).

Por fim, fizemos o convite para realizarmos um “novo passeio” pelo pátio da escola e, quem sabe, até mesmo sob um “novo olhar”. Revisitamos cada local e, assim como na diagnose inicial, voltamos para a sala de aula onde, outra vez sobre a nossa mesa, as folhas sulfites “brancas” e “recicladas” estavam postas propositalmente para que os alunos desenhassem o que viram em nosso “novo passeio”: o que mais gostaram, o que mais lhes chamou a atenção, enfim, o que desejassem retratar.

Assim, ao final de cada desenho, e na entrega de cada ilustração, pudemos contemplar que dos vinte e três alunos presentes neste dia que participaram de nossas “Oficinas Literárias Temáticas”, apenas quatro deles foram desenhados nas folhas sulfites “brancas”, o que muito nos alegrou. Para encerrarmos as oficinas, cada aluno expôs o seu desenho no mural da escola.

Vivenciamos o fato de que, em cada nova oficina, as crianças retornavam às atividades relatando diálogos que haviam tido com os pais e no seio da família. Isso para nós foi muito gratificante porque esta era uma de nossas preocupações e objetivos desde o início do projeto de intervenção: fazer com que, nesse processo de mediação, a criança levasse para a vida aquilo que havíamos retratado na escola e que a mesma alargasse seus horizontes. Desse modo, vimos que eles

entenderam que o que ali foi trabalhado e que está inserido em sua própria vida e em seu contexto sócio cultural. Confirmou-se, dessa maneira o que menciona Mendoza Fillola (1994) quando faz referência à correspondência existente entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos (verbais e não verbais; como a escultura, a pintura, a música, o cinema, etc.), cuja “perspectiva globalizadora” conforme pressupõe Zucki (2015), serviu, nesta pesquisa, para ampliar a compreensão do aluno-leitor e a recepção significativa das obras.

As ações propostas, conseqüentemente, contribuíram para uma futura formação leitora crítica, já que os níveis sensorial e emocional revelaram frutos que conduzem ao seguimento desta jornada de vida. Como docentes, experimentamos, também, que a “[...] mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento.” (MARTINS, 1994, p. 46).

Podemos afirmar, assim, que comparar e estabelecer conexões entre imagens, sons e textos de diferentes épocas e culturas como forma de propor novas significações para a leitura, segundo propõe Mendoza Fillola (1994), reafirmou a importância da leitura do texto literário no desenvolvimento infantil, pois impulsionou toda a ação criativa das crianças para as inúmeras possibilidades de expressão.

Tais expressões ficaram registradas em nosso Diário de campo e, sem dúvidas, em nossos corações e almas, pois desfrutamos de uma experiência na qual estiveram presentes “[...] os suspiros e risos durante as narrações, a observação atenta das obras, o manuseio interessado dos livros, o recriar da história que ouviram ou leram; ações e reações que evidenciaram o prazer e a fruição dos textos literários lidos.” (ZUCKI, 2015, p. 116). Isso nos possibilita afirmar também que, em nossas “Oficinas”, se efetivou aquilo que Aguiar e Bordini (1988, p. 15) expressam sobre a riqueza polissêmica da literatura, afirmando que ele “é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano”.

Assim, podemos também assegurar que nossas “Oficinas Temáticas Literárias” significaram, de certo modo, contar uma nova história a cada história recontada nas vozes, nas ilustrações, nos olhares e nos gestos dos alunos, por meio e através da sua recepção e própria percepção, possibilitando-lhes a ampliação de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, a condução de seu próprio processo de

letramento literário, “história esta passível de novas leituras, reinterpretações e novos sentidos.” (ZUCKI, 2015, p. 117).

Dessa forma, sobre a Estética da Recepção, verificamos que a literatura não encerra dentro de si todo o entendimento, mas conflita com aquilo que sabemos a fim de nos fazer perceber o desconhecido, contrastando, contrariando ou confirmando nossas hipóteses e crenças. Ler o texto de literatura expande nossa compreensão, acrescentando novos elementos àquilo que já tínhamos como certo. Isso amplia nossos horizontes de expectativas.

Outra hipótese que testamos e que apresentou resultados positivos e relevantes foi a de amalgamar os textos e outras expressões a serem usadas na Intervenção por meio de uma temática significativa para os leitores e desenvolvê-la em vários subtemas em cada Módulo planejado e executado. Desse modo, inteirando-se do tema proposto e aproximando-o dos subtemas nas práticas de leitura, os estudantes ampliaram seus horizontes de expectativas ao conceber a importância do contexto de produção, a historicidade da obra para a compreensão da produção, quando, muitas vezes, o que esperavam do texto não correspondeu às expectativas das hipóteses levantadas.

Diante do exposto, e avaliando os resultados positivos da aplicação de nosso projeto, consideramos o método comparativo de Mendoza Fillola (1994) como uma alternativa consistente para o trabalho escolar com a literatura, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois nesta fase, é nítido o gosto das crianças pelas atividades artísticas, especialmente as literárias. A leitura dos textos literários, associada à leitura de diferentes signos artísticos, serviu não apenas como material lúdico e de expansão dos horizontes de leitura, mas, principalmente, como um recurso cognitivo que auxiliou os alunos a levantarem hipóteses e interessarem-se em descobrir se essas hipóteses seriam confirmadas ou não, ao longo do trabalho com os textos e na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorreram nas oficinas.

