



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISELDA MORAIS DE ALENCAR MILITÃO

**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Londrina
2015

GISELDA MORAIS DE ALENCAR MILITÃO

**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito necessário à conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M644s Militão, Giselda Morais de Alencar.
O significado da leitura literária no processo de alfabetização / Giselda
Morais de Alencar Militão – Londrina, 2015.
200 f

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de
Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Leitura e Alfabetização. – Teses. 2. Literatura. – Teses. 3. Letramento. –
Teses. 4. Aprendizagem com significado. – Teses. I. Lima, Sheila Oliveira. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82:37.02

GISELDA MORAIS DE ALENCAR MILITÃO

**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito necessário à conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shiela Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Prof^a. Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Claudemir Belintane
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Londrina, 25 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho a meu esposo Wanderlei que, em todas as horas, foi o meu companheiro, amigo, ouvinte e sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. Ao meu filho amado, Augusto com sua maneira única de me entender. À minha família que me auxiliou, compreendeu e apoiou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que foi a minha condição para realizar esse trabalho. Me conduziu, me fortaleceu e me guiou com sua mão paternal.

Agradeço à minha amiga de todos os momentos, Silvia Ruiz, que além de me incentivar a este propósito foi a minha grande ajuda e minha companheira inseparável.

Agradeço à minha orientadora não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade, paciência e compreensão.

Aos professores que durante o curso me orientaram e com sua sabedoria me fizeram trilhar novos caminhos.

Aos colegas do curso que, além de companheiros, fizeram parte de minha trajetória como verdadeiros amigos.

Ao meu amado esposo, Wanderlei Militao, e ao meu filho Augusto que souberam me ouvir e também entenderam meu silêncio nas longas horas de estudos.

Ao PNAIC, pois muitas das leituras realizadas por mim foram oriundas das obras deste Programa.

À CAPES que viabilizou este trabalho com o incentivo financeiro.

Aos meus alunos, nestes três anos, que são partes integrante de minha vida e de minha nova experiência.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus,
não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)

MILITÃO, Giselda Morais de. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. 2015. 200 f. Trabalho de Dissertação do Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo propor uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização que compreende o 1º Ciclo do Ensino Fundamental I. Para que isso seja concretizado o que se propõe é um trabalho com as crianças, desde o início de sua vida escolar, que possibilite o seu ingresso no mundo da escrita em contato com os textos literários, os quais tem uma significativa contribuição para a formação global do ser humano. Trata-se de uma pesquisa-ação que pretende, com sua proposta, contribuir significativamente para o aumento da potencialidade dos alunos em relação à leitura. Na presente pesquisa-ação, optou-se pela intervenção, coleta e análise de dados em classes do 1º ano do Ensino Fundamental I, das quais a professora-pesquisadora foi regente nos anos de 2012, 2013 e 2014. Foram desenvolvidas, durante a pesquisa, em 2012 a observação e acompanhamento do processo de alfabetização, em 2013 e 2014, iniciou-se as intervenções e estudos assim como a comparação dos níveis de aquisição da leitura e da escrita norteados pelos estudos de Grossi. Durante os dois últimos anos, a partir de uma abordagem voltada aos textos literários, foram elaboradas, planejadas e introduzidas quatro atividades na rotina dos alunos que são: “Cantinho da Leitura”, “Hora da Leitura com o Amigo”, “Sacola Viajante” e “Hora da História”. A professora-pesquisadora elaborou sequências didáticas, a partir da literatura, e as desenvolveu dentro da atividade “Hora da História” com o propósito de aproximar mais o aluno da compreensão dos textos que leem ou ouvem. Os gêneros escolhidos para a abordagem foram, principalmente, o conto de fadas e a poesia. Os mesmos foram apresentados às crianças, em primeiro plano, sob a perspectiva estética concernente à literatura, desvestido do caráter pedagógico como qual, normalmente, costuma-se associá-los. Para análise dos resultados, foram utilizados os dados que constam nos pareceres descritivos individuais dos alunos dos últimos semestres de cada ano e a observação dos comportamentos apresentados por eles durante a sistematização das atividades com a leitura literária. Os resultados obtidos trazem a percepção de que a literatura necessita estar inserida no ambiente de alfabetização de maneira planejada e voltada ao seu caráter estético como incentivo à formação de leitores desde a tenra infância dentro da perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Literatura. Letramento. Aprendizagem com significado.

MILITÃO, Giselda Morais de . **The meaning of literary reading in the process of alphabetization.** 2015. 200 p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This paper aims to propose a focused approach to the use of literary reading as an incentive to the introduction, strengthening and consolidation of the literacy process comprising the 1st cycle of Basic Education I. For this to be achieved, what is proposed is a work with children, since the beginning of their school life that will facilitate their entry into the world of writing in contact with literary texts, which have a significant contribution to the overall formation of the human being. This is an action research you want, with your proposal; significantly contribute to the increase of student capability in relation to reading. In this action research, we opted for intervention, data collection and analysis in year 1 classes of elementary school, of which the teacher-researcher was regent in the years 2012, 2013 and 2014. They were developed during the research, in 2012 the observation and monitoring of the literacy process in 2103 and 2014, interventions and studies began as well as the comparison of the levels of acquisition of reading and writing guided by Grossi studies. During the last two years, from a focused approach to literary texts, they have been prepared, planned and introduced four activities in the routine of students who are "Reading Corner", "Reading Time like a Friend," "Bag Traveler "and" History of Time. " The teacher-researcher elaborated didactic sequences from the literature, and developed within the activity "Story Time" for bringing more students understanding of the texts they read or hear. The genres chosen for the approach were mainly the fairy tale and poetry. They were presented to children, in the foreground, in the aesthetic perspective concerning the literature, divested of the pedagogical character as which usually is customary to associate them. To analyze the results, were used the data in the individual descriptive opinions of students in the last semester's each year and the observation of behaviors displayed by them during the systematization of activities with literary reading were used. The results bring the perception that literature needs to be inserted in the planned manner literacy environment and dedicated to its aesthetic character as an incentive to the formation of readers from early childhood within the literacy perspective.

Key words: Reading. Alphabetization. Literature. Literacy. Learning Meaningful.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da alfabetização em 2012.....	113
Gráfico 2 – Resultados da alfabetização em 2013.....	114
Gráfico 3 – Resultados comparativo entre 2012 e 2014.....	116
Gráfico 4 – Resultados comparativo entre 2012, 2013 e 2014.....	117

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “Crianças no Cantinho da Leitura”	88
Figura 2 – Crianças no “Momento da Leitura Como o Amigo”	91
Figura 3 – Sacola Viajante	92
Figura 4 – Exemplo de Registro de Alunos	96
Figura 5 – A “Hora da História”	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados dos alunos quanto à aquisição da leitura e da escrita em 2012	78
Tabela 2 – Lista de obras Complementares do PNAIC	90
Tabela 3 – Lista de Livros da “Sacolões Viajantes 2012	93
Tabela 4 – Lista de Livros da “Sacolões Viajantes 2013	94
Tabela 5 – Lista de Livros da “Sacolões Viajantes 2014	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização.
GEEMPA	Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	17
2.1	ALFABETIZAÇÃO	17
2.2	LETRAMENTO: UM TERMO A SER DECIFRADO	25
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	35
3	LEITURA	44
3.1	LEITURA: O APRENDER A LER	44
3.2	LEITURA LITERÁRIA	50
3.3	LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NUM CENÁRIO DE LEITURA LITERÁRIA	53
3.4	A LITERATURA E O DESEJO DE “LER POR LER”: POESIA	59
3.5	A PROSA: A ESPECIFICIDADE DO CONTO	63
3.5.1	O Conto	63
3.5.2	O Conto de Fadas	64
4	METODOLOGIA	71
4.1	DEFININDO A PESQUISA-AÇÃO	71
4.2	A PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL	73
4.3	A AUSÊNCIA DE AUTONOMIA NA LEITURA E NA ESCRITA E UM CAMINHO PARA DESENVOLVER ESTA POTENCIALIDADE	75
5	RECONSTRUIR A PRÁTICA	80
5.1	O TRABALHO COMO ALFABETIZADORA	80
5.2	A LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO	85
5.2.1	O Cantinho da Leitura	85
5.2.2	O Momento da Leitura Com o Amigo	87
5.2.3	A Sacola Viajante	90
5.2.4	“Hora da História”	95
5.3	UM AMBIENTE DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA	98
5.4	A ESCOLHA DOS TEXTOS: A POESIA	100
5.4.1	A Escolha dos Textos: A Narrativa	103
6	ANÁLISE DOS DADOS	108
6.1	OS PARECERES DESCRITIVOS	108
6.2	VERIFICANDO OS RESULTADOS	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXOS	125
	ANEXO A – Sequência Didática DE LEITURA	126
	ANEXO B - PROJETO SACOLA VIAJANTE	148
	ANEXO C – Parecer Descrito	153
	ANEXO D - Escada da Escrita e da Leitura	157
	ANEXO E – Autorização de Uso de Imagem	161

1 INTRODUÇÃO

Na busca de entendimento sobre a situação que apresentou dificuldades e prejuízos aos alunos que buscavam ingressar no mundo letrado, no início da escolaridade, a professora-pesquisadora se deparou com a necessidade de ir em busca de novos itinerários que pudessem subsidiar seu trabalho como alfabetizadora. Esta tarefa a direcionou para a literatura como uma propulsora para que a alfabetização se desenvolvesse num âmbito mais próximo possível do universo de sonhos e fantasias que povoam o mundo infantil. Este texto pretende discutir uma proposta de abordagem que tem na leitura literária inserida na alfabetização um novo cenário para que essa se desenvolva.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu pelo interesse em tratar o assunto sobre a formação de *leitores competentes*. Com base em resultados das avaliações desenvolvidas pelo MEC, especificamente, a Provinha Brasil, e, ao conhecer o resultado obtido pelos seus alunos nas questões relacionadas à leitura, houve um despertar da professora-pesquisadora diante da necessidade de buscar uma nova abordagem que possibilitasse resultados mais significativos na aquisição da leitura e da escrita e com isso ocorreu a inserção da leitura literária como prática de alfabetização.

A professora-pesquisadora conhecendo estes resultados, sentiu-se instigada a refletir sobre o seu papel em sala de aula, com isso se oportunizou uma relação entre a prática pedagógica e a concepção da linguagem, revelando com essa reflexão a maneira como se é tratado o conhecimento linguístico e em que isso influencia na aprendizagem de seu aluno.

O fato de que grande parcela das crianças são alfabetizadas a partir do método sintético de alfabetização, o qual tem sua maior intervenção no trabalho das partes para o todo (dos fonemas, letras, sílabas, palavras, frases para o texto) e é efetivado no sentido de que os alunos adquiram as habilidades de leitura e escrita, desconectadas das situações de letramento, tornou-se outro fator para que este trabalho trate a leitura literária como elemento relevante entre as abordagens feitas durante a alfabetização.

No desenvolvimento deste trabalho, se pretende discutir as dificuldades que as crianças enfrentam no período da alfabetização para se apropriarem das habilidades de leitura e escrita e como a leitura literária inserida neste ambiente pode servir como uma propulsão para que os alunos tenham mais facilidade durante o processo. Discute-se, neste âmbito a necessidade das pessoas, na fase da infância, de terem contato com a literatura mediada pelo adulto e que serve para o desenvolvimento global do ser humano.

O fator letramento funciona como uma base sólida no qual os fundamentos da alfabetização seriam firmados. Segundo Soares (1999), a criança constrói o conhecimento do sistema de escrita alfabética dentro das situações de letramento, sendo que isto só ocorre num contexto pragmático onde se usa a leitura e a escrita e por meio da interação com material escrito real, nos quais se envolvem as práticas sociais de leitura e de escrita. O material real ora citado, pode estar ligado às leituras literárias que envolvem o mundo das fantasias que fazem parte do universo infantil.

A busca por esta fundamentação, nos primeiros anos escolares, inadiavelmente, traz consigo a necessidade de propor uma nova abordagem da leitura literária nas séries de alfabetização. Esta prática voltada ao letramento e à aquisição da habilidade leitora sob uma perspectiva que extrapole a decodificação de símbolos, centrada na capacidade cognitiva, sensível, lúdica e emocional das crianças de cinco ou seis anos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental I, leva-nos a perceber a necessidade de realizar o presente trabalho com propósito de visualizar um novo cenário para o papel fundamental da leitura literária nesta fase da escolarização.

Diante de um cenário de alfabetização, que se encontra voltada às práticas de escrita, colocando a leitura como consequência desta, tema que trataremos no desenvolvimento do trabalho, parte-se da hipótese de que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, tiveram pouco contato com o texto literário. A abordagem proposta neste texto pretende promover uma intensificação do uso da leitura literária neste momento da alfabetização.

A experiência vivida pela professora-pesquisadora, com o Ensino Fundamental I, serviu como base para que esta percebesse que a formação do leitor deveria ter seu espaço garantido desde o início da escolarização. A escolha por este tema é resultado de abordagens de alfabetização e leitura utilizada com duas turmas do 1º ano da Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura situada na região sul do Município de Londrina, decorrentes nos anos de 2012 e 2013 e se estenderam com novas turmas assumidas pela professora-pesquisadora.

O que se notou na abordagem realizada, durante o ano de 2012, pela professora-pesquisadora sobre o ensino da aquisição da leitura e da escrita foi de certa maneira a inquietação que a levou a perceber a necessidade, a partir do que vivenciou, de buscar novos conhecimentos com a perspectiva de mudar o cenário do processo de alfabetização. O que ficou constatado foi um campo de infertilidade no ambiente de aprendizagem para a formação de leitores, no qual as atividades utilizadas pela alfabetizadora

e desenvolvidas pelas crianças se demonstravam incapazes de gerar sentido no que se pretendia realizar. Em consonância com isso, Kleiman (2004), expressa que:

Ao descrever essa complexa tarefa [de ler] não se pretende, é claro, problematizar uma atividade que é simples, natural e prazerosa desde que seja uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas.[...] conhecendo o professor as características do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitam o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores (Kleiman, 2004, p. 11).

A significação do trabalho de alfabetizar pode ser atingida sob a ação de ler, verifica-se que, se durante toda a nossa vivência usamos a leitura para atividades significativas e em grande proporção, a leitura deve ser observada como prioridade no ambiente escolar, portanto necessita ser ensinada dentro de uma perspectiva voltada à aprendizagem significativa.

Diante do conhecimento sobre como se dá o processo de alfabetização, a professora-pesquisadora, através de leituras e com o que vivencia em sala de aula, constatou que o letramento literário significa uma abordagem mais significativa para estes pequenos ingressarem no mundo tanto da leitura como da escrita.

Com base em suas experiências, a professora-pesquisadora observou que ao tentar ensinar seus alunos de forma descontextualizada, ou seja, partindo de sons, letras, sílabas, palavras, frases e texto, os mesmos se angustiavam porque não conseguiam se apropriar da linguagem para realizarem seus registros escritos. Quanto ao ler, tudo era mecânico. A leitura ocorria mediante a soletração e despendia tanto tempo quanto energia em excesso.

A abordagem a partir do texto literário trouxe novas perspectivas à professora e aos alunos que se depararam com uma nova forma de ler. Aquela que se faz globalmente das palavras desde os primeiros dias de aula. Toda a autoconfiança que este evento traz ao aprendiz passou a ser notado pela professora e através disso o despertar para a busca de novas maneiras de alfabetizar.