Com base nesses resultados das intervenções, enfatizamos que a formação literária e o gosto pela leitura precisa ser eminente e subsidiar a prática pedagógica dos professores, de forma que esta possa, realmente, contribuir para a formação de alunos leitores de literatura e que a proposta comparatista de Mendoza Fillola (1994), associada as etapas de abordagem ao corpus proposto por Zucki (2015),

constitui-se em uma alternativa didática viável, que possibilita ao aluno compreender a literatura constituinte de sua vida como fenômeno cultural, histórico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma pessoa que se afirma não leitora, ou para aqueles que simplesmente afirmam que não gostam de ler, que ler não é a sua “praia”, que ler é para “loucos” ou, ainda, para pessoas “desocupadas”, passar por uma biblioteca, encontrar um livro novo, sentir o cheiro de um livro ou sua textura são experiências que para si podem realmente não significar nada e sequer remeter a algo específico ou a alguma lembrança de um momento marcante de sua vida. Mas, há, porém, aqueles leitores que, assim como nós, enquadram-se em outra categoria: os apaixonados por um bom livro, ou os “loucos” por livros.

Os apaixonados por livros são literalmente os amantes da leitura, são aqueles que não conseguem ver um livro e não tocá-lo, não senti-lo, não cheirá-lo, e, principalmente, é claro, não lê-lo. Para quem se assume verdadeiramente um leitor, um apreciador de uma boa literatura e não se conforma em saber que, mesmo tendo lido várias obras maravilhosas, muitas outras ainda estão aí espalhadas pelo mundo todo, nas mais diversas línguas, esperando para serem lidas, isso chega a ser uma ideia torturante, e assim... vorazmente lemos, relemos, e, como que numa ação incontrolável e prazerosa, enquanto lemos um livro, já estamos fazendo uma lista de espera dos próximos que desejamos ler, como em um círculo vicioso, lemos, lemos muito, e sempre, mas sempre mesmo temos ainda muito mais para ler.

Como já mencionamos acima, se fosse possível realmente nos separar em rótulos, ou nos classificar em leitores ou não leitores (no que não acreditamos) – pois cremos que todos estamos o tempo todo, fazendo algum tipo de leitura desde que nascemos, seja ela sensorial, imagética, auditiva, olfativa etc... e que depois passamos a leitura da palavra como Freire nos afirma –, deveríamos também nos remeter aos processos diferentes de formação escolar pelos quais passamos. Leitores e “não leitores” são formados na escola, pela mediação, ou não, de um professor leitor experiente.

Foi assim, pensando nesta responsabilidade da escola pública, que nos lançamos ao desafio do Profletras de nos qualificarmos e, nesse processo, também melhor qualificar os alunos que nos são confiados na formação elementar do Ensino Fundamental I. O Programa de formação profissional do Mestrado em Letras-Profletras - foi crucial na nossa jornada de busca por uma educação de qualidade, capaz de transformar a vida dos alunos. Isso já deve ocorrer no início de sua

formação escolar, tempo no qual se devem iniciar os seguros primeiros passos à formação leitora. Nela, o texto literário, aberto, livre e polissêmico, é o bem mais precioso para “libertar” mentes criativas e imaginativas. Essas, ao longo da jornada, darão frutos de “compreensão”, “interpretação”, “inferenciação”, e, ao longo da vida, “criticidade”.

Para projetar, elaborar, aplicar e concretizar este trabalho, nossa vivência e experiência leitora foi o que nos possibilitou, sem dúvida, as ações iniciais, pois, um dos fatores que mais nos incomoda ainda é adentrar em um espaço educacional público e constatar que o mesmo não possui uma biblioteca que cumpra realmente com o seu papel, e que as bibliotecas, em forma de “despensa”, “almoxarife” e, por que não usar a palavra mais apropriada, “depósito” de livros, estão lá, abandonadas num canto da escola, sem qualquer olhar mais cuidadoso e sem ninguém devidamente preparado para atender aqueles que deveriam ser o nosso maior tesouro: os leitores.

Aos que lerem atentamente esta dissertação, poderão observar que, em nenhum momento, afirmamos que as crianças ou jovens não leem, ou que faltam livros em nosso sistema educacional. Muito pelo contrário, o que buscamos ao longo deste trabalho foi, sustentados teoricamente por renomados autores, mostrar justamente que nossos alunos leem e estão a cada dia lendo mais, que eles estão, sim, receptivos à literatura e às mais diversas formas de leitura e que há, em nosso país, um grande acervo cultural.

Contudo, o acesso a essas obras tem sido dificultado e, pior ainda, muitas vezes negado a eles por parte das instituições, principalmente quando estas decidem o que eles podem ou não ler, o que eles devem ou não ler, o que é bom que eles leiam ou não, entre outras razões e pareceres absurdos que ouvimos em conversas que, muitas vezes, tornam-se verdadeiras batalhas homéricas entre professores e bibliotecários sobre a importância e a real necessidade de que os alunos precisem e tem o direito de tocar e ler os “sagrados livros novos”, nunca lidos, da biblioteca.