A metodologia usada nas aulas planejadas pela professora-pesquisadora é fundamentada em estudos realizados sobre a teoria de Ester Pillar Grossi, a qual será dissertada em tópico específico, e afinadas aos objetivos de levar às crianças a terem autonomia nas atividades que realizam quanto às modalidades de leitura. Deste modo, o que se nota nas turmas, desta professora, é um perceptível envolvimento dos alunos nas atividades

de maneira sistêmica e visivelmente estimulados a ler sozinhos, sem preocupação em decodificar todos os símbolos que a atividade lhes apresenta.

Em síntese, ler para os iniciantes nesta tarefa, diante da abordagem com textos literários, deixa de ser um ato mecânico e mera decodificação simbólica para ganhar um sentido, aquele trazido pelo imaginário, pela vivência e conhecimento de mundo de cada um e toda a bagagem linguística possível de ser conhecida dentro do texto, o qual não é produzido artificialmente para se fixarem letras.

O presente texto se encontra organizado em sete capítulos. Após a introdução do assunto, com algumas exposições de como se realizava a alfabetização sem a interação com a literatura, expressa-se as dificuldades encontradas para a formação do leitor, objetivo este que demanda grande esforço e poucos resultados no ano em que se realizou a observação e que serviu como impulso para a realização deste trabalho.

No capítulo segundo se destaca o que é a alfabetização, um breve histórico dos métodos de alfabetização usados no Brasil. Autores são consultados para se expor novos estudos que desvendam maneiras diferentes de ensinar e aprender diante de um cenário povoado pelos recursos tecnológicos que envolvem a língua escrita e falada. No mesmo capítulo o letramento é definido e toda a gama de entrelaçamentos entre este e a alfabetização mostram-se discutidos de acordo com alguns teóricos. Neste ponto são levantadas questões que norteiam a presente pesquisa quando se coloca o letramento literário inserido no início da escolaridade. Segue-se teorizando sobre as sequências didáticas na aprendizagem e como estas são organizadas de acordo com a abordagem pretendida, para tanto Solé (2009), foi consultada em escala significativa.

No terceiro capítulo o tema se estende desde a definição de leitura, como esta é adquirida pelos alunos no processo de alfabetização, o significado do ensino da leitura para alguns autores é explicitado nesta parte do texto. As estratégias de ensino de leitura são colocadas à discussão. Discute-se o valor da leitura literária, seu papel na sociedade, a formação humana que esta representa, como inseri-la no ambiente de alfabetização assim como os benefícios de que esta ação pode ter. Toma-se como ponto de discussão também o valor cultural que a leitura pode estar disseminando para os alunos menores que estão ingressando no mundo da escrita e da leitura. Neste mesmo capítulo dois tópicos são trazidos à baila, as estruturas emocionais, psicológicas formadas pela criança durante seu contato com o texto literário e a definição dos gêneros usados com as crianças que fizeram parte da pesquisa no trabalho com o significado da leitura literária.

Seguindo a sequência, o quarto capítulo retrata a metodologia utilizada para realizar a presente pesquisa. Justifica-se a predileção pela pesquisa-ação. Tece-se discussões sobre como esta se encontra no cenário da educação e se distingue das demais formas de pesquisa. Neste mesmo campo, detalha-se as ações, intervenções e dados levantados pela professora-pesquisadora durante a realização da pesquisa.

Para o próximo e quinto capítulo, a referência compreende em divulgar como se realizou o trabalho da professora-pesquisadora e alfabetizadora antes da abordagem da leitura literária. Coloca-se em destaque uma definição do ano de 2012, com o mínimo de literatura em contraponto aos demais anos de trabalho, neste caso, 2013 e 2014, nos quais se abordou intensamente a leitura literária. Evidencia-se a interação dos alunos com a leitura nesta abordagem. Discute-se, também, como foi o interesse dos alunos nas interações com a leitura nesta perspectiva. Neste ponto é dissertado sobre quais atividades de intervenção a professora-pesquisadora realizou com suas turmas após 2012. Há um tópico à parte, no qual a justificativa pela escolha em abordar as intervenções de leitura dos gêneros narrativo e poético, mencionando o período da escolaridade e a aceitabilidade destes gêneros pelos alunos nesta faixa etária. Destaca-se neste item a leitura dos contos de fadas e sua formação emocional.

A partir do sexto capítulo, ocorre a análise de dados levantados durante a observação em 2012 e a nova abordagem em 2013 e 2014. Há neste ponto, uma explanação sobre os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental I sob a teoria de Grossi (1990). A partir desse conhecimento, faz-se uma comparação do desenvolvimento quanto à aquisição da leitura e da escrita dos alunos nos três anos. Para uma melhor compreensão as formas de avaliação utilizadas durante a pesquisa aparecem discutidas com minúcias no que diz respeito à língua portuguesa.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 ALFABETIZAÇÃO

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".

Paulo Freire

Por longo tempo acreditou-se que aprender era o ponto x dentro da alfabetização. Alguns alunos aprendiam com exímia facilidade outros nem tanto, e, havia neste ambiente, aqueles que não aprendiam. Sobre estes recaiam alguns rótulos, pois era somente sua responsabilidade aprender e a do professor ensinar.

Ferreiro (1992) apresenta a pergunta que na atualidade move o processo de alfabetização que é: "Como se deve ensinar a ler e a escrever?". Este questionamento considera a necessidade de mudar o pressuposto de que o processo de alfabetização, se inicia unicamente na escola e transcorre apenas no ambiente da sala de aula, ou seja, deixa excluídas do processo as questões de letramento vivenciados pela maioria dos alunos.

Sobre a pergunta levantada por Ferreiro (1992), pairam, ainda, os resultados das avaliações do Ministério da Educação e Cultura MEC, incluídas no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), como Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), tais resultados mostram que a maioria dos alunos ainda não possuem a habilidade leitora necessária para se considerar os níveis de aprendizagem estabelecidos e os objetivos da alfabetização alcançados.

Em 1974, a pesquisadora Emília Ferreiro juntamente a Ana TEBEROSKY lançam a obra "Psicogênese da Língua Escrita" neste trabalho as autoras não apresentam um método de ensino e sim revelam os processos de aprendizagem da criança, colocando em discussão o papel ativo do aluno na construção de sua própria aprendizagem, pois é ele quem constrói seu conhecimento.

As autoras argumentam sobre a discussão primordial no momento da alfabetização, que seria: "através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar" (1985, p.30).

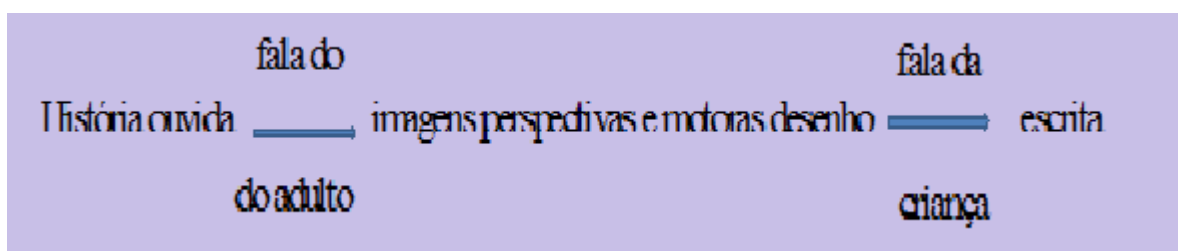
As abordagens de Ferreiro (1992) trazem assuntos pertinentes aos objetos de ensino dentro da escola, como as práticas sociais em consonância com as questões da

linguagem, considerando-as construtivas para a formação do conhecimento, bem como os hábitos de leitura e o seu significado para a aquisição da escrita. Emília Ferreiro (1996, p.24) julga: “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” A autora tem ainda um aporte sobre o prazer de ler e escrever como estímulo positivo para se alfabetizar.

Grossi (1990) traz que o aluno, durante a alfabetização, faz um percurso de níveis sobre a concepção da leitura e da escrita ao qual denomina “Psicogêneses da Língua Escrita.” Para que avancem, nesses níveis, o aprendiz busca por representações mentais generalizadas e abstratas que geram as noções de estruturas. Existe, segundo a autora, um campo conceitual e complexo onde muitos elementos estão imbricados.

Neste contexto cabe ao professor, conhecer as hipóteses sobre o campo conceitual, acolher o aluno naquela em que ele se encontra e planejar suas aulas de maneira a fomentar avanço destas construções conceituais. Há, nesta abordagem, um estreitamento entre a dimensão social e os fenômenos de aprendizagem.

Em consonância com este tópico, Grossi (1990, p.169) conceitua que “a leitura de histórias infantis é um contato essencial com os textos escritos. Ela abrange um interesse particular para as crianças e envolve elementos fecundos para a sua iniciação sobre o que é ler e escrever.” A autora traz a ideia de que: “As histórias são, por excelência, forjadas de imagens mentais. As imagens mentais se representam no papel através de desenhos. Por sua vez, a partir de um desenho se pode criar uma história. Como fecha-se o ciclo abaixo:



(GROSSI, 1990, p.169).

No conteúdo deste esquema a autora evidencia uma associação entre a história ouvida e a construção da escrita, ou seja, mais que usar a leitura como ponto de partida, Grossi (1990, p.169) esclarece o esquema que se forma, no pensamento do aluno, durante o contato com as histórias infantis, estruturas que se caracterizam mais quando a criança ouve um texto do que quando vê letras soltas num quadro ao afirmar que: “Estabelece-se, portanto, um jogo entre desenhos, imagens perspectivas e motoras, escrita e

fala, que promove uma dinâmica em direção à vinculação entre o discurso oral e o texto escrito, condição necessária à aquisição da lecto-escrita”.

Cagliari (1998) oferece um outro ponto sobre a alfabetização, e adentra às questões linguísticas. O pesquisador afirma que entre os objetivos da escola, o principal seria o de ensinar seus alunos a ler e a escrever, e que depende de forças conjuntas para que essa ação se concretize. Ele discorre sobre a necessidade do professor ter claro, para si mesmo, o que é alfabetizar e o que se deve fazer para que este processo aconteça significativamente.

O professor, é definido por Cagliari (1998), como aquele que ensina, e não apenas quem observa a alfabetização acontecer. Para tanto, fica claro que o professor precisa ter em suas mãos o controle do que irá acontecer em sua sala de aula e que esta direção venha do seu conhecimento teórico e da sua experiência para que, ao propor uma atividade, o mesmo tenha claro o objetivo que através dela deseja alcançar, pois durante os três anos do ciclo da alfabetização, o tempo é algo precioso e não se deve perdê-lo com exercícios desnecessários e desvinculados do que esteja sendo colocado em sala de aula.

O autor propõe uma reflexão em busca de novos caminhos na alfabetização com o intuito de se obter uma nova abordagem de ensino que se encontra veiculada a estudos teóricos linguísticos. Sobre este fato, levanta-se a questão de que o surgimento dos métodos de alfabetização não possuíam um referencial linguístico, e por isso apresentam algumas lacunas na maneira de ensinar as crianças que configuram uma espécie de falha da metodologia que exclui do processo de alfabetização estruturas necessárias, gerando com isso um comprometimento nas habilidades de ler e escrever com autonomia.

Este acontecimento deixa a formação do aluno com certas defasagens. Muitos alunos passam pelo ciclo da alfabetização sem dominarem diferenças básicas entre o que seja uma sílaba, uma palavra ou um período. O que deixou de ser trabalhado faz parte da construção do sistema de escrita notacional e fará muita falta ao longo de sua escolaridade, pois, não poderão ser sanados na consolidação da alfabetização. Esses fundamentos fazem parte da construção basilar e não do final deste processo. Quanto a este tópico é preciso esclarecer que se passam dois momentos dentro do ensino fundamental I. O primeiro é chamado de 1º Ciclo e compreende do 1º ao 3º ano, neste período a alfabetização deve ser construída. No 4º e 5º anos do 2º Ciclo a alfabetização é consolidada. O que vem acontecendo é que ao chegar ao 4º ano, o aluno não será capaz de consolidar algo que nem sequer construiu. As lacunas de cunho linguístico devem ser preenchidas com uma sistematização pertinente no 1º Ciclo evitando a falha.

Para caracterizar a contribuição da presente pesquisa diante da preocupação com as práticas de alfabetização e letramento, é preciso levantar as questões didáticas específicas sobre estes dois processos. Faz-se necessário conhecê-los de forma mais precisa e clara.

Para Cagliari (1998), a definição de alfabetização está voltada às questões linguísticas, mais que às outras vertentes, enfatizando que a decifração da escrita é parte indiscutível da alfabetização. Neste cenário ressalta alguns princípios básicos da linguística que devem fazer parte da bagagem teórica dos professores alfabetizadores que são: “Alfabetizar é ensinar a ler. Compreender depende dos conhecimentos linguísticos dos falantes e de seus conhecimentos de mundo.” O autor, em linhas gerais, diz que:

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Como já dissemos, o segredo da alfabetização é a leitura. Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita (CAGLIARI, 1998, p.104).

Cagliari (1998) em consonância com Ferreiro (2003), demonstra que o conhecimento sobre a escrita é o elemento necessário para que aluno aprenda. O autor critica outro acontecimento, no campo da alfabetização, o qual se estabelece como uma crença existente entre os professores, o fato de que estes entendem ser somente a escrita o fio condutor da alfabetização. Adverte, ainda, que isto não condiz com o que realmente se desenvolve com o aluno ao vivenciar o processo de alfabetização. A escrita faz parte do processo e não o conduz.

Dentro da alfabetização temos que discutir também o papel da oralidade, pois os seres humanos são possuidores da faculdade da linguagem, e para aprenderem sua língua materna necessitam de um interlocutor, precisam interagir com outros seres humanos. Nota-se que, através desta interação existente entre o adulto e a criança, a mesma passa a conhecer os sons, os vocábulos, a gramática da língua e sua função como uma atividade sociointerativa.

Com intuito de retomar ao assunto da oralidade, pouco discutido, e designar outros pontos do processo em questão, faz-se necessário consultar Belintane (2013), que traz a este campo um novo eixo, o da oralidade na fase da alfabetização. Dentro deste pressuposto, o autor refere-se aos “eixos linguageiros que se interpretam de forma bem dinâmica”, estes são convertidos em uma forma discursiva da linguagem, a qual pode ser vista como componente da estrutura para que a criança aprenda a ler e a escrever.

O autor confirma que a oralidade infantil pode servir como um dos elementos base à alfabetização, contrapondo ao que se tem instaurado entre os professores alfabetizadores firmados com rigor no eixo da escrita. Vivenciar a oralidade, de forma a dar oportunidade aos alunos de entrar em contato com as situações de escuta e fala, leva-o a exercitar regras já instituídas nas situações de interação e podem potencializar a autonomia dos aprendizes quando realizarem análise, inferência e seleção de informações que tratam de habilidades pouco desenvolvidas na fase de início da escolarização.

Para esclarecer esta afirmação, Belintane (2013), estabelece dois eixos A e B. No eixo A está inserido todo o linguajar da mãe com o bebê, adquirindo, segundo o autor, uma função comunicativa e B, como função poética, caracteriza-se pelos textos orais, nomeados pelo autor como brincos maternos, como as cantigas, as parlendas, os contos de fadas, os contos de encantamentos, os contos cumulativos, as adivinhas, os provérbios e os trava-línguas. Para o autor, quando a criança tiver contato com esses gêneros, ela será mais beneficiada na sua alfabetização. A prova disso, o autor apresenta:

Entre um eixo e outro, esses inusitados vínculos intertextuais constituem dinâmicas languageiras e subjetivas que, como veremos, funcionarão como verdadeiras matrizes sobre as quais estenderão muitas habilidades linguísticas e discursivas, entre elas as que aqui mais nos interessam são as que potencializam posições subjetivas que favoreçam a leitura verdadeiramente significativa (BELINTANE, 2013, p.23).

O fato de a criança estar em contato com os brincos dos textos dispostos no eixo B constitui uma relação com uma literatura costumeira do convívio familiar do aluno e isto trará ao momento da alfabetização instrumentos de relevância, uma vez que a leitura de memória, que consiste no fato de que algumas crianças terem um repertório textual em suas memórias e que os utilizam no momento em que se deparam com o texto escrito, notadamente, esse tipo de evento serve para potencializar a formação leitora. Verificamos ainda, a questão trazida por Belintane (2013), ao referir-se a sua pesquisa sobre a oralidade e alfabetização quando afirma:

[...] o que se pode dizer, e até se aproveitar no ensino, é que esse texto posto antes em sua memória tem uma importância fundamental, pois funciona como uma matriz sensível aos efeitos metafóricos – metonímicos – matriz privilegiada, porque em vez de acionar uma outra palavra ou situação cotidiana, remete a um texto completo [...] (BELINTANE, 2013, p.25).

O autor menciona a leitura de memória, prática temida pelos professores alfabetizadores, até pouco tempo atrás; quando a este fato se referiam, os mesmos afirmavam que: “O aluno só decorou, não aprendeu”. Distante da abordagem de utilizar o repertório textual dos alunos para servir com base na alfabetização, esses profissionais da educação acabavam por não aproveitar parte do desenvolvimento do aluno, que já se prepara para ingressar no mundo da leitura.

Encontramos subsídios neste campo para esclarecer algumas questões vivenciadas nas classes de alfabetização que são colocadas pelo autor. Uma destas situações é que a escola precisa formar leitores. Neste ponto, em sua pesquisa, Belintane (2013) demonstra que a mesma tem falhado em sua tarefa. Nota-se que poucos são os leitores formados pela escola e aptos a usar a leitura de forma a atender sua demanda na vida cotidiana. Se apenas poucas crianças conseguem ler e entender o que leram, mesmo sem oralizar, apenas essas se tornaram leitores competentes.

Em nossas pesquisas, encontramos crianças que são capazes de dar voz a um texto muito rapidamente, mas sem compreender seu sentido. Também encontramos outras que extraem essa voz com muita dificuldade, subvocalizando cada palavra, cada sílaba, a tal ponto do efeito retroação que enlaça o sentido não se fazer. Mas também há, são poucas, mas existem crianças que conseguem ler com fluência e em silêncio, compreendendo em profundidade o texto que leem. (BELINTANE, 2013, p.76).

Neste item cabe trazer a opinião de Foucambert (1994), que elucida uma necessidade sobre a prática da escola enquanto entidade responsável pela alfabetização e à formação de leitores quando aponta que: “[...]o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições a abordagens de uma política de “leiturização” que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo” (FOUCAMBERT, 1994, p. 33).

De acordo com Gusso (2010), a leitura é algo ativo que traz em seu bojo o envolvimento e a interação com os conhecimentos prévios que irão dar sentido ao texto lido. Sobre esta leitura, a autora evidencia:

Longe de mera recepção passiva, a leitura envolve engajamento e ativação de conhecimentos prévios: interação, de mundo, de língua, do gênero textual. Enquanto o indivíduo lê, seu cérebro rastreia lembranças e conhecimentos, formulando hipóteses, aceitando, julgando ou rejeitando o que o autor escreveu. É por esta razão que se diz que os sentidos do texto são construídos pelo leitor, a partir de seus objetivos e de sua ação sobre a linguagem materializada no texto. (SEED/PR, GUSSO, 2010, p.142).

Questões como as apontadas pelos autores servem como base para despertar interesses nos especialistas ou trabalhadores em alfabetização, que buscam novas abordagens para o ensino da leitura. Assim, pode-se ter um panorama da formação leitora, negativamente demonstrado, pois, na realidade, isto não vem se concretizando. Trata-se neste ponto da formação do leitor desde os primeiros anos de sua escolarização.

De acordo com os estudos de Belintane (2013), falta para a escola explorar alguns aspetos que a criança traz sobre a leitura que se encontram inseridos na oralidade para a formação do leitor. Sobre este aspecto o autor comenta a respeito de um repertório oral do aprendiz:

Nesse caso, esse repertório funciona como uma rede de facilitação linguageira, que é a base das habilidades exigidas pela escrita, tanto na sua dinâmica de leitura como de produção textual. [...] sobretudo quando se parte de uma concepção que quer pensar a entrada na escrita, facultando possibilidades de posicionamento subjetivos mais propensos à leitura. (BELINTANE, 2013, p. 23, 24).

É possível apresentar a ideia de Belintane (2013, p.15), ao referir-se aos primeiros anos de vida de alguns escritores como Manuel Bandeira e Graciliano Ramos ao afirmar “que os textos orais da infância estão por detrás de toda a armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada pictórica ou mesmo corporal. O que se apresenta na escrita destes famosos escritores é o que o autor denomina como “uma linguagem atravessada por uma verdadeira polifonia textual, entretecida a partir de suas relações como os pais, com outras crianças e com outros adultos”.

Nota-se, nos primeiros anos da escolaridade uma vertente preocupada excessivamente com as questões escrita, mais precisamente com o registro feito pela criança, torna-se evidente que a linguagem se forma a partir das duas habilidades, a de escrever e a de ler. O que o autor propõe, trata-se de apresentar uma abordagem para a alfabetização e letramento na qual se encontra inserida a literatura, a função poética, a oralidade como pressupostos básicos sem excluir os textos utilizados na vida social dos alunos.

O que se propõe é um enlace entre a fala e a escrita numa tentativa de aludir à oralidade proveniente dos meios parentais criando um conjunto desta com a escrita proposta pela escola. Sobre este assunto, Belintane (2013) expressa:

Cada gênero originário da cultura oral, desde que retomada em sua performance oral (se é um conto, então será contado e recontado; se é uma cantiga, então será cantada, de tal modo que o texto seja memorizado ou, em caso de provir da própria memória do aluno, seja reatualizado), traz importantes elementos estéticos e languageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa (BELINTANE, 2013, p. 43).

O que se tem em destaque na perspectiva apresentada na obra de Belintane (2013, p. 27), se encontra veiculada também ao posicionamento da criança em relação à fala do outro, tendo na língua um polo dominante criando uma subjetividade que traz uma divisão entre o que se fala e o que se ouve.

Cagliari (1998), em seus estudos, centra-se nas concepções da linguagem e no processo de alfabetização, que por si só conduz as necessidades para sua concretude, sem tantas repetições desnecessárias. O autor acredita também que o segredo de alfabetizar esteja na leitura, retirando do cenário a ideia da escrita como condutora da alfabetização.

Belintane (2013) traz, ao panorama da alfabetização, a discussão do significado deste processo, mediante a História da escrita e da oralidade, o esforço em aproximar a Linguística, a Psicanálise e a Análise do Discurso, tratando-os com significância ao afirmar que estas experiências fazem parte do letramento e que toda a consciência linguística que dela provém serve como bagagem no processo de alfabetização. O autor traz ainda a concepção de que a literatura, além de disseminar experiências estéticas, de subjetividade, de ludismo, de emoção e de cognição, constitui também, um eixo de ligação entre a criança e o mundo letrado.

Para nos posicionarmos diante do processo da alfabetização, encontramos subsídios nos três autores pré-citados, os quais colaboram de forma a orientar os estudiosos e trabalhadores com alfabetização. Entende-se que, se o professor alfabetizador se guiar nessas teorias, encontrará caminhos possíveis e necessários para atender a demanda que hoje se apresenta no cenário da alfabetização. Não será possível ficar preso apenas às questões da linguagem escrita, como um código neutro, sem colocar o letramento enquanto bagagem oral do aprendiz dentro da aprendizagem.

Encontramos, nas turmas de alfabetização, número significativo de crianças que compartilham conhecimentos orais. Elas sentem prazer em ouvir cantigas no ambiente escolar, pois estas fazem parte de sua bagagem de letramento e as fazem sentirem-se parte deste ambiente. O viés colocado pelos autores, é de significado valioso quanto a não esconder da criança os processos de linguagem. Torna-se um processo difícil a tarefa de conhecer a língua e fazer uso dela, no caso do professor alfabetizador esconder detalhes importantes

deste objeto de estudo, os quais deveriam estar claros para que os alunos construam seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

O que ocorre é que muitas vezes o professor centrado na escrita esquece de vivenciar situações nas quais o aluno possa conhecer a composição das palavras, gerando, desta forma, significados para a criança. O ter sentido para a aprendizagem é também um fator importante para se construir autonomia na alfabetização.

Quando a alfabetização conta com atividades que tenham sentido, inseridas na rotina de aprendizagem, o aluno, em seus primeiros meses de escolaridade, começa a fazer inferências sobre sílabas de seu nome ou de nomes de pessoas próximas a ele que aparecem em palavras colocadas pela professora em momentos de leitura ou de escrita. Estas estruturas linguísticas não podem ser escondidas dos aprendizes durante o processo. Discutir a estrutura e a formação das palavras, sem exercícios mecanizados, colabora para que cada criança construa suas próprias maneiras de entender e utilizar a leitura e a escrita.

Finalmente, o que se pretende, na alfabetização, é uma abordagem voltada à reflexão e ao letramento, subsidiando os alunos para suprirem as necessidades de fazer uso da língua, tanto oral quanto escrita, fatores culturais que funcionam como a base para se entender a leitura e a escrita, assim como o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral ou escrita.

2.2 LETRAMENTO: UM TERMO A SER DECIFRADO

O termo letramento que foi incorporado no campo educacional, na mesma época em que houve a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, propiciando uma série de dúvidas entre os profissionais da educação. Entre essas dúvidas está a de que o letramento é um método de ensino, outros equívocos como considerar alfabetização a mesma coisa que letramento ou ainda como promover o letramento. Essas confusões se difundem pela falta do esclarecimento teórico sobre a temática do termo.

A forma como se tem compreendido a relação entre letramento e alfabetização tem trazido consequências que influenciam o ensino da língua materna. Tal fato se acentua principalmente nos anos iniciais do período escolar. Deve-se frisar que alfabetização não se confunde com pré-condição ou pré-requisito para a concretização do letramento, tratando-o como se ele fosse fruto do conjunto de atividades de codificação e decodificação do sistema de escrita.

Para que o aluno tenha condição de participar das práticas letradas, ele necessita do conhecimento de como o sistema de escrita alfabética funciona, todavia hoje, o que se entende por alfabetização está estreitamente ligada ao domínio da *tecnologia da escrita*, que equivale ao entendimento de como se processa a conversão dos sons em letras e das letras em sons. Substancialmente, pode-se afirmar que a alfabetização tende a ser um pressuposto necessário para o processo de letramento, não sendo esta suficiente para que ele se construa.

Mesmo que o termo letramento, já tenha um uso bastante difundido, é necessário discutir melhor como esta palavra vem sendo tratada nos ambientes destinados à educação e ao ensino, pois se conhece que ele é colocado como sinônimo de alfabetização, no entanto tal afirmação consiste em um erro.

Mesmo após a contribuição de vários teóricos, a palavra *letramento* deixa ainda ambiguidades, o que representa uma dificuldade a mais para que ele faça parte da construção teórica de muitos dos autores que escrevem sobre a alfabetização. De acordo com Kleiman (2005), este é um termo relativamente novo para os educadores, o qual passou a ser usado a partir de 1980. Sobre isto, Soares (2002), aponta que:

Uma das primeiras ocorrências (do termo letramento) está no livro de Mary Kato “*No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística*”, [...] dois anos mais tarde, surge em 1988, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiane Tfouni, no capítulo introdutório distingue alfabetização e letramento [...] Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (SOARES, 2002, p.15).

O letramento, segundo Soares (1998), possui duas dimensões principais que precisam ser conhecidas pelos educadores que são: *dimensão individual e dimensão social*. Quando se trata da dimensão social, todo o processo envolve um fenômeno cultural, ou seja, as atividades desenvolvidas ficam no plano da língua escrita dentro das perspectivas e exigências do uso desta num ambiente em que as habilidades de leitura e escrita são utilizadas dentro do *contexto social*. Na dimensão individual, o que se menciona é a capacidade de cada indivíduo em usar a leitura e a escrita na vida cotidiana, dando a este a qualidade de *letrado* ou *iletrado*.

Com relação a estas definições, o que se tem é na verdade uma tentativa de se exemplificar uma ou outra face das dimensões do letramento. Essa ação é tida por Soares

(1998), como arbitrária e descontextualizada. A autora se justifica colocando a visão do letramento social de forma a explicar que: “É impossível formular um único conceito de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (Soares, 2001, P,78).

Sobre a dicotomia existente entre os termos alfabetização e letramento e como essas definições foram sendo introduzidas na educação, com enfoque na maneira com que estas palavras acabaram por se entrecruzarem, é apropriado consultar Soares (2010), que coloca um parecer sobre o que transcorreu afirmando que:

Há uma peculiaridade na introdução do conceito de letramento no Brasil. Aqui, o conceito surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização. De certa forma em contraponto com o conceito de alfabetização. Historicamente vínhamos denominando *alfabetização*, de forma genérica, a aprendizagem da língua escrita, sem distinção entre uma aprendizagem inicial – aquisição de tecnologia da escrita – e o uso da escrita em práticas sociais.
(SOARES, 2010, p. 60,61).

Percebe-se, a partir da afirmação de Soares (2010), que não se distinguem habilidades e uso social da leitura e da escrita, os conceitos eram conectados. Dentro deste conceito o que se nota é a preocupação com esta necessária distinção. Para Soares (2010), a clareza dos temas se evidenciaria a partir de:

[...] que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferencie quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, implicam formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2010, p. 61).

Uma das dificuldades apontadas pela autora, que prejudica o entendimento dos dois processos e dificulta os resultados positivos que estes deveriam alcançar, seria a falta de pesquisas antropológicas sobre o letramento e a grande necessidade apresentada quanto a avaliar os níveis de alfabetização e de letramento. Sobre este assunto Soares (2010, p. 62, 63) afirma: “Eu diria que temos avaliado muito e pesquisado pouco ou quase nada sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar baixos resultados ou fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento na população jovem e adulta”. Neste campo as pesquisas se dedicam à alfabetização, sem, no entanto, buscar novos argumentos que apontem e procurem assimilar as práticas de letramento que se desenvolvem no ambiente escolar.

Ainda tratando do conceito de letramento, pode-se trazer à baila questões que norteiam esse processo. A este respeito, Soares (1999), descreve como trata o resultado de aprender a ler e a escrever dentro de um contexto e o uso dessa escrita ou leitura inseridas em práticas vivenciadas no cotidiano das pessoas. A autora apresenta a ideia de que letrar e alfabetizar podem acontecer concomitantemente sem que um processo impeça ou retarde o outro.

Kleiman (1995) traz aos estudos de letramento dois modelos que são considerados para uma definição mais apurada do letramento que são: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. Nesta concepção da autora, no modelo autônomo há uma observância de que os indivíduos são os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso e o que determina isto é o grupo ao qual ele pertence, tratando este fato como ponto negativo, pois denota aos pais analfabetos o insucesso dos filhos no desenvolvimento escolar. Quanto ao modelo ideológico tem sua base em Street (1984 e 1993 *apud* Kleiman 1995), no que se refere um *modelo alternativo* de letramento, Kleiman (1995), explica que:

O modelo ideológico do letramento, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção do letramento autônomo. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (KLEIMAN,1995, p. 39).

E neste modelo se encontra a definição dos pressupostos do modelo autônomo, a qual não será rejeitada, pelo contrário, a partir desta serão estabelecidos os vínculos de aspectos culturais e de poder que fazem parte do modelo autônomo e servem para ampliar os significados da leitura e da escrita nas diversas situações em que são necessárias. O assunto colocado pela autora elucida o conhecimento de que a capacidade cognitiva descontextualizada pouco tem colaborado para o processo de construção do conhecimento sobre a aprendizagem da leitura e da escrita dentro das situações de letramento.