Diante da realidade acima exposta, o nosso problema de pesquisa tornou-se ainda maior e mais plausível, pois, como a leitura, em especial a do texto literário, pode contribuir, de forma efetiva e eficaz, à formação inicial do leitor literário na escola, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se os mesmos têm pouco acesso às obras e quando as têm são somente excertos, fragmentos das mesmas,

utilizados somente como pretextos para a interpretação tradicional dos textos? Foi inevitável pensarmos no fato de que

[...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Nesta perspectiva, nosso estudo buscou investigar como eram realizados os trabalhos de leitura com o texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para que, assim, pudéssemos, especificamente, contribuir com a formação de leitores literários já nos anos iniciais do mesmo. Para que isso fosse possível, procuramos, também, caracterizar o perfil do professor/mediador de leitura, por considerarmos que as experiências pessoais de leitura literária desses educadores podem interferir no processo de formação de seus alunos. Os professores leitores sempre tem o que “contar”, algo para compartilhar, uma dica para incentivar a busca pela leitura.

Cientes da importância da leitura e da literatura na formação de leitores literários na escola, esta pesquisa buscou propor reflexões acerca do tema da formação do leitor literário no Ensino Fundamental e de como tais leituras podem ser utilizadas pelos formadores como elementos positivos que contribuem para o desenvolvimento da leitura literária na formação integral dos educandos, dando os passos iniciais numa caminhada que durará a extensão da vida: a formação de um leitor consciente e crítico.

Para alcançarmos esse propósito, atividades de leitura do texto literário foram elaboradas e aplicadas em forma de “Oficinas Literárias Temáticas”, que ofereceram meios efetivos e significativos para que este processo se instaurasse e começasse a revelar-se frutífero já nas primeiras séries do ensino formal. Essa prática foi baseada em uma única temática, que se revelou muito significativa para os alunos ao longo da variedade textual que lhes foi apresentada: “Eu e a natureza: muitas experiências”.

Gostaríamos de deixar claro que, embora haja vários estudos e pesquisas sobre leitura e sobre a importância da formação do leitor, este é um tema que deve ser de permanente reflexão dos professores, pois existem ainda importantes

aspectos e realidades muito distintas que podem ser discutidas e colocadas em foco, visto que a real significação do ato de ler está além da decodificação de signos linguísticos.

Para que tal prática se constitua como leitura consciente e reflexiva e, conseqüentemente, produza, no leitor, condições de transformação da realidade vivida, a mesma deve passar pelo crivo não só da decodificação eficiente, mas, também, da recodificação, da interpretação, da ressignificação e, principalmente, da inferenciação e do dialogismo. Isso significa traçar um caminho que, entre idas e voltas, sempre necessárias, avança, lentamente, na construção de uma relação entre o leitor, o autor e o universo que eles habitam, com a obra e com as diversas vozes nela encontradas como meios de relação possíveis.

Dos elementos que constituíram nossas “Oficinas Literárias Temáticas” gostaria de reafirmar a importância e o papel fundamental que observamos com a construção do painel evolutivo, com a confecção das cadernetas, com a apresentação e o contato dos educandos com as obras de arte, com a música clássica e com a retomada das cantigas de roda e, também, da criação e constituição da Biblioteca da turma.

Com a construção do painel evolutivo da turma, tivemos a oportunidade de vermos materializar-se na prática os níveis de leitura propostos e apresentados por Martins (1994), pois os educandos, a cada novo encontro, representavam, por meio de suas figuras coladas ao painel, a concretude do que havíamos lhes apresentado em forma de ficção, colando ali as suas frutas, as suas flores, as suas abelhas assim, sucessivamente, materializando com “obras” suas experiências de leitura sensorial e emotivas vivenciadas na sala de aula. O painel tornou-se, desse modo, muito mais que uma “decoração” da sala de aula, pois nele estão representados os passos dados rumo a uma formação leitora que vê no texto literário uma de suas fontes imprescindíveis.

Através da confecção das cadernetas “frutal, abelhar e gatunar”, pudemos verificar que os sujeitos da pesquisa tiveram a liberdade de criar os seus próprios registros e construírem ou renovarem, também, a escrita de suas palavras, pois, como a atividade não exigia deles cópia ou transcrição de textos, eles precisavam falar de si mesmos e de suas famílias, de seus ambientes familiares e sociais e relatar, então, através de seus novos conhecimentos, o registro de sua nova consciência de que em seu ambiente real, em sua esfera de convívio, também havia

os elementos contidos nas histórias por eles lidas, ouvidas e, assim, identificá-los ressignificá-las.

A proposta de trazer as obras de arte e da música clássica para as oficinas nos deram a grata certeza de que estávamos no caminho certo e que as mesmas – quando trabalhadas dentro de um método pensado, elaborado e planejado detalhadamente para as séries iniciais, conforme aponta Zucki (2015) – propiciam a possibilidade de criação ao sujeito. Quando os alunos entram em contato com elas, eles notam que é possível recriá-las à sua maneira e, com isso, ressignificar o que antes era totalmente abstrato, como parte nova e integradora de seu cotidiano e de seu contexto real.