Torna-se compreensível, neste ponto, conhecer ainda os *eventos de letramento*, os quais são assim denominados por serem tratados como o uso essencial da escrita. Fato este que os adultos com pouca escolarização não conseguem entender. Em linhas gerais, Kleiman (1995), traz a seguinte concepção: “[...] o evento de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto a interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Observando de forma relativa, quando Kleiman (1995), discorre sobre os eventos de letramento, chama atenção aos fatos por ela pesquisados de que estes eventos dependem do grau de escolarização de cada família. A ação de ler histórias infantis para as crianças pequenas é concernente também às famílias de pouco nível de escolarização. No entanto, quando isto acontece, as atividades que geram um domínio sobre as estruturas desses textos não são desvendadas à criança. Não há quem lhes mostre uma relação entre o que se lê ou ouve e sua própria realidade. Ela passa, unicamente, a conhecer a história.

Em meio a estas colocações, o que ainda fica impreciso, e de suprema necessidade de reflexão, faz-se necessário pensar sobre como a escola pode desenvolver seu papel frente às novas demandas de letramento que se apresentam na sociedade. A mesma necessita de recursos materiais e, até mesmo, de uma capacitação dos professores voltada à questão do letramento. A falta destes recursos se caracteriza como obstáculos, tornando-a insuficiente para acompanhar os novos estudos e as novas situações que emergem numa velocidade incompatível com suas condições. A exemplo disso, tem-se o fato do aluno ter em mãos o recurso da internet para traduzir textos em inglês, enquanto alguns professores ainda carregam dicionários impressos e, às vezes, restringem-se ao uso deste recurso.

Em suma, as práticas de letramento são compostas de atividades com objetivos que se encontram relacionados às situações que geram a necessidade de possuir habilidades e saberes especiais dentro de uma situação real onde ler e escrever seja algo precisamente necessário.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É preciso ir além da simples aquisição da escrita, é necessário fazer uso da leitura no dia a dia, levar o aluno a apropriar-se tanto da leitura quanto da escrita e perceber que ambas possuem funções sociais, ou seja, ser letrado é algo necessário para estar inserido em um grupo.

O termo alfabetização passou a ser utilizado, em pesquisas, para designar restritamente o aprendizado do sistema da escrita quanto à sua natureza e funcionamento. Reservou-se o termo letramento para os usos da língua escrita num contexto social.

A alfabetização é um processo pontual, quando tida como o domínio de uma tecnologia, e seu final pode ser planejado ou previsto, neste campo, o processo de letramento é algo contínuo, ele pode ter tido seu início mesmo antes da criança ingressar na vida escolar,

antes de ter sido alfabetizada, e seu desenvolvimento perdura mesmo após esta já ter encerrado o processo de alfabetização.

Este fato ocorre porque o indivíduo vive num ambiente letrado e, constantemente, é solicitado a fazer parte de situações de práticas de letramento. Usa a linguagem escrita em novas situações envolvendo interlocutores e objetos diferentes. Para realizar estas atividades de forma satisfatória, algumas habilidades devem ser adquiridas.

Tfouni (1995) considera que o letramento é um processo de maior amplitude em comparação à alfabetização. A autora ressalta a diferenciação no fato de que a preocupação, na alfabetização, centra-se na aquisição de habilidades, enquanto que, no letramento, o foco segue para os aspectos sócio históricos para o uso da escrita, ou seja, seus estudos sobre alfabetização e letramento se concentram mais no social do que no individual. A propósito deste assunto, Tfouni (1995) evidencia:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição do sistema escrito por uma sociedade. [...] Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquirem a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social. Mais amplo, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos (TFOUNI, 1995, p. 20-21).

Neste contexto, a autora revela a necessidade de ressaltar a distinção entre uma pessoa ser ou não alfabetizada e, no entanto, ser letrada. Tfouni (1995) enfatiza que fazer esta distinção é importante, pois, atribuir a alguém uma definição de analfabeto, iletrado e ignorante, mesmo que este seja conhecedor dos usos e funções da escrita, causa um processo de exclusão, o que não seria adequado caso se considere os conhecimentos letrados, que podem ser adquiridos nas relações culturais, sociais e individuais. Não existem, segundo ela, pessoas iletradas numa sociedade letrada.

Tornar a criança alfabetizada e letrada, concomitantemente, compõe outro ponto do estudo de Tfouni (1995), ao evidenciar que o aprendiz precisa entender as situações de leitura e de escrita que se associam para a sua utilidade na vida em sociedade. Dentro desta compreensão, não será a escola a única a definir o grau de letramento dos alunos. Em consonância a isto, Kleiman (1995) afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita, tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de formalmente os sujeitos no mundo da escrita, pode afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização. [...] já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Se tomarmos como verdade que a escola tem o papel fundamental de ensinar o uso das práticas de escrita e promover o acesso ao mundo letrado, assim como, a compreender seu funcionamento, será necessário entender também, que o processo de letramento ocorrerá e se expandirá em outros locais que favoreçam estes eventos como nas igrejas, nos locais destinados ao lazer e à cultura e ainda no ambiente familiar.

Sobre este fato paira outro ponto, a respeito do qual Kleiman (1995) elucida, o letramento foge aos limites da sala de aula. Não se interrompe ou impede que alguém se torne letrado, independentemente, de ter ou não passado pelo processo de alfabetização.

Se a criança precisa e vivencia situações de letramento, em seu cotidiano, terá sob seu domínio as habilidades e competências necessárias para ler, escrever, falar ou ouvir dentro de um contexto, as quais são as mesmas habilidades apreendidas durante a alfabetização. Há, a partir disto, uma interpolação eminente entre alfabetização e letramento. No conceito explicitado por Soares (2000), no *Jornal do Brasil* em entrevista à Eliane Bardanachvili, a autora menciona que: “Alfabetizar e letrar se somam, a alfabetização é um componente do letramento”.

Tendo em vista os conceitos sobre letramento apresentados pelos autores, torna-se possível visualizar mudanças no modo de ensinar a leitura e a escrita. O processo para obtenção do conhecimento da criança se conecta com sua bagagem de letramento. Dentro deste cenário, temos as concepções de ler e escrever que se constituem em práticas sociais.

O professor alfabetizador terá que sintonizar sua prática pedagógica e considerar o fato de que os processos de alfabetização e letramento são distintos. Todavia, são interdependentes e indissociáveis. Tomar atitudes com base nesta inter-relação pode ser um passo à frente para que seus alunos obtenham maiores êxitos durante o processo de alfabetização.

As práticas de letramento da oralidade também se encontram imbricadas nos dois processos, o de alfabetizar e o de letrar. A literatura proveniente da oralidade está inserida no contexto da vida das crianças, entende-se ser possível apropriar-se desta condição

e direcioná-la para o desenvolvimento em relação à habilidade leitora, em consonância com Belintane (2013), que agrupa um repertório de letramento por gêneros, os quais são considerados, em suas especificidades, um aporte funcional para a aquisição da leitura e da escrita.

Com base nas “tramas de textos orais e languageiros” esse repertório foi organizado pelo autor como segue:

Gêneros poéticos da Maternância: cantigas de ninar; Parlendas, brincos e mnemonias; Gêneros da infância mais ampla (além Maternância): cantigas de roda; fórmulas de escolha; fórmulas de pular corda; fórmulas de bola na parede; adivinhas e enigmas; Outros ludismos linguísticos: a réplica; linguagens secretas - criptografias, trava-línguas; palavras valises; Narrativas orais e populares: histórias de bichos/animais; lendas brasileiras; causos brasileiros (BELINTANE 2013, p. 127-153).

O autor conceitua este repertório como parâmetro para o ensino da alfabetização e da leitura. Segundo sua concepção, para ensinar, no âmbito do letramento, não é preciso ter, na sala de aula, somente textos classificados como úteis, fazendo referência ao uso de rótulos, textos publicitários, os quais servem para reproduzir a linguagem mercadológica.

Nesse ponto será oportuno remeter-se à crítica de Belintane (2013), na qual se refere ao “mundo concreto de se pegar com a mão” e a todo o universo de blogs de alfabetização, que trazem uma densidade de rótulos e logomarcas como material de apoio à alfabetização. Neste sentido, o autor trata todo este material como apenas uma insinuação ao letramento desejável na sala de aula e explica que:

O muito próximo do universo, ou “universo de letramento” trocaremos, sem cerimônias, pelo mais distante. O concreto ou linguagem autêntica, pelo abstrato, pela linguagem inventada. Assumiremos com rigor que o assunto mestre de um profissional da linguagem é a literatura, [...] Tentaremos mostrar que nela é possível encontrar tudo o que de se necessita, não só para expandir a competência leitora desde a mais tenra infância, mas também para encarar as novidades do mundo contemporâneo a partir de uma nomeação desafiadora (BELINTANE, 2013, p. 120).

Dentro desta teoria, o que se mostra de singular é eleger a literatura como fonte expressiva de elementos que servem para potencializar os alunos a se alfabetizarem, posicionando-se contrários ao uso da linguagem mercadológica em sala de aula. O uso dos textos literários é colocado, por este autor como um encontro possível e necessário a toda

criança independente de qual etnia, cultura ou classe social pertença. Belintane (2013) destaca ainda, sobre o uso da literatura, o pressuposto de que a fantasia, o mito e tudo que se encontre fora do mundo real pode gerar, durante a aprendizagem, a energia necessária para desvendar outros fenômenos que fazem parte do amadurecimento emocional dos seres humanos que é o desejo de mudar sua realidade, quando esta não o satisfaz.

Para distanciar-se da insinuação do uso de textos mercadológicos e adotar, na sala de aula, uma abordagem fundamentada em estudos de letramento, seria adequado conduzir os alunos ao trabalho voltado à leitura de textos literários, na sua íntegra, de uso social e compartilhado culturalmente. São estes textos que se encontram inseridos no ambiente dos alunos, por serem os mais ricos no assunto de interpolar uma dinâmica de entendimento da leitura e da escrita. Com esta prática, pode-se atingir a condição de que os alunos construam o seu espaço de linguagem enquanto seres sociais e históricos.

No propósito de criar esta ponte entre leitura literária e alfabetização, as sequências didáticas, as quais a professora-pesquisadora desenvolve com os alunos, serão oportunamente esclarecidas neste texto e possuem o objetivo de construir o espaço de linguagem e devem estar focadas nos textos literários e nas atividades de linguagem que se usam nas práticas sociais, e não com objetivo uníssono de adquirir competências e habilidades de leitura e escrita.

É fato que, muitas vezes, o professor desconhece os dispositivos acionados na criança no momento de leitura, que geram a competência básica de reconhecer os signos escolhidos pelos membros de uma comunidade para fazer uso deste durante a comunicação. De acordo com o material do Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, “O leitor utiliza na leitura o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. São dados de diversos níveis incluindo os conhecimentos linguísticos, o textual e o de mundo” (KLEIMAN, 2002, p. 13).

É fato que durante toda a nossa vivência usaremos a leitura para atividades significativas e em grande proporção. O conhecimento histórico, científico e cultural dos seres humanos pode ser adquirido e compartilhado usando a leitura. Portanto, esta deve ser observada como prioridade no ambiente escolar, pois, a mesma necessita ser ensinada dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa, envolvendo todo o conhecimento que é capaz de transmitir. Não se nota aqui a necessidade de usar texto escrito sob encomenda, aquele que restringem a capacidade intelectual das crianças, que dificulta o entendimento da realidade.

Neste ponto, a aprendizagem sugerida se encontra pautada no envolvimento entre leitura e letramento discutidos por Magda Soares (1999, p.47), quando destaca a

necessidade do verbo *letrar* para dar nome a um novo “processo que estaria no âmbito de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais”. Para esclarecimento desse tópico, se faz necessário conhecer o conceito descrito pela autora:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: (SOARES, 1999, p.48)

A partir de ambos os autores encontramos o pressuposto de que ler comporta mais habilidades que decifrar códigos escritos, ou de oralizar o que foi escrito, ainda percebe-se que esse ato traz em si a interpretação de vivência, conhecimento de mundo e da própria existência.

Se o aluno for capaz de realizar leitura dentro de uma situação discursiva, ou seja, em eventos e letramento inserido num âmbito social, sem que o professor tenha criado em sala uma falsa proposta de letramento, o mesmo estará inserido no comportamento desejado para sua vida prática.

Todas as questões, ora elucidadas pelos autores, encaminham para o conceito de que o letramento tem um teor pragmático maior do que a alfabetização, sem, contudo, enfraquecer o valor desta, pois, em consonância com Soares (1999), aprender a ler e escrever num contexto pragmático é fator que atribui aos dois processos uma concomitância adequada. Dominados os conceitos, necessita-se encontrar um viés de modo a investir no paralelismo destes processos e usar as teorias para a construção da aprendizagem com sentido.

De acordo com Soares (1999, p. 18), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Quer sejam elas simples ou complexas, as habilidades citadas pela autora, constituem pré-requisito à aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, visualizamos que a busca de habilidades e competências vazias de significado pode ser denotada como prática fora do letramento.

Ocorre, ainda quanto à diferenciação, entre os dois processos, explicar que a alfabetização se diferencia de letramento por ser essa um processo de construção da aprendizagem que se pode desenvolver com pouca interação entre os indivíduos, enquanto o letramento envolve em si fatos históricos, sociais e culturais. Soares (1999), conceitua ser

necessário ir além do que se refere a aquisição do código escrito, ao afirmar que também é fundamental usar a leitura e a escrita no dia-a-dia e apoderar-se de sua função social, o que implica em estar letrado para que seja capaz de usar a escrita com esta conotação.

Em suma, o letramento compreende pressupostos que se encontram ligados a muitos pontos da alfabetização. O letramento depende da alfabetização e a ela concerne novas funções, não se afastam e estão inseridos, na maioria das vezes, no mesmo cenário. Com base em estudos de letramento, tornou-se possível desenvolver novas abordagens na alfabetização que visam o objetivo da aprendizagem com significado. Algumas dessas abordagens são criadas nas chamadas sequências didáticas.

2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Sequência didática pode ser definida como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo em etapas. As sequências possuem objetivos claros e específicos que giram em torno de proporcionar a interação entre as áreas do conhecimento tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos, promover a aprendizagem significativa através da oferta de materiais estimulantes para a busca do conhecimento. Zabala (2008, p.18) afirma que sequências didáticas são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Trabalhar com uma sequência didática é uma forma de abordar os conteúdos que estão incluídos nos currículos de ensino e nas diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais de forma contextualizada. Na alfabetização, as sequências didáticas são utilizadas com frequência. Na maioria, são constituídas por um conjunto de atividades que se encontram relacionadas a um conteúdo específico e podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar.

As sequências didáticas podem ser pensadas, segundo o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ano 1, unidade 6, a partir de alguns fundamentos que são: procedimento de ensino, planejamento do professor, organização das atividades em passos ou etapas como objetivo de garantir o propósito para escrita, viabilização de estudo e aprofundamento do tema que permitem a interdisciplinaridade. Ao utilizar uma sequência didática o professor tem a possibilidade de escolher temas que sejam relevantes para a vida das crianças; pode valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos;

tem a oportunidade de incentivar o aluno a refletir e a promover situações de interação propícia à aprendizagem. Estes procedimentos facilitam a sistematização dos conhecimentos e diversificam as estratégias de ensino.

Outros teóricos trazem ao processo de aprendizagem as sequências didáticas, utilizadas em sala de aula, pelos professores para sistematizar as formas de aprendizagem. De acordo com Dubeux e Souza (2012, p. 27). “Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento em que, um conhecimento específico é focalizado, em passos ou etapas encadeados, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem”.

Schneuwly e Dolz (2004) pressupõem o entendimento de que pode se organizar formas de ensinar em sequências didáticas; nelas o conteúdo a ser desenvolvido segue uma sequência de organização pensadas metodologicamente para a aquisição do saber. Neste campo, os autores se remetem às sequências didáticas direcionadas aos gêneros discursivos, envolvendo o planejamento e a proposta para produção textual. A sequência elaborada por Schneuwly e Dolz (2004) se compõe de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar esta prática. Sobre este tema, os autores trazem a seguinte referência:

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem se apoiar em certos conhecimentos, construídos em outros momentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96).

Schneuwly e Dolz (2004), cujo trabalho está mais voltado às questões de gênero e produção escrita, pois, para estes autores o ensino dos gêneros orais ou escritos são objetivos de ensino e a abordagem deve acontecer mediante a concepção usual oral e escrita da linguagem.

Na concepção dos autores, vê-se uma crítica eminente ao que se refere ao uso do texto como material para atos de leitura e escrita, tratando como incentivo à leitura e como fonte de criatividade. Em um momento posterior, a abordagem é realizada usando o texto para “hábitos de leitura” e “estímulo” para a produção de escrita. O que se denota desta abordagem criticada pelos autores é o não uso do texto com objeto de ensino.

Outro ponto abordado pelos autores se remete ao caráter canônico dos textos que se fundiam em abordagens voltadas às normas e à gramática. O ponto crucial

desta abordagem voltada à busca de informações e ao uso da escrita em sociedade era pouco discutido, as artificialidades eram mais priorizadas.

As sequências projetadas por Solé (1998), se relacionam estritamente com a aquisição da habilidade leitora em diversas situações em que o objetivo é estabelecer com os alunos o uso de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos.

Solé (1998) possui uma concepção que se diferencia da abordagem de Schneuwly e Dolz (2004), pois traça suas ideias com base na leitura. Em suas estratégias de ensino a autora parte de “premissas” que vão nortear seu trabalho e se refere às ações de ler e compreender o texto mediante estratégias adequadas para que isso se consolide.

Quanto ao papel ativo do leitor contrapondo-se à passividade de outras abordagens, defende a extensão do ensino da leitura por todo o período da escolaridade de forma contínua e progressiva e a sua formulação sobre a leitura é de aquisição de habilidade e não conteúdo a ser ensinado.

No presente trabalho, que tem como tema a literatura no ambiente de alfabetização, optou-se recorrer a Solé (1998), para fundamentar as sequências didáticas aplicadas com as turmas de responsabilidade da professora-pesquisadora. A justificativa para tal escolha tem seu fundamento no fato de que a autora possui um trabalho direcionado para o aprendizado da leitura. Quanto a este assunto, esclarece: “[...] vamos tratar das estratégias de ensino, e por isso considero necessário explicar logo que consiste uma estratégia e qual é o papel que ela desempenha na leitura” Solé (1998, p. 67).

Quando o assunto é literatura, a compreensão leitora se estabelece diante de alguns fatores específicos que podem ser incentivados antes do ato de ler. Para Solé (1998), há estratégias que devem ser desenvolvidas antes do contato com o texto a ser lido. A autora divide sua sequência da seguinte forma: Antes da leitura, Durante a leitura e Depois da leitura. Esta pesquisa irá tratar cada uma dessas partes especificamente.

O que se entende por “Antes da Leitura” se define em pontos relevantes do preparo para que o ato de ler seja proveitoso, para tanto é necessário ter alguns conhecimentos e investir neste primeiro passo. Os procedimentos a serem seguidos são os da motivação para ler, mesmo sendo conhecedores de que há leituras que são mais motivadoras que outras. Neste caso, a autora levanta ainda a situação de que a criança não conhece o objetivo de realizar a leitura.

A partir das situações apresentadas, serão listados os passos sugeridos por Solé (1998), para uma abordagem do “Antes da Leitura” que tem sua base nos objetivos da

preparação para ler, uma vez que, para cada gênero textual a leitura possui contextos diversos: como ler para obter informações, para seguir instruções, para aprender conceitos, para revisar o que se produziu, por lazer. Pode-se listar muitos dos objetivos relacionados à leitura, pois sua função tem um vastíssimo campo.

Deste modo, após o professor ter estabelecido um objetivo específico para a leitura, o passo seguinte será o de estabelecer as previsões sobre o texto. Solé (2009), assim o explicita: “Embora toda leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipótese e previsões sobre o que sucede no texto, vamos nos ocupar aqui das previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura.” (p.107). Para realizar esta parte da sequência, o que se considera são algumas das estruturas do texto como: o título, as ilustrações, a macroestrutura e os conhecimentos prévios sobre o que se nota nestes elementos. O que se torna factual, segundo a autora, é que este procedimento só terá significado se for bem conduzido pelo professor, o qual precisa trazer aos alunos passos que os guiarão. Quanto a este tópico, um exemplo, é que eles entendam que estão fazendo previsões sobre o que irá ler e que ao fazê-lo não sejam criticados ou punidos pelas suas ideias.

Neste aspecto a autora propõe que os alunos mais ouvem do que falam sobre o texto antes da leitura. Ela ainda sugere que os alunos possam formular as questões sem a interferência direta do professor:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também _ talvez sem terem a intenção _ conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre este assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler” (SOLE,1998, p. 110).

A autora tem o propósito de exemplificar o que se pode fazer antes da leitura de um texto para que esta se torne uma ação com objetivos claros e incentivo adequado. O que se propõe, neste contexto, já é parte da sequência didática utilizada pela professora-pesquisadora em sua pesquisa-ação, com base no pressuposto que a autora sugere, no qual é apresentado que, mesmo com os alunos pequenos, esta atividade pode ser desenvolvida desde que, obedecido o nível da complexidade das perguntas formuladas. Os questionamentos, neste caso, não devem ser insípidos, no entanto, levantar questões que possam frustrar as expectativas das possíveis respostas que as crianças sejam capazes de formular, não faz sentido.

A justificativa da autora para utilizar, em sua sequência, o procedimento “Antes da Leitura” é o fato de considerar o ato de ler uma interação entre um leitor e o texto, e os passos explicitados trazerem o objetivo de fazer com que esta interação se torne a mais autêntica possível.

A etapa anteriormente explicada, “Antes da Leitura”, conduz ao objetivo de instrumentalizar o leitor diante do texto que irá ler, despertar conhecimentos prévios sobre o assunto. Todos os procedimentos, ora colocados, devem ser realizados antes que o texto escrito esteja nas mãos do leitor.

Segundo Solé (1998), a leitura se caracteriza por um momento de emissão e verificação de previsões sobre o texto a ser conhecido, e, durante este processo, se dará a compreensão do texto. A autora trata a compreensão como um conjunto de elementos formados pelo texto que gira em torno do significado e resumo do que se leu. Se o leitor não assimilar, este processo não estará efetivando o ato da leitura, estará simplesmente decodificando símbolos.

Durante a leitura, os alunos necessitam compreender o texto, portanto, cabe ao professor criar as condições para que isso ocorra, o que Solé (1998, p. 119) traz sobre este item está pautado em quatro estratégias fundamentais que são: “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever”. Essas estratégias devem ser realizadas em atividades da leitura compartilhada, segundo o que afirma a autora:

Na tarefa de leitura compartilhada, resumir _ talvez fosse mais adequado falar aqui em recapitulação _ significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão a previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimento e experiências do leitor (SOLÉ, 1998, p. 121).

Estas estratégias não devem ser tomadas como fixas e invariáveis, pois, cada texto a ser lido pode trazer outras formas para conhecê-lo. No entanto, o que se pretende é levar o aluno a ter progressivamente uma maior responsabilidade e assumir o controle da sua aprendizagem. Desta maneira a leitura compartilhada pode ser confundida ao que conhecemos como leitura dirigida, onde o professor tende a um único objetivo e trabalha com essa visão uníssona. No entanto, não é este o objetivo de compartilhar, não devemos, pois confundi-las a ponto de levar o aluno a tornar-se um ser passivo nesta atividade.

Durante a leitura compartilhada, o que se consolida é uma retomada do que foi lido, ocorre uma exposição em forma de recapitulação e que também, serve para que o leitor esclareça dúvidas que surgiram durante a leitura. Neste momento, a comprovação de hipóteses levantadas nas atividades de *Antes da Leitura* é confirmada ou negada. Ainda durante a leitura, segundo a autora, pode-se fazer a retomada de partes do texto, como por exemplo, voltar a um parágrafo anterior, tudo isso guiado pelo professor, sem no entanto, deixar que os alunos, que devem ser envolvidos pela atividade, se tornem “*participantes passivos*” nesta atividade.

A preocupação da autora se dá pelo fato de que, ao lerem sozinhos, com determinados objetivos, os alunos precisam exercer o papel de mediadores de si próprios na compreensão do texto. Dessa forma, aprendem com o professor para utilizar as estratégias sozinhos. Quanto a isso, Solé (1998, p.121) dispõe: “Além de propiciar a leitura a escola pode se propor o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias em tarefas de leitura individual”.

Durante a leitura, o professor terá que decidir qual o objetivo para tal. Neste caso, com o objetivo determinado, poderá expor os alunos a perguntas com as quais poderão fazer previsões do que irá acontecer em seguida. Solé (1998, p. 122) sugere algumas perguntas para as narrativas de suspense que podem ser tomadas como exemplo: “O que você acha que pode acontecer agora? Por quê? O que você acertou? O que errou em suas previsões?”.

Já ficou explicitado que, no momento da leitura, a função de compreender o texto é de significativa importância, portanto, durante sua execução, o que se deve ter em mente é um plano do que realizar para que a compreensão ocorra. A autora aconselha que o professor, que tem o controle sobre a compreensão do texto, investigue o que seus alunos ainda não interiorizaram, de modo a apontar o erro não visível para eles e, em seguida, ofereça-lhes uma forma de resolvê-lo com o preenchimento das lacunas de leitura.

As estratégias da fase “Durante a Leitura” visam uma constante aproximação do leitor com o conteúdo do texto, a retomada de preceitos que sejam significativos para que o conheça em sua totalidade são aqui incluídas.

Outro fator que deve ser observado no “Durante a Leitura” é o significado que o leitor dá àquilo que está lendo. Quando se baseia em estratégias em que este leitor retoma sua leitura, o significado se constrói durante esta retomada. Porém, às vezes, isso não é o suficiente. Para resolver tal situação, a pesquisadora propõe o “Depois da Leitura”, com atividades mais globalizadas e de recapitulação. Se após estes procedimentos a compreensão ainda carece de algo, o que se sugere é levar o aluno a uma busca, que pode ser junto ao professor ou com outros colegas e, a partir dessas estratégias, sanar a dificuldade. Ou seja, a construção de sentido que

interfere na compreensão leitora deve ter como resolução, primeiro, as estratégias nas quais os alunos exerçam o papel principal, deixando para o professor o de coadjuvante.

Para finalizar este tópico, a autora esclarece, de forma concisa, o que se deve entender sobre o momento da leitura ao afirmar:

Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever, etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações específicas, cada uma para trabalhar um aspecto _ agora a previsão, agora a estratégia de “ignorar e continuar lendo” _ como o de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas estas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa (SOLÉ, 1998, p. 131).

Nesta fase, já realizadas as estratégias “Antes e Durante a Leitura”, para que esta possa ser realizada, o que se evidencia está ligado ao que se pode denominar como uma *extensão da leitura*. Para alunos maiores, pode-se propor a ensiná-los a fazer três tipos de atividade mediante a leitura que são: identificar a ideia principal do texto, apontar qual é o tema, e realizar resumo do mesmo. No entanto, estas três atividades ainda são complexas demais para os alunos em fase de alfabetização - fase escolar de que trata o presente trabalho - façam-na de forma escrita, assim, nos remeteremos à parte que se encaixa em nossos objetivos quanto ao uso da leitura literária.

Para esta fase da escolaridade, o resumo poderá ser realizado em formatos diferentes. O que se propõe são momentos de reconto oral do texto. Uma reconstrução do mesmo elaborada através da produção coletiva na qual os alunos falam e o professor trabalha como o escriba. Neste tipo de estratégia, os alunos passam a entender que não se deve colocar detalhes demais e, nem tão pouco, esquecer partes importantes do texto. Ainda sobre o resumo, pode-se também recorrer a outras duas atividades que funcionam com os alunos do ciclo de alfabetização, são elas: recontar o texto com desenhos e fazer uma dramatização do mesmo.

Depois da Leitura, as atividades que se pretende propor aos alunos estarão voltadas às questões que criam as estruturas para que eles tenham condições de identificar elementos de compreensão textual. Para tanto, as perguntas voltarão a ser utilizadas, porém, neste ponto do trabalho, as mesmas ganham uma outra conotação diferente das etapas anteriores. O objetivo é que através desta dinâmica a criança seja capaz de dizer o que está no texto, nas entrelinhas do texto, e quais conhecimentos do texto é capaz de inserir em sua vivência. Para se identificar este tipo de abordagem a autora expressa a seguinte ideia:

Alguns autores como (Fitzgerald), consideram que a formulação de perguntas para nós mesmos, mesmo se feita de maneira inconsciente, nos faz permanecer atentos aos considerados aspectos críticos da compreensão: saber quando se sabe e quando não se sabe; saber o que se sabe; saber o que precisa saber e conhecer as estratégias que podem ser utilizadas para resolver os problemas. (SOLÉ, 1998, p.160).

O que a autora demonstra são algumas considerações pertinentes sobre o “Antes, Durante e Depois da Leitura”, as quais podem servir como base para a afirmação de que a leitura é algo que se desenvolve globalmente e não em partes que se distanciam durante o ato de ler.

Quando se adota uma metodologia tradicionalista, tende-se a apresentar aos alunos um cartaz, denominado mnemônico, no qual consta uma listagem das famílias silábicas que segue a ordem alfabética. Este material é utilizado para leitura diária. A partir deste tipo de intervenção visualiza-se quais são as estratégias sem sentido, uma vez que, sílabas soltas não podem servir para a formação de um leitor.

Assim como a entrada no mundo da escrita depende da mediação do outro, o mesmo ocorre com a leitura, portanto, a formação do leitor, como já foi colocado em outros momentos deste texto, deve ter início nos anos iniciais da escolaridade e se constituirá a partir do interesse da criança ao buscar um leitor experiente para partilhar com ela atividades que possam lhe despertar a curiosidade e o desejo em conhecer este mundo cheio de mistérios que se constitui a leitura. Esta partilha contempla o letramento literário.

A instituição escolar, também é responsável pelo nível de letramento de seus alunos, o que se percebe na abordagem proposta na obra de Solé (1998), são afinidades com as questões de letramento levantadas por Soares (1999), ao definir que:

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir símbolos em sons sílabas sem sentido à habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui dentre outras, a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto (SOARES, 1999, p. 69).

As autoras comungam outras concepções, entre elas, a de que os conhecimentos prévios do leitor podem auxiliar na compreensão textual e sobre o significado daquilo que é lido ser construído nos âmbitos individuais e coletivos.

Pode-se vincular às questões de leitura e letramento enfatizadas neste texto a opinião de Rildo Cosson (2006), que mostra uma perspectiva maior na busca de sentido ao afirmar que:

[...] ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2006, p. 27).

O relacionar-se com o mundo do outro é exposto na questão dos eventos de letramento que só podem ocorrer em situações nas quais haja interação dos indivíduos em que a leitura e a escrita sejam necessárias. O que Soares (1999) destaca como levar os indivíduos a dominar as habilidades de leitura e escrita em práticas de âmbito social. Para isso, a autora indica pontos para discussão, que fazem parte do letramento literário, assim como das instâncias da escolarização da leitura. Trata as ações da biblioteca como rituais que determinam passos de como ler, o que ler e o quanto ler.