O uso dos vídeos com a contação de histórias, com as canções populares e com os filmes e desenhos de uma forma geral, trouxe para nossas oficinas a leveza do brincar e a ludicidade que os pequenos queriam, pois, quando encerrávamos os nossos módulos ouvíamos sempre algumas exclamações dos alunos falando sobre como o tempo havia passado rápido e que parecia que eles “só haviam brincado” e não estudado naqueles dias.

Como já dito anteriormente, uma de nossas propostas iniciais e um de nossos maiores anseios era a criação da “Biblioteca do 3º Ano” na sala de aula deles para que os mesmos tivessem livre acesso às obras lidas e apresentadas durante a aplicação das oficinas, pois nosso objetivo era, dentre outros, estimular nos alunos o gosto pela leitura, o amor pela literatura e a formação consciente de um novo olhar para a importância de uma biblioteca, dos tesouros nela contidos e de como ela deve ser realmente tratada e cuidada enquanto espaço libertário e oportunizador de crescimento e amadurecimento para aqueles que se dispõem a frequentá-la e desvendar seus mistérios.

Acreditamos, assim, que esta ressignificação só foi possível porque a construímos ali mesmo na sala de aula da turma, pois foi naquele espaço, desde a aplicação do primeiro módulo que nós, enquanto professores/pesquisadores, pudemos vê-los por inúmeras vezes indo até ela, procurando os livros que desejavam e experimentá-los pela primeira vez, tocando-os, cheirando-os, folheando página por página, observando seus desenhos, suas cores e suas formas com os olhinhos brilhando e, finalmente, lendo-os e perguntando se eles poderiam levá-los para seus lares para lerem e compartilharem com seus seres queridos aquelas histórias antes conhecidas somente de ouvir contar.

Por fim, concluímos que a aplicação das “Oficinas Literárias Temáticas” deixa em nós a certeza de que a leitura é fundamental e de que sua prática é, sem dúvida, extremamente relevante para a formação do leitor ainda em sua fase inicial, porém abordá-la ainda é um ato complexo e exige-nos estudos mais direcionados e específicos, pois é através dela que o sujeito leitor terá a oportunidade de valorizar a leitura, conscientizar-se de que a mesma é imprescindível à sociedade que busca construir uma nação justa, igualitária, humanizada e consciente.

Mais ainda podemos afirmar que a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor sensitivo, sensível, subjetivo e consciente, pois, o desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal e aparente das palavras impressas. Para uma leitura de fato, afinal, é necessário interpretá-las, relacioná-las com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constituem os sentidos das palavras.

Diante do exposto e avaliando os resultados positivos da aplicação de nosso projeto, consideramos o método comparativo de Fillola (1994) como uma alternativa consistente para o trabalho escolar com a literatura, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Destacamos, por outro lado, também, a eficiência dos passos à abordagem do material de leitura, elaborados pela professora Renata Zucki (2015), pois constituem momentos que, primeiro aproximam o aluno da obra, em seguida, possibilitam explorar a potencialidade de cada texto em suas diferenças e, finalmente, conduzem à expansão da experiência leitora com a comunidade familiar e escolar. Desse modo, as leituras realizadas não ficavam restritas à experiência dos alunos em sala de aula, mas foram compartilhados com os familiares e outros membros da comunidade. Dessa forma, afirmamos e reivindicamos cada vez mais para que a escola inclua e ofereça oportunidades para que a literatura se efetive enquanto instrumento de formação educacional.

Acreditamos que as práticas com o texto literário na escola devem ser, necessariamente, sustentadas e guiadas à luz da teoria literária, pois, ao proporcionar aos alunos o encontro entre a leitura e as várias e significantes formas de arte, a escola pode contribuir para a percepção, por parte dos educandos, de que a literatura é muito importante e que, para entendê-la, não é imprescindível que se tenha o “dom” da leitura. A literatura pode e deve ser aprendida e integrada à sua

vida, ao seu cotidiano, proporcionando não somente o encontro consigo mesmo, mas, também, a compreensão da realidade na qual estão inseridos.

Assim, não apenas o professor, mas, também, os sujeitos de aprendizagem, ao utilizarem recursos diferenciados, sustentados em teorias apropriadas, explorando as tecnologias em benefício do letramento consciente e vivenciando a biblioteca escolar como espaço crucial de descobertas, darão à escola a possibilidade de contribuir para a inserção da literatura na vida de seus alunos e de sua comunidade. Eles, uma vez despertados e voltados para a arte e importância da palavra, ampliarão de forma significativa seu repertório criativo e imaginário para, a partir daí, refletir, construir e ressignificar sua capacidade de análise e argumentação, considerando os fatores culturais e humanos envolvidos nas obras e textos lidos.

Finalmente, cientes de que nosso texto não encerra a problemática e todas as questões aqui abordadas, desejamos, contudo, que nossos apontamentos possam contribuir para a criação de novas possibilidades para trabalhar com a problemática levantada e que, por meio da pesquisa, do diálogo entre educadores e alunos, o texto literário e sua leitura possa ser proporcionado de maneira menos emblemática para que possamos, talvez, alcançar uma escola e uma comunidade de excelência e qualidade leitora, sendo ela, portanto, descolonizada.