A autora faz um alerta sobre a direção que a escolarização da leitura não deve tomar, o que seria transformar o texto em instrumento pedagógico. Na tentativa de esclarecer melhor e evitar este tipo de procedimento, chama a atenção para algumas ações neste campo, como a escolha de texto em seu suporte original, não amputando partes do texto, pois com isso retira-se o seu sentido original.

Ainda sobre este assunto, encontra-se na concepção de Cosson (2009), a defesa de que há diferença entre a leitura literária por fruição e o processo de letramento literário, como sendo este condutor para a realização da outra, sobre isto o autor defende:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabiliza a escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deva ou não escolarizar a leitura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

O autor defende o letramento literário como ação condutora da prática da leitura na escola, para que esta não seja equivocadamente utilizada como objeto pedagógico, sem considerar todos os elementos que pode desenvolver se tratada em sua total estrutura.

Finalmente, estabelecidas as relações entre letramento e leitura literária e discutidos o uso de textos, com a cautela necessária de não transformá-los, simplesmente em instrumentos às atividades desvinculadas da literatura, a seguir serão abordados pressupostos sobre leitura e o que esta representa no ambiente da alfabetização.

3 LEITURA

3.1 LEITURA: O APRENDER A LER

Estamos inseridos numa sociedade global, que chega a certo nível de complexidade capaz de gerar mudanças de como a informação e a comunicação são transmitidas em tempo real sem limites territoriais. Neste novo cenário de avanços tecnológicos, a capacidade de ler é essencial ao desenvolvimento pessoal, contribuindo para que o progresso social e econômico de uma nação dependa, em grande parte, do acesso que tem o seu povo aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela escrita e práticas de leitura constantes, bem como a remoção da barreira do analfabetismo e a promoção do hábito da leitura.

A leitura assume, neste ambiente, uma capacidade relevante para que o indivíduo faça parte de um grupo. Os desafios de situações de letramento estão inseridos no cotidiano, como parte integrante de nossas atividades.

Inseridos numa sociedade letrada, todos se encontram, de alguma forma, vivenciando as situações de letramento. Diferentes necessidades levam os seres humanos a fazer uso da leitura enquanto membro de um grupo. Este ato, de aparência neutra, carrega em si muitos conceitos, entre estes, podemos destacar o de ser um suporte necessário para a aquisição do saber. Quanto a este fato, Silva E. (1988, p.19), afirma: “[...] professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente da educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento”. O autor evidencia a importância dos hábitos de leitura tanto na vida pessoal como na acadêmica e a coloca como fonte de conhecimentos necessários.

Segundo Lajolo (1994), a leitura é condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão.

A leitura transpõe barreiras geográficas, culturais e históricas para receber novo peso em pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e de formação de professores. Segundo Solé (2009), são os objetivos e finalidades de leitura que subsidiam as diversas maneiras de o leitor situar-se perante o texto, o que também terá influência na interpretação do texto lido. A autora adota, em seu texto, um eixo de abordagem interativa de leitura, tendo como base os autores Rumelhart (1977), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985) Solé (1987) e Colomer e Campos (1991) e conceitua a leitura da seguinte forma:

[...] a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e aportar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Pode-se concluir que o processo interativo de leitura implica uma súpula e outros pontos que se construíram ao longo de pesquisas aos quais os pesquisadores nomeiam como modelos hierárquicos: ascendente, *buttom-up* e descendente, *top-down*. Quanto a estes processos, Kato (1999) trata-os como “os dois tipos básicos de processamento da informação”.

No primeiro modelo a concepção é de um leitor que inicia sua leitura a partir dos elementos menores, letras, seguindo as sílabas e frases, sendo esse processo ascendente até que seja atingida a compreensão textual.

O segundo modelo se firma na noção de que o leitor realiza a interpretação textual através de conhecimentos prévios e recursos cognitivos firmados em hipóteses e antecipações. Nota-se no modelo *top-down* a leitura global das palavras, nesse ato é possível fazer inferências e previsões a respeito do texto, o que no primeiro modelo torna-se inviável ou mesmo impossível por se investir grande parte da energia para a decodificação. Kato (1999) assim os define:

O processo descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é de macro para microestrutura e da função para a norma. O processo ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (KATO, 1999, p. 50).

Kato trata a ambos os processos inserindo-os nesta prática de forma que o descendente proporciona a formação de um leitor fluente, no entanto, somente com o auxílio do processo ascendente é que se permite um posicionamento diante do texto de forma a fazer inferências sobre seu conteúdo. A autora considera que estes processos são complementares na tarefa de construção da habilidade leitora.

No entendimento de Solé (2009), há uma necessidade de que o aluno seja capaz de processar o texto conhecendo, para tanto, os seus componentes, para atingir a compreensão daquilo que se lê e afirma:

Para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão de comprovar de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Faz-se clara a preocupação citada pela autora em não se fixar somente no processo de decodificação, a mesma destaca as ações do leitor diante do texto, ocupa-se em explicá-las, tratando-as com um valor mais significativo.

Ainda quanto aos procedimentos de leitura, faremos menção a três atitudes do leitor diante do texto de acordo Silva V.(2009):

Inicialmente temos a leitura mecânica, que consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais. [...] isso é leitura? Sem dúvida, mas é o seu nível mais elementar, e não é esse tipo de leitura que temos em mente quando pensamos em leitura na escola. [...]. Outra forma de leitura é a que Paulo Freire denominou leitura de mundo. [...] É a leitura tomada em seu sentido mais amplo. [...] A terceira forma de leitura é o que poderia chamar de leitura crítica. É a que alia a mecânica à crítica de mundo, numa postura avaliativa perspicaz, tentando descobrir intenções comparando a leitura daquele momento com outras já feitas. Questionando, tirando conclusões (SILVA, 2009, p. 33-34).

Nesse enfoque, os três tipos de leitura: mecânica, de mundo e crítica, têm grande valia; quando juntas, se tornam um único processo a ser desenvolvido durante a aquisição da habilidade de ler. Pode-se afirmar que uma completaria a outra, no entanto num

nível de importância para se compreender um texto, a leitura crítica, por agregar as demais, deve ser aquela com a qual a escola deve se preocupar.

Acostumados a seguir num caminho plano, os alfabetizadores, em sua maioria, não conseguem visualizar o que a criança já consegue entender do processo de saber ler. Ela já lê palavras, lê textos da sua esfera de conhecimento, faz leitura de mundo, segundo Paulo Freire, ou seja, está inserida nas práticas de letramento de sua comunidade.

Sobre esse eixo, pode-se recorrer a Foucambert (1994) e colocar alguns pontos pertinentes quanto ao que significa aprender a ler. De acordo com o autor, ler é mais que passar os olhos por aquilo que está escrito, mais que somente reproduzir oralmente o escrito. O ato envolve o questionamento do que se encontra na escrita, buscando respostas com novas informações que levem o leitor a formar juízo sobre o que está escrito, encontrando sentido naquilo que leu, sendo esta uma forma de exploração da escrita.

Foucambert (1994) destaca o potencial da criança leitora em fazer inferências diante do que está lendo, explicando que esta é uma forma de envolvimento com o texto, tratando este fato como positivo, pois a partir dele é que o leitor conseguirá ajustar-se ao sistema da escrita, mantendo, assim, uma relação lógica entre conhecimento e código, colocando em desenvolvimento ainda a memória visual, o que nem sempre a escola faz.

Neste âmbito, o autor perpassa por uma lógica que dispõe sobre o leitor maior carga da responsabilidade diante do texto. Fica explícito que o autor possui uma segura intenção de esclarecer o que é ser um leitor, como se verifica no trecho a seguir:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciando um aumento do poder sobre o mundo e sobre si mesmo por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu (FOUCAMBERT, 1994, p. 30).

Paralelo a isso, encontramos a escola despreparada e sem técnicas que estejam organizadas para a formação do leitor. Perpetuam-se as atividades alicerçadas na escrita, desde o início da escolarização. Os objetivos dispostos nas diretrizes curriculares nacionais, geralmente, não são atingidos pelo motivo ora explicitado.

Conhecedores de que a criança aprende a falar falando, aprende a andar andando, o mesmo se aplica a aprendizagem da leitura, ela se estabelecerá através da prática e

não fora dela, através de seu uso e não como um treino vago sem objetivos claros não só do conhecimento do professor que ensina, mas também, do aluno que aprende.

A oralidade é vivenciada pelos aprendizes por meio da audição de variados gêneros textuais de seu meio cultural, de sua família, de seus professores e de seus amigos. As narrativas, uma das tipologias textuais escolhida para esta pesquisa, constituem uma atividade linguística, por meio desta é possível entender a realidade. Quando o leitor narra a história, mostra para o ouvinte um conjunto de elementos que serão gerenciados dentro do texto e servem como suporte para a construção do mesmo, os quais são: espaço, tempo, personagens, enredo.

No texto oral, estes elementos se tornam mais fortalecidos pela voz de quem os conta. Para a criança este conhecimento não é algo inédito, já é parte de sua trajetória na sociedade. De acordo com Colomer (2007, p. 54), desde os primeiros anos de vida, as crianças já se apropriam de características da narrativa que lhe fornece conhecimento sobre a estrutura das mesmas, como comenta a autora:

No início de sua aquisição da estrutura narrativa, meninos e meninas dão-se por satisfeitos em reconhecer e nomear o conteúdo das imagens e veem nas histórias como episódios desconexos. A medida que crescem, aumentam sua capacidade para estabelecer nexos casuais entre as ações representadas e para colocar o que está ocorrendo nas ilustrações e no interior de um esquema progressivo (COLOMER, 2007, p. 55).

Quanto a essas estruturas, já vivenciadas pelas crianças, Colomer (2007) as coloca como sendo um processo gradual sobre como as histórias se caracterizam, incluindo neste item dois pontos que devem ser conhecidos pelo professor mediador de leituras literárias, ‘o que acontece’ e ‘de quem falamos’, pois, é a partir deste dois pontos que o desenvolvimento do educando para controlar os esquemas narrativos, durante a audição de histórias, irá se firmar.

Para retomar a consciência narrativa dos alunos, pode-se inferir as expectativas que as crianças fazem sobre as ações desenvolvidas pelos personagens, em consonância com Colomer (2007, p.55), que afirma: “Eles formam parte do mundo real das crianças e permanecem em suas referências sobre a representação da realidade como uma herança cultural compartilhada com os adultos”.

Atribuído à leitura seu devido valor, cabe conhecer alguns princípios sobre ela, para tanto podemos recorrer inicialmente a Solé (2009), quando afirma que a leitura é um modo de interação entre o leitor e o texto, durante este processo o leitor tenta satisfazer os

objetivos que guiam a sua leitura. A autora se refere ao leitor como um agente que realiza ações como as de processar e examinar o texto, tais ações acontecem mediante o objetivo específico do momento da leitura e de sua finalidade.

Outro apontamento sobre leitura é encontrado em Lima (2006), quando apresenta o seguinte conceito:

A leitura, em seu sentido amplo, não se refere apenas à decifração da escrita gráfica impressa em um suporte material ou emitida pelos meios eletrônicos diversos. É preciso retomar o fato de que a leitura se dá a partir da decodificação e interpretação de muitas outras linguagens que não apenas o registro escrito da língua materna (LIMA, 2006, p. 94).

A autora parte do pressuposto de que não se lê apenas o que é registrado graficamente. Antes de ser alfabetizado, segundo Lima (2006), já se constitui leitor, pois a leitura do símbolo gráfico é precedida por uma memória anterior dos momentos em que ouvia as palavras amorosas e cantos maternos e o rompimento dessa relação maternal faz parte de uma simbologia necessária para a criança entender a escrita.

A escola precisa se colocar como uma das responsáveis pela potencialização do ato de ler. Tal fato será concretizado com um processo de aprendizagem sendo construído em conjunto com os alunos e suas famílias, professores e equipe pedagógica. Cagliari (1998, p. 112), defende que “A leitura cria e guia a escrita, estabelece os seus limites de uso e constitui a alma dos sistemas de escrita”.

Os autores citados têm visões que se completam e também se contrapõem, quanto à leitura. Silva, M. (1996), tende a esquadrihar os processos vivenciados pelo leitor e em cada um deles destaca suas especificidades e as ações desenvolvidas durante o ato de ler. Afirma haver um caminho a ser trilhado para alcançar níveis avançados de leitura, a partir da decifração, segue pela leitura que se tem do mundo que possibilitará adentrar ao texto com este conhecimento. E a maturidade leitora, segundo ele, virá com a junção das primeiras habilidades mais a leitura crítica para se chegar ao ato de ler com certa completude.

Solé (2009) apresenta o fato de o aluno explorar os sistemas da língua, destacando que o ler globalmente, ao qual a criança já está habituada a fazer antes do seu ingresso na escola, deve ter espaço em sala de aula, dentro das estratégias de leitura. E pontua que os objetivos da leitura variam de uma circunstância à outra, levando assim o leitor a ter atitudes diversas diante de cada texto no momento da leitura.

Para Foucambert (1994), o leitor maduro é aquele que, diante do texto, ultrapassa a simples decifração de código e, mesmo sem oralizar a escrita, é capaz de

compreender e fazer inferências sobre o texto, visto que o ato de ler envolve as questões de legitimação do indivíduo em um grupo.

Porém, dentre estes autores, nota-se concordância de que não se deve fixar o aprendizado da leitura no código escrito. O conhecimento de mundo do leitor, de sua própria existência, das relações culturais e sociais, sua vivência parental e seu repertório textual trazido da oralidade são fatores que segundo eles trazem o significado que à escola deve dar ao aprendizado da leitura.

3.2 LEITURA LITERÁRIA

A escola, instituição responsável pela alfabetização e formadora de leitores, tem na literatura um caminho para dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, realizando assim o seu papel de forma eficaz. Quando um leitor se coloca diante de um texto, origina-se um certo acordo entre ambos o que se desenvolve num entendimento por parte do leitor que vem carregado de sentido. Busca-se na leitura do texto literário a realização, mesmo que fictícia, de muitos de nossos desejos. Rouxel (2013, p. 32) explicita que “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”.

Nota-se que o processo de aquisição da escrita e da leitura também faz parte de um conjunto de complexidade. Neste contexto, torna-se importante que o professor-alfabetizador conheça a relação existente entre a literatura e a aquisição do conhecimento, sobre este assunto, segundo Candido (1995, p. 180), “há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor”. Com relação à função da literatura para abordar a aquisição do conhecimento, o autor a classifica em três níveis: (i) Ela é uma construção de objetos autônomos, com estrutura e significado; (ii) Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (iii) Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsistente. É preciso que o professor tenha conhecimento sobre estes pressupostos, pois os mesmos servirão como orientação de sua prática uma vez que, não há prática sem intencionalidade.

Segundo Soares (1999) a criança constrói o conhecimento do sistema de escrita alfabética dentro das situações de letramento, sendo que isto só ocorre num contexto pragmático onde se usa a leitura e a escrita e por meio da interação com material escrito real, nos quais se desenvolvem as práticas sociais de leitura de escrita.

O material real a que a autora se refere, neste sentido, e de acordo com a faixa etária dos alunos, pode ser a literatura. Tal fato justifica-se porque as crianças desta idade estão presas a um mundo imaginário e fantástico que pode explorado também durante a sua alfabetização.

A aproximação do texto literário pode trazer amadurecimento e compreensão da realidade, pois, o que se tem nos dias atuais são textos destinados a um novo tipo de leitor descrito por Colomer (2007, p. 77) como um “leitor atual do ponto de vista social”, como se nota há um novo leitor se formando e novos textos são escritos pensando nestes. Sobre este fenômeno a autora considera:

Isso levou à criação de novas formas literárias de representação do mundo: o tipo de temas que predominam ou que são agora permitidos para crianças (o reflexo de fenômenos modernos com problemas urbanos ou variações ou graus e tipos de crueldade neles admitida, por exemplo); [...] é que nos livros atuais predominam a fantasia, o humor, o jogo literário, a narrativa psicológica e a ruptura de tabus temáticos. Este universo literário requer atitudes e competências leitoras diferentes das que eram necessárias anos atrás (COLOMER, 2007, p. 77).

A leitura literária, na concepção da autora, adquiriu novas características no decorrer da história da humanidade, outros são os leitores e outros são os textos. Segundo Colomer (2007), tais mudanças são reflexo dos conflitos internos e das relações humanas que hoje ocorrem e colaboram com o processo educacional.

A literatura tem, em sua essência, a formação emocional do ser humano, uma vez que coloca cada pessoa diante de situações capazes de fazer amadurecerem suas emoções. Esta função denominada formadora de personalidade vincula à literatura um caráter diferente daquele pedagógico e educativo. Ao ler literatura o indivíduo estará se transformando social e emocionalmente, Candido apresenta este conceito na afirmação exposta a seguir:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2002, p. 82).

É durante o bombardeio citado pelo autor que vai se construindo a personalidade de cada criança moldada pelas sensações provocadas no momento da leitura

que vai influenciar na formação emocional dos leitores. Há um intercâmbio entre a literatura e o emocional compactuando para uma formação humana.

Compagnon (2009) traz em sua teoria o ler como parte do sentido da vida, como forma de tornar a vida mais, ao afirmar:

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil_ eu pensava nisso ultimamente na China_ para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instruções, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor (COMPAGNON, 2009, p. 29).

O autor descreve o valor da leitura literária e nesta funda-se na afirmativa de que o homem tenha uma vida melhor a partir dessa leitura. Na crença de que a vida é melhor para quem lê além das leituras cotidianas e práticas, o autor faz menção ao caráter indispensável do texto literário contrapondo-o a textos que são lidos por necessidades materiais e não as de formação humana.

Pode-se afirmar, com base no autor, que a falta da literatura torna o homem menos humano, ou imaturo, para lidar com emoções que a vida lhe traz no dia a dia. Em sua formação, o homem necessita do contato com o lado imaginário, fantástico. A respeito deste aspecto, Antonio Candido (2004, p. 175) discorre sobre a função humanizadora da literatura. Assim como o sonho que garante o equilíbrio psíquico durante o sono, a literatura talvez garanta o equilíbrio social, sendo ela um fator de humanização que “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Sua importância pode se igualar às formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar.

Petit (2013) expande a ideia do relacionar-se com o outro e com o mundo, do presente e do passado, assim como estar em lugares diversos durante a leitura indo além da vida em sociedade ao afirmar que:

Ao compartilhar da leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma (PETIT, 2013, p. 43).

O acesso à literatura tem conferida relevância, por isso o estar em contato com este tipo de texto desde a tenra idade, tendo em vista que ele possui também uma formação humanizadora, deverá conferir ao aprendiz uma maior valorização da leitura e um conseqüente engajamento para a sua aprendizagem. Aprender a ler por meio da intensidade humanizadora da literatura pode ampliar o próprio significado da leitura e da própria aprendizagem.

3.3 LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NUM CENÁRIO DE LEITURA LITERÁRIA.

O assunto alfabetização trata de um processo de extrema complexidade. De um lado o professor, portando uma metodologia com objetivos traçados e um planejamento específico, e a família os quais juntos compõem expectativas em relação ao desempenho de seus alunos ou filhos que ingressam, neste momento, na escolarização. Do outro, a criança se vê diante da responsabilidade a ela conferida em contraste com o tempo em que era livre e descompromissada, em que as horas eram incontáveis para a pueril infância na qual brinca como quer e quando assim o deseja. Dessa forma, a criança deixa este mundo sem regras pré-estabelecidas para fazer parte de um aprendizado sistematizado e calculado minuciosamente para que ela se enquadre nestes moldes e aprenda a ler e a escrever de maneira competente.

Considerar a contribuição da literatura neste processo pode ser visto como um novo desafio entre os professores alfabetizadores: o de proporcionar aos alunos o contato com textos que podem trazer o prazer da leitura, o fascínio pelo ato de ler e, ainda através deste contato, criar estratégias para entender o sistema de escrita alfabética com o significado que esta é capaz de proporcionar.

Com o ato da leitura, pode-se realizar uma viagem que transcende os limites da realidade. Todo o imaginário e a criatividade podem abranger o ser humano em uma dimensão de caráter elevado quanto ao seu pensamento. O contato com esse imaginário traz significado ao verbo ler também para o ambiente de alfabetização. Significado que exige do processo uma nova abordagem, pois deixa de ser tratado como conjuntos de ações mecânicas e funcionais e passa a ter envolvimento com os que as crianças realizam nas aulas e em suas vivências fora do contexto escolar.

Lajolo (1984, p. 16) define que “literatura é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém escreva e que outro alguém leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”. Retomam-se, neste sentido, os conceitos de letramento, norteados

pelo fato de que as práticas socioculturais fazem parte do mundo dos aprendizes, e a literatura, antes do ingresso na escola, é um evento de letramento desfrutado por parte destes alunos, seja pela difusão da literatura oral em âmbito familiar e pré-escolar, seja pelo contato com livros e outros tipos de suportes de difusão da cultura letrada, como a TV, o cinema, os quadrinhos etc.

Sobre a leitura literária, Colomer (2003, p. 374), propõe que a literatura infantil venha cumprir uma função de formação cultural da infância e favoreça sua educação social, por meio de uma interpretação do mundo, e que possa, também, iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias.

Ao abordar o perfil de material de leitura disponível, pode-se questionar a respeito de quais livros de literatura devem estar ao alcance dos alunos. É inegável que o professor fará esta intervenção ao deixar os livros onde os alunos possam manuseá-los sem restrições, para que ele tenha a liberdade de fazer leituras plurissignificativas, sendo esta uma característica pertencente à literatura.

Para que a literatura cumpra seu papel, de acordo com Colomer (2003) quanto ao aspecto cultural e social, é necessário que esta seja parte dos hábitos consolidados pela escola na vida de seus alunos. Isto só pode acontecer se a criança estiver em contato com a literatura, pois sem conhecer algo, como se pode apreciar, adquirir o hábito de usá-lo ou ser influenciado por tal objeto?

Se o objetivo é o aluno ler, tornam-se necessárias estratégias de leitura em que ele pratique esta ação. Pode-se assim referenciar alguns procedimentos que estimulam a formação de leitores como: convívio contínuo com histórias, valorização da leitura pelo grupo social do leitor, acesso a acervo de qualidade que esteja em consonância com interesses das crianças em diferentes estágios de leitura dos leitores. Um tempo de leitura sem interrupções também deve fazer parte da rotina de sala aula, e deve haver um espaço agradável para esse momento.

É notório que as experiências das crianças com a leitura de texto literário tomam significado por possuírem duas tendências principais, a sensibilidade e a estética. Podemos suscitar a contribuição da literatura para a formação da criança em aspectos como valores e crenças, em conformidade com o que diz Candido (1995, p. 248) ao destacar que “As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo para enriquecer a nossa percepção e a nossa visão do mundo”.

Sobre esse campo de formação emocional, muitos pontos podem ser discutidos, a ideia é completada por um outro aspecto da literatura para criança encontrada em

Cademartori (2012), ao referir-se à literatura como forma de escapismo para o leitor, em sua obra, a autora coloca uma personagem infantil que se torna uma leitora assídua como um subterfúgio para escapar dos problemas que enfrenta no ambiente. Trata-se de uma primeira experiência como leitora por se tratar de uma etapa a ser vencida. Quanto a este assunto, Sontag (2008) revela:

O escapismo, como uma etapa na experiência de leitura, apesar do sentido pejorativo atribuído ao termo, pode estar na base da formação dos mais requintados leitores, assim como de escritores de grande talento. Não minimize essa etapa inicial da formação do leitor (SUSAN SONTAG, 2008, *apud* CADEMARTORI, 2012, p. 21).

Aborda-se, neste aspecto, uma maneira de fuga do mundo real para se evadir de situações com as quais não se está contente ou, de certa maneira, para se esgueirar do desconforto que muitas vezes é a sua total realidade. Este escapismo pode ser visto como um mundo paralelo que o livro, nas mãos dos leitores, é capaz de produzir. Ainda sobre o escapismo Bamberger (1995, p. 41-42) comenta: “Leitura escapista - remonta à necessidade de satisfazer seus desejos. Esse tipo de leitura, com certeza, predomina entre as crianças. A pessoa deseja escapar à realidade, viver num mundo sem responsabilidades e nem limites”.

Fica evidente, em várias obras já pesquisadas, que se deve manter um estreito convívio entre a literatura e a escola, este acontecimento deve ser contemplado com a justificativa de que ambas realizam o trabalho de formação do indivíduo. A ligação existente entre a arte literária e a criança pode ser discutida sob os efeitos que essa pode causar sobre a personalidade que vai se moldando ao longo da vida das crianças e jovens. Zilberman (1994) discorre sobre este assunto:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim por mais exacerbada ou mais distanciada que seja a fantasia do escritor ou mais distantes e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro da quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-os, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1994, p. 22).

Tirar proveito deste proceder da literatura e buscar neste conhecer o mundo que cerca a criança, de acordo com a relação manifesta em cada obra literária, é sem hesitação manter os objetivos da escolarização da literatura dentro de um acordo que leve o aluno ao encontro do texto e de seu sentido. Cabe à escola não afastar o pequeno leitor do prazer de

conhecer o que para ele significa o fantástico mundo dos adultos. A criança deseja, de acordo com Saraiva (2001), conhecer e participar do mundo dos adultos. Para tanto não poupa esforços, é plausível verificar na leitura esta possibilidade. Quanto a conhecer este mundo letrado, Saraiva (2001) traz a seguinte concepção:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes (SARAIVA, 2001, p. 81).

Um dos objetivos da professora-pesquisadora é tratar com a devida importância a relação do aluno, em fase de alfabetização, com o texto literário e fazer desta relação mais uma forma para que este se aproprie do código escrito com o verdadeiro sentido de que se necessitam. Este tipo de texto é utilizado em sua prática, sem restrições. Este assunto é abordado por Saraiva (2001), com a seguinte afirmação:

A importância da relação aluno-texto expressa-se de modo ainda mais significativo quando se conjuga ao desafio de apropriação do código escrito. Aí a leitura é mais do que descoberta e revelação: é posse da linguagem enquanto forma substancial concretamente percebida, que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais. (SARAIVA, 2001, P. 27)

Com base nesta relação aluno-texto, nota-se a abordagem do texto literário na alfabetização, remetendo a outro aspecto que se revela no campo do intelecto e da afetividade os quais devem ser desenvolvidos ao longo da vida de todos os seres humano, mas que nesta fase da vida estão, em maior escala, voltados às questões da relação do sujeito com o mundo favorecendo a reflexão sobre assuntos diversos. A respeito disto, Saraiva (2001) apresenta:

Por desenvolver as áreas afetivas e intelectual, a leitura de textos literários, na fase de alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativamente sobre ele (SARAIVA, 2001, p. 83).

Ainda sobre o papel da literatura na escola, pode-se recorrer a Zilberman (1994), ao tratar da questão do ensino e discorrer sobre a possibilidade do livro literário ser utilizado com objetivos cognitivos e não exclusivamente com fins pedagógicos. A autora

defende uma prática reveladora na qual se determine a leitura como despertadora de reflexões ao afirmar:

E a metodologia impulsionada pela didática pode se converter em instrumento imprescindível para que se alcance a principal meta relativa à presença da literatura na escola, qual seja, a conversão do livro num meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária. Trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo à função formadora da leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmite valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto (ZILBERMAN, 1994, p. 30).

A literatura, para esses autores, tem respectivamente as funções de deleite e a ampliação da visão de mundo; é objeto de intercâmbio social, ela é formadora de cultura e educação social provindas da visão de mundo e válvula de escape de problemas vividos pelos leitores. Todos os elementos associados à literatura são de suma importância na formação do ser humano, acrescida do caráter emocional e de aquisição de conhecimento. Paralelo a isso, Colomer (2003, p. 88) acrescenta que: “A forma imprecisa de misturar-se realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida, contribui para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada das crianças.” A autora evidencia que este mundo infantil está relacionado à maneira como ela se relaciona nas novas situações que se apresentam em seu cotidiano.

Os conceitos dados já remetem a elementos valorosos que estão intrinsecamente ligados ao mundo infantil: o conhecimento de mundo, a formação do caráter e a integração social que se deve cultivar no ambiente escolar.

Na literatura, os espaços são sempre explorados de forma peculiar, muitas vezes eles servem como ferramenta para antecipar ou esconder fatos da narrativa criando o clima de suspense, estas manobras textuais despertam na criança um interesse maior em relação ao mundo retratado no texto, dispondo da possibilidade de conhecer outros espaços, outras culturas.

A professora-pesquisadora, nos últimos três anos, como regente do 1º ano do Ensino Fundamental I, tem constatado alguns pressupostos quanto ao inserir o texto literário nas aulas de alfabetização. Inicialmente o que se observa é a espontaneidade com que as crianças discutem os temas polêmicos veiculados pela literatura, como morte ou separação de pais, e se posicionam diante das injustiças apresentadas nos textos com argumentações que

trazem de suas experiências, formam opinião sobre o comportamento dos personagens discutindo possíveis soluções para as situações apresentadas no texto.

Neste sentido, pode-se ressaltar o que Cademartori (2012, p. 22) julga: “Sabem ainda mais que os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor. Experimentaram, portanto, o que formula a frase de Proust tão repetida: cada leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo”. Ainda servindo para que as crianças adquiram mais conhecimentos sobre o que já experimentou. Sobre este tópico, Colomer (2003, p. 89) acrescenta: “A implicação do mundo do leitor na literatura infantil é considerável, já que se confirmam a visão da ficção como meio pelo qual as crianças, a partir de seu “aqui e agora”, podem mover-se em diferentes mundos e adotar distintos papéis sociais”.

Desconsiderar que a criança tenha a percepção e a condição de entender os conflitos que se desenvolvem a sua volta consiste em um erro, de acordo com a autora, estes meios de viver em uma ficção e enfrentar seu mundo real torna-se uma maneira encontrada pelos pequenos para se isolarem de suas angústias enquanto parte da sociedade. Este assunto será melhor discutidos no tópico “Contos de fadas”.

Aos fatos já apresentados até agora, deve-se acrescentar o sentido que as crianças buscam em suas atividades, não somente as relativas ao seu ambiente familiar, mas as realizáveis em sua vida escolar que permitem a assimilação pelas crianças do processo da aquisição da escrita alfabética. Com a alfabetização, na presença do texto literário, o que se percebe é que parte das estruturas cognitivas necessárias para se alfabetizar, formuladas pelo aluno, estão consolidadas com base no seu repertório literário e podem ser por ele utilizadas no momento da aprendizagem da leitura e da escrita do código alfabético.