REFERÊNCIAS

1- OBRAS LIDAS COM OS ALUNOS DURANTE AS “OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS”:

ALMEIDA, F. L. **A margarida friorenta**. São Paulo: Ática, 2006.

ALVES, C. **A abelhinha curiosa**. Curitiba: Maravilha Comércio de Livros, 2000.

BARRETO, A. C. O. **Atirei o pau no gato?! 3. ed.** Salvador: Edições Akadicadikum, 2018.

CARPANEDA, I. A. **A chuvarada**. São Paulo: FTD, 2006.

COELHO, R. **O gato e a árvore**. São Paulo: Positivo, 2013.

DUPRÉ, M. J. **O cachorrinho Samba**. São Paulo: Ática, 1991.

FRAVET, M. L. **A paisagem**. São Paulo: FTD, 2008.

KING, S. M. **Folha**. Traduzido por Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

LAGO, A. **O bicho Folharal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LOBATO, M. (adaptação). **A Bela e a fera**. São Paulo: Editora Globo, 1995.

OBEID, C. **Rimas saborosas**. São Paulo: Moderna, 2009.

OLIVEIRA, R. **A bela e a fera**. São Paulo: FTD, 1999.

PROTETI, J. **Árvore**. São Paulo: Edições MMM, 2013.

ROCHA, R. **A árvore do Beto**. São Paulo: FTD, 2004.

SCHEIDEMANTEL, R. M. **Maluco por natureza**. São Paulo: Sonar, 2011.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. Tradução de Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

TERRA, A. **Rua jardim 75**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

VILLELA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. São Paulo: Moderna, 2006.

2- OBRAS TEÓRICAS CONSULTADAS PARA FUNDAMENTAÇÃO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. (4.ed. reorg. pelo autor). São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CASCAVEL. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. 3. ed. Cascavel: AMOP, 2015.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. São Paulo: Edições Quirón, 1976.

_____. N. N. **Literatura infantil, teoria, análise e didática**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. N. N. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

FILLOLA, A. M. **Literatura Comparada e Intertextualidad**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

FLECK, G. F. A conquista do “entre-lugar”: a trajetória do romance histórico na América. In: **Gragoatá** n. 23, Segundo semestre. Niterói: EdUFF, 2007. p. 149-167.

_____. Formação do Leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, G. F. (Org.). **Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar**. Curitiba: CRV, 2017.

FLÔRES, O. C.; ROLLA, A. O que é ensinar língua portuguesa para os falantes nativos, e o que esse ensino implica. In: FLORES, O. C. **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: ULBRA, 2001, p. 23-52.

FOGAÇA, J. (2013). **A pesquisa-ação**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

FRANCO, M. A. **Educação e Pesquisa-ação**. São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOPPE, M. C. **Concepções de Leitura e Prova Brasil**. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. (Orgs.). **A Pesquisa na Educação Básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 67-96.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. **A Literatura e o leitor: textos de estética de recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

JOUBE, V. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da Educação. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

_____. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____, M.; ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LLOSA, M. V. **La verdad de las mentiras**. Buenos Aires: Alfaguara, 2002.

LOTTERMANN, C. Apresentação. In: FLECK, G. F. (Org.). **Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar**. Curitiba: CRV, 2017.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MARTINS, M. H. **O Que é Leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELLO, A. M. L. **Por uma política nacional de leitura**. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a Educação Fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994, p.70-72.

MONTES, G. **La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético**. Buenos Aires: F.C.E., 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

OSÓRIO, L.B. Y. La promoción de la lectura en tiempos aciagos y el pequeño cuchillo de La bibliotecária Chun Li. In **Aportes para la promoción de la literatura y la lectura**. Maén Puerta (compilación). Facultad de Humanidades y Educación y El Consejo de Publicaciones de La Universidad de Los Andes. Venezuela: Mérida, 2010.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito-leitor? em: **Cadernos de pesquisa**, V. 42, nº 145, p. 272-283. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. T. **Conferências sobre a leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educação & Sociedade, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, dez. 2002. p. 143-160.

_____. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2003. p. 89 – 114.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

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

SOUZA, V. de. Literatura Infantojuvenil: andar entre os livros do cotidiano dos adolescentes e jovens. In: FLECK, G. F. (Org.). **Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar**. Curitiba: CRV, 2017.

TEIS, D. & TEIS, M. (2006). **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denizeabordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2019.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. v. 2. Lisboa: Biblioteca de Ciências Pedagógicas – Ed. Estampa, 1977.

WIELEWICKI, Vera Helena G. A agência discente e a formação do leitor em aulas de literatura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática**. Maringá: Eduem, 2008, p. 27-38.

YUNES, E. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: _____, Eliane (Org.). **Pensar a leitura: a complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2002, p.52-59.

_____. E. **Por uma política nacional de leitura**. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a Educação Fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994, p.10-26.

_____. E. PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

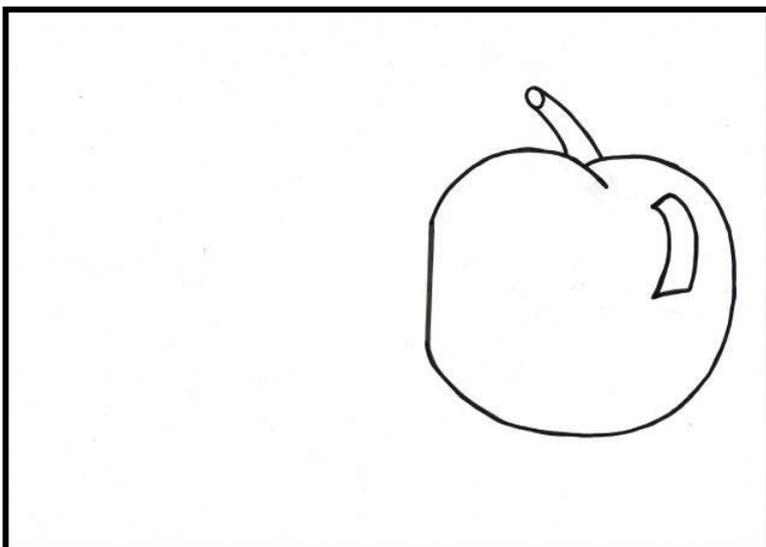
_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZUCKI, R. O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. In: FLECK, G. F. (Org.). **Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. **Letramento Literário:** práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

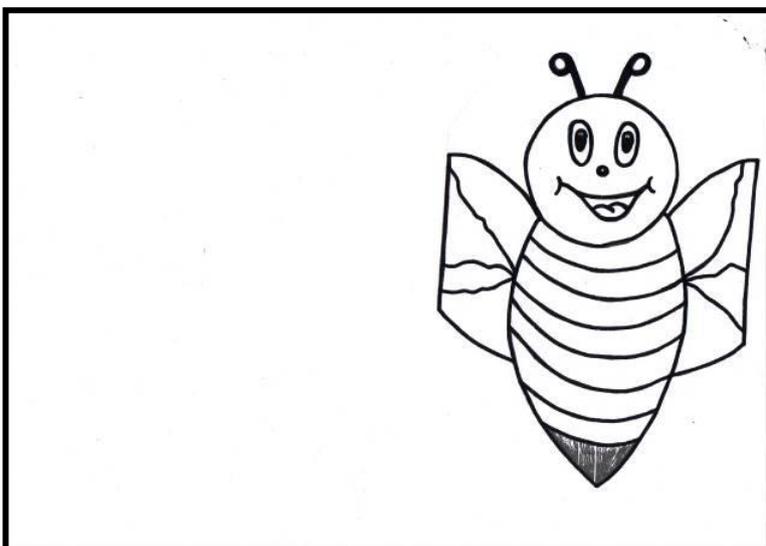
ANEXOS

Anexo 01: Caderneta Frutal – Molde



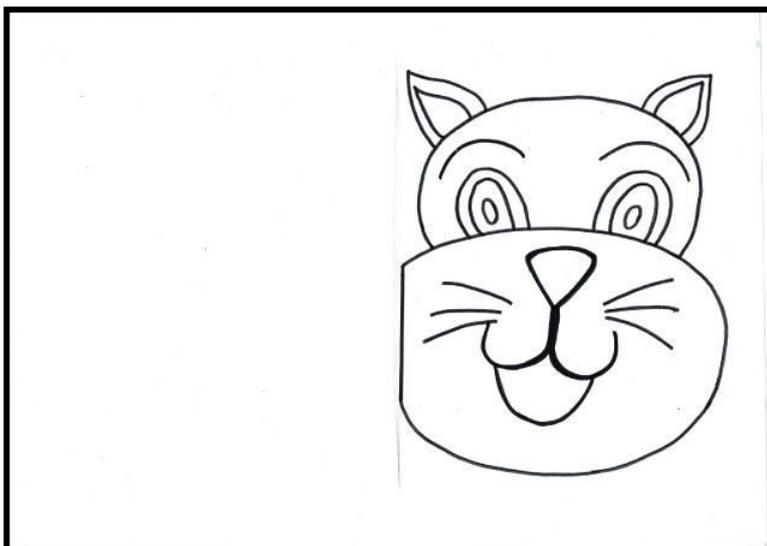
Autoria e criação: Cristian Javier Lopez

Anexo 02: Caderneta Abelhar – Molde



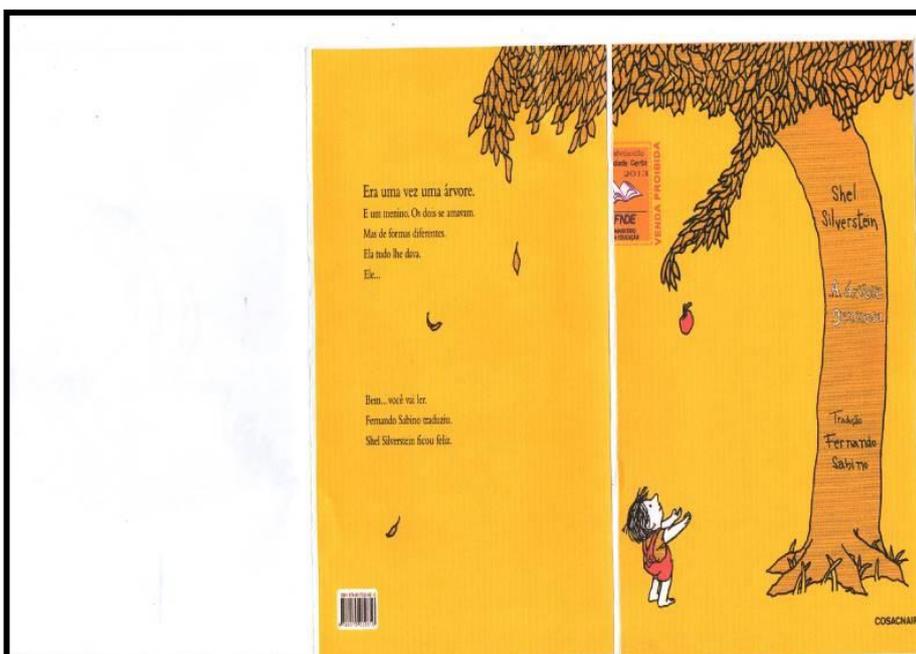
Autoria e criação: Cristian Javier Lopez

Anexo 03: Caderneta Gatunar – Molde



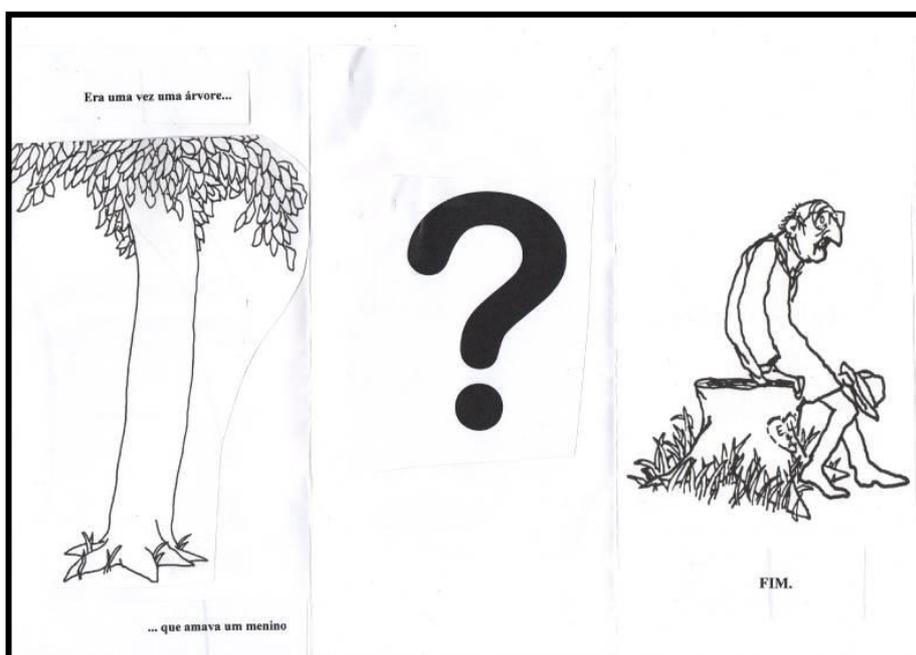
Autoria e criação: Cristian Javier Lopez

Anexo 04: Folder “A Árvore Generosa” (frente)



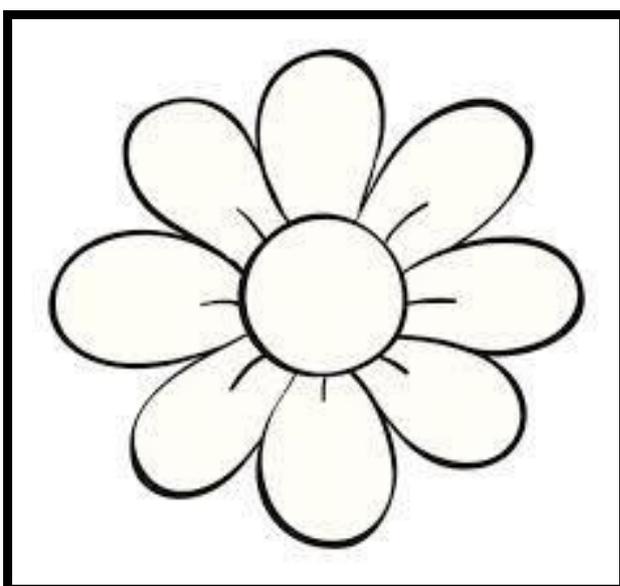
Acervo da professora. Imagem retirada do livro e readaptada.

Anexo 05: Folder “A Árvore Generosa” (verso)



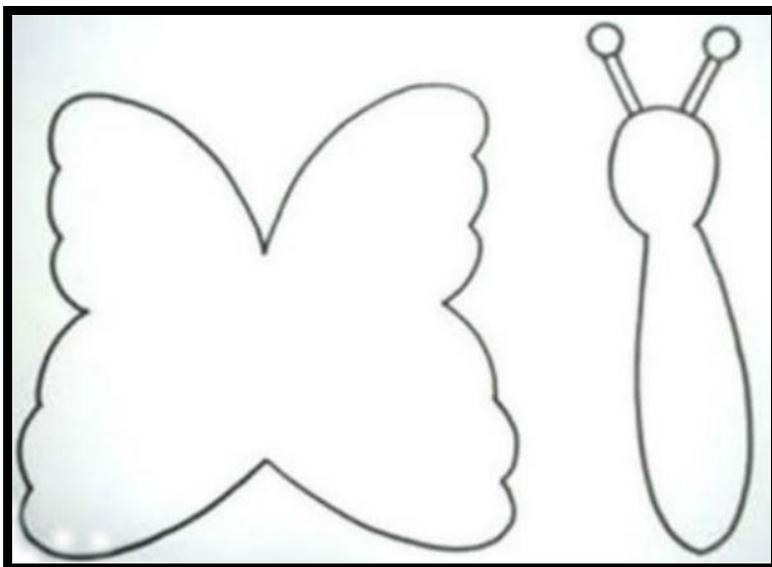
Acervo da professora. Imagem retirada do livro e readaptada.

Anexo 06: Molde da margarida para o painel



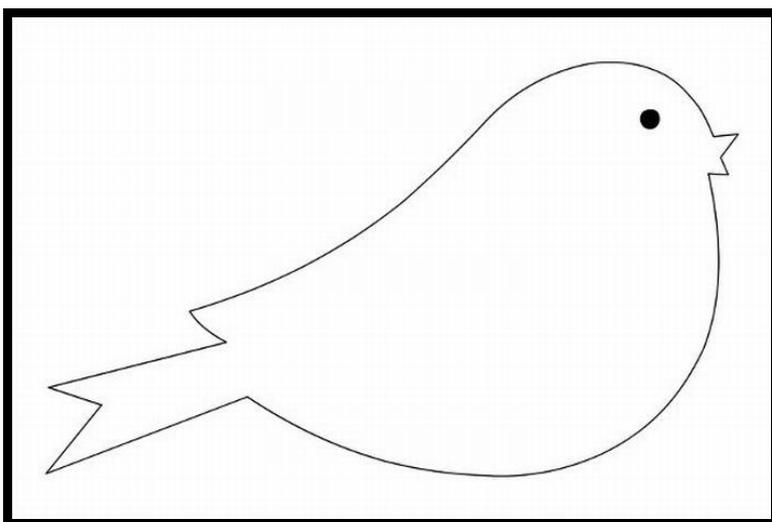
<https://i.pinimg.com/originals/b9/88/6e/b9886eeeb3aee9a7ddc126932636628c.jpg>

Anexo 07: Molde da borboleta azul para o painel



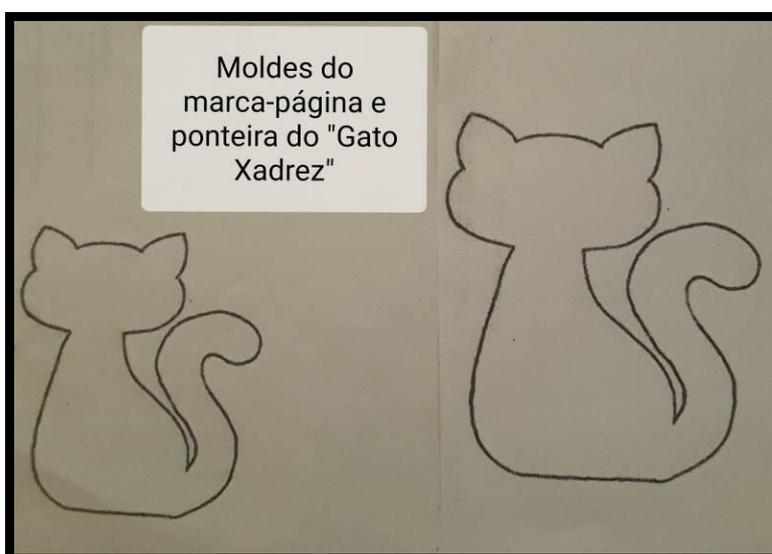
<http://www.hak.com.br/artesanato/wp-content/uploads/2013/08/Molde.jpg>

Anexo 08: Molde do pássaro para o painel



<http://www.comofazerartesanatos.com.br/wp-content/uploads/2018/06/imprimir-olho-15.jpg>

Anexo 09: Molde do gato para o painel, marca-página do livro e ponteira do lápis



Acervo da professora. Imagem retirada da internet e readptada.

<http://3.bp.blogspot.com/->

[ee_Dy36T9NA/UZ02T7Ff6II/AAAAAAAAABTI/DeKBRUEVVHs/s1600/SCAN0218.JPG](http://3.bp.blogspot.com/-ee_Dy36T9NA/UZ02T7Ff6II/AAAAAAAAABTI/DeKBRUEVVHs/s1600/SCAN0218.JPG)