Saraiva (2001, p. 19) ao concluir seu projeto de articulação da literatura com o processo de alfabetização conclui: “Em face da experiência desenvolvida, destaca-se que, ao subverterem o caráter pragmático do domínio do código escrito e introduzem a vivência prazerosa da leitura, os textos literários transformam-se no mais eficaz instrumento de alfabetização”. Neste enfoque, o autor tem a concepção mais apurada da natureza e da função da literatura, tratando-a como arte representativa e também forma de comunicação que despertam os seres humanos para as questões do mundo à sua volta. Sobre isto enfatiza:

Os textos literários canalizaram, portanto, a descoberta do que é essencialmente humano, enquanto os leitores movidos por sua sedução, interagem com a vida e lhe dão forma. Essa função da literatura tem uma relevância maior quando orientada para o receptor infantil, uma vez que o auxilia a estabelecer atitudes e comportamentos, a lidar com desafios pessoais e a tomar consciência de constrições impostas pelos padrões de comportamento social. SARAIVA (2001, p.19).

Também para Belintane (2013), o texto literário é fonte inesgotável do que é necessário para alfabetizar. Concorde-se com o autor e se acrescenta que nestes textos também se nota a existência de uma gama de conhecimentos que serão posteriormente utilizados pelos alunos nas produções textuais, tornando-as mais satisfatórias em termos discursivos e linguísticos.

Estar na presença do texto literário, ter contato com ele, apreciá-lo já são questões conhecidas e de certa forma utilizadas, o que se evidencia, entretanto, é estabelecer conexões para muitas possibilidades de leitura na alfabetização. Tratar a leitura literária neste ambiente com a perspectiva de incentivar a criança a ler por si mesma é um novo campo a ser cultivado nas escolas. Para se executar estes procedimentos é necessário se basear em modelos de leitores que podem ser familiares das crianças ou profissionais da educação envolvidos na abordagem de fazer da leitura literária algo prazeroso e construtivo para os pequenos ingressarem no mundo da leitura o qual se mostra de grande mistério e fascínio para as crianças. De acordo com Bamberger (2001, p. 28), “Mais importante, porém, do que toda a leitura feita na escola é a influência do professor sobre os hábitos particulares de leitura”.

O presente texto tem o objetivo de propor uma abordagem que vá ao encontro da leitura literária e que seja sempre este o primeiro contato do aluno com o texto escrito. Toda a bagagem estética pertencente ao mundo da arte, do qual a literatura faz parte, deve ser, em primeiro plano, explorado, apreciado e vivenciado pelas crianças com o auxílio ou não de um adulto.

3.4 A LITERATURA E O DESEJO DE “LER POR LER”: POESIA

A poesia é classificada como gênero literário composto por versos estruturados de maneira harmoniosa. Neste tipo de texto a palavra é usada em sua forma estética, prevalecendo no uso delas o sentido conotativo, figurado. A poesia é considerada arte contendo poder de inspirar e encantar.

Conforme Moisés (2012), há alguns pontos deste gênero que devem ser conhecidos, como o que define a seguir:

É pois, um tipo de real, o real do *espírito*, contrapondo ao real da *matéria*. O real físico, cuja percepção se faz pelos sentidos. Adiante: o todo, formado da conjunção dessas modalidades do real e mais a pessoa que pensa e sente, pode ser dividido em dois planos ou entidades fundamentais: o “eu” e o mundo exterior. A totalidade dos seres e das coisas podem ser traduzidos por meio da seguinte equação: “eu” + mundo exterior ou “não eu” (MOISÉS, 2012, p. 68, grifo nosso).

De acordo com o autor, a poesia tem como elemento básico da sua formação o “eu”, tendo a subjetividade como a essência deste gênero. Moisés (2012, p. 68) afirma que “a atitude do poeta é pois, uma atitude de debruçamento sobre si próprio, uma atitude contemplativa não sem analogia com a do filósofo”. O autor diferencia a poesia da prosa com a dicotomia: “eu” x “não eu”.

De acordo com Paixão (1984), linguagem e realidade são duas coisas bastante distintas, mas que se interpenetram, o poeta tenta realizar na sua poesia uma nova realidade construída de palavras, que estimula, o voo da imaginação e, ao mesmo tempo, permitem conhecer de modo mais atento e cuidadoso a própria realidade do homem.

Este tipo de texto, segundo o autor, tem como sua matéria prima o sentimento. O poeta cria suas obras na convicção de que irá despertar no leitor algo que não estava no seu cotidiano, algo que está ligado ao imaginário e que se confirma, de acordo com Compagnon (2001), o qual confere à poesia uma linguagem utilizada em sua função estética”.

A abordagem do professor, mediante o uso de gênero poesia, pode ser interessante para dar novo significado ao processo de alfabetização. Sobre este aspecto, recorre-se a Aguiar e Ceccantini (2012, p. 36), com o intuito de esclarecer o valor do patrimônio cultural na formação de leitores e no processo de construção da leitura ao fazerem a seguinte afirmação: “A instituição escolar, empenhada em formar leitores e a eles transmitir o patrimônio cultural instituído, constitui um nicho preciosos para o consumo da poesia [...]”. Como é parte da função da escola preservar o patrimônio cultural, encontra-se um caminho para fazê-lo sem necessidade de esforços contínuos ou inadequados pois, a criança diante do texto poético, linguagem mais próxima do seu imaginário, adquire conhecimentos que podem ficar registrados em sua memória com maior facilidade.

Cademartori (2012) faz referência ao uso da poesia sempre com um objetivo e menciona o esquecimento do uso da palavra para encantar considerando este de maior

significado quando se trata de crianças. Quanto a este assunto a autora traz a seguinte concepção:

Quando as palavras não cumprem apenas a função de referir-se a algo, mas, em estado de poesia, passam a atrair a atenção para si mesmas, elas se organizam em unidades recorrentes, reiterativas de que o verso é a feição mais conhecida. Quando isso ocorre, em experiências com a poesia na infância, podemos, então, aspectos materiais da língua, como as unidades de som que, em geral, passam despercebidas. Distinguimos figuras sonoras, tais como as rimas, aliteraões, assonâncias, que contribuem para a composição da rede acústica (CADEMARTORI, 2012, p.101).

Pode-se concluir sobre a poesia, no que diz respeito ao que Cademartori (2012) questiona, o fato de que, durante a aquisição da leitura, tem-se o objetivo de levar a criança a usar as palavras em novos contextos de produção oral ou escrita, no entanto, descarta-se o valor que as mesmas adquirem no texto poético e o quanto os aprendizes da leitura são capazes de colocar as palavras aprendidas em sua vivência quando estas lhe são apresentadas numa poesia. Em consonância a este tópico Cademartori (2012, p. 103) elucida: “a relação de sons no poema - rede acústica - age também no plano da significação, fazendo com que uma palavra se reflita na outra, e se enriqueçam todas de modo recíproco”.

Ocorre uma assimilação com compreensão, ou seja, as palavras passam a fazer parte do repertório linguístico dos aprendizes com uma facilidade extraordinária. Isso se torna natural porque o repertório de letramento trazido pelo aluno de suas experiências com o linguajar materno é imperativamente próximo às figuras de linguagem apresentadas na poesia, sendo a aliteração e a repetição as que mais se aproximam. A respeito deste assunto, Cunha (2013, p. 27) elucida: “Mas não foi nenhum poeta que descobriu esse poder encantatório dos sons. É mais provável que tenha sido a mãe que pela primeira vez cantarolou baixinho para o filho adormecer”.

No campo da ludicidade, plano que deve ter espaço garantido, na escola, para as crianças menores, o evento se repete, seguindo o que Aguiar e Ceccantini (2012) indicam, a poesia deve ser vista como uma forma de brincadeira, um jogo linguístico contendo onomatopeias, rimas, repetições, paralelismo e outros jogos sonoros que servirão como atrativos para pequenos leitores, já habituados com esses elementos na oralidade.

Dentro deste contexto, não é raro ouvir a criança fazendo parodia com a poesia que acabou de conhecer. A criatividade em relação a esse gênero é natural, isto se pode confirmar com o texto de Silvia Orthof (1992), citado por Aguiar e Ceccantini (2012, p. 48):

A poesia é uma pulga
A poesia é uma pulga
coça, coça, me chateia,
entrou por dentro da meia
saiu por fora da orelha,
faz zumbido de abelha,
mexe, mexe, não se cansa,
nas palavras se balança,
fala, fala, não se cala
a poesia é uma pulga,
de pular não tem receio,
adora pular na escola...
só na hora do recreio!

Neste texto, encontram-se dois elementos substanciais: primeiro a crítica sobre o fato da poesia fazer parte do recreio e não das aulas. O segundo seria que o universo trazido pela palavra dentro deste gênero textual não esteja contemplado nas aulas de leitura ou escrita. Toda a metáfora presente no texto será facilmente descoberta pelo leitor e pelo ouvinte. Por se tratar de uma metapoesia, o aluno junto ao professor poderá discutir o conteúdo do texto e a definição de poesia diante da visão do autor.

Aguiar e Ceccantini (2012) traz à poesia o relacionar-se consigo mesmo ao citar: “Do mundo imagético e simbólico deriva a sensibilidade que veiculada às composições poéticas transforma-se em poderoso auxiliar para a organização do mundo interior do ser humano [...]”. Entende-se, encontrar na poesia, assim como em outros gêneros literários, um conjunto de suportes na elaboração do ser enquanto indivíduo e social ao mesmo tempo. O uso da poesia na alfabetização é defendido por Belintane (2013), ao tratar da oralidade:

É por este viés do “esvaziamento” da permuta de forma e sentidos, que enxergamos as cantigas e os jogos linguageiros da infância como matrizes textuais da leitura e da própria literatura. É como se os dois eixos (comunicativo e poético) mantivessem um acordo tático. (BELINTANE, 2013. p. 35)

O conteúdo abordado pelo autor, estimula o interesse, nos estudiosos da alfabetização, em rever os vários conceitos da aprendizagem na sala em que a leitura é abordada. Sempre que a criança lê, seja de memória, seja decodificando letras ou globalmente, muitos de seus pensamentos são amadurecidos cognitivamente. Ler, para os pequenos aprendizes, é uma descoberta de valor incalculável, pois é a partir da leitura que estes se percebem como integrantes de um novo mundo, àquele compartilhado com os adultos.

3.5 A PROSA: A ESPECIFICIDADE DO CONTO

Conhecendo alguns pontos básicos da poesia e havendo a necessidade de conhecer também a prosa, outro gênero literário, cabe comparar, em primeiro plano, estes dois gêneros para em seguida adentrar ao assunto do conto por ser esse texto uma das formas da prosa bastante utilizada nas aulas da professora-pesquisadora.

A prosa tem sua construção no sentido contrário ao da poesia. Segundo Moisés (2012, p. 77), as duas se parecem em grande escala, porém, pode-se começar a distingui-las quanto ao significado, ao conteúdo da ficção, à imaginação, à palavra e ao subjetivismo. Este trabalho não se aterá em esmiuçar tais preceitos, faz-se necessário o entendimento sobre os gêneros que a prosa comporta.

Enquanto na poesia o “eu” está voltado para si mesmo. Na prosa se expande a imagem do “não eu”. Sobre essa distinção, Moisés (2012, p. 77) discorre: “Na poesia como acabamos de ver, o “eu”, volta-se para dentro de si. Fazendo ao mesmo tempo espetáculo e espectador. A prosa inverte essa equação: é a expressão do “não eu” do objeto”. Prioriza-se na produção da prosa aquilo que está relacionado “ao modo como o prosador organiza o mundo a partir dos elementos colhidos na observação da sociedade e do seu ambiente e inventa e monta a histórias que serve de base para o mundo ali representado” (MOISÉS, 2012, p. 79).

O ponto base de distinção entre a poesia e a prosa é ainda a forma de ver a realidade. Na poesia, como revela o autor, o “eu” que faz parte das artes atua como espetáculo e espectador enquanto que, na prosa, o “eu” é colocado para fora de si e levado na direção do “não eu” o que se remete ao mundo concreto e físico do qual deriva o seu caráter histórico, descritivo e narrativo.

3.5.1 O Conto

Desde remotas datas, o ato de contar histórias faz parte do universo humano. Sabe-se que as histórias possuem ação, elas são contadas por alguém, os fatos acontecem num determinado espaço com certos personagens. Tudo é demarcado por uma época, o tempo, todo este enredo é entregue a um interlocutor que sente prazer em ouvir. Estamos nos referindo ao conto, que faz parte do gênero narrativo prosa e tem sua origem na antiguidade. Sua primeira forma de manifestação foi na oralidade. Os contos de fadas, exemplo desta narrativa, foram criados com propósito de formação moral e eram assim passados ao longo das gerações.

Para uma definição sobre o conto, Coelho (2000) traz a seguinte concepção:

Em sua forma original, o conto registra um momento significativo na vida da(s) personagem(ns). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence. A essa intenção de revelar apenas uma parte do todo, corresponde a estrutura mais simples do gênero narrativo. [...] Tudo no conto é condensado: a efabulação se desenvolve em torno de uma única ação ou situação; a caracterização das personagens e do espaço é breve; a duração temporal é curta (COELHO, 2000, p. 71).

A autora expõe uma breve definição sobre o conto, o qual pode ser aqui considerado como um dos motivos de este tipo de texto ser especialmente preferido pelas crianças nos momentos de participarem da leitura feita por um adulto ou de uma contação de história. O conto, segundo a autora, tem se constituído uma forma privilegiada da literatura infantil.

Pode-se verificar a partir dos preceitos de Moisés (2000, p. 270) que: “O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação”. Esta forma concisa de narrar dá ao conto características que o levam a ser mais atraente para os pequenos leitores ao se aventurarem em suas primeiras leituras. Outros fatores que podem ser revistos é o fato de termos um espaço restrito e uma unidade de tempo curta, apenas o necessário para que a ação dramática se construa mantendo, por conseguinte, uma unidade de enredo, temática e temporal.

Todo este caráter uníssono do conto deixa o número de personagens reduzidos, sendo que este tópico é justificado por Moisés (2000, p. 277) ao explicar: “as unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam a existência de uma reduzida população no palco dos acontecimentos”.

Com estas noções sobre o gênero conto, é possível passar para outro ponto de caráter mais específico no que diz respeito à literatura para as crianças. O conto infantil, mais precisamente, o conto de fadas.

3.5.2 O Conto de Fadas

Os contos de fadas são histórias que tem sua origem na oralidade popular na Europa Medieval e fazem parte da realidade humana, pois tratam de problemas de cunho universal. Estas histórias são capazes de explicitar nossos impulsos, desejos e temores quer

sejam conscientes ou inconscientes. Contos de fadas são histórias fantásticas que grande número de crianças ouve desde pequenas, na maioria das nações. Parecem demonstrar, por este tipo de história, um interesse bastante significativo. Pode-se citar a sala de aula como um espaço propício para que esta seja apreciada pois, muitas vezes, há crianças que ainda não tiveram contato com os clássicos perdendo com este fato a oportunidade de desenvolver-se integralmente.

De acordo com Coelho (2000), os contos de fadas tiveram sua origem com o povo celta como assim afirma:

O conto de fadas é de natureza espiritual/ética/existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cuja as aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam a realização interior do ser humano. Daí a presença da fada, cujo nome vem do termo latino “*fatum*”, que significa destino (COELHO, 2000, p. 173).

Historicamente, de acordo com Machado (2002, p. 71), os primeiros registros escritos dos contos de fadas tiveram sua origem na França, com Charles Perrault, em 1697, que seguindo exemplos de algumas mulheres contadoras de história, passou a registrar os contos graficamente. Em 1802, na Alemanha, Wilhelm e Jacob Grimm organizaram uma coletânea que era composta por 210 contos e já se preocupavam com os objetivos de preservar o patrimônio literário tradicional do povo alemão, assim como lavá-lo ao alcance de todos. Em seguida, após algumas décadas, foi a vez de Hans Christian Andersen, na Dinamarca, criar uma antologia de contos de fadas. A tríade dos mais famosos autores que se preocuparam em compilar e produzir este gênero textual estava assim completa.

Está composto, assim, a tríade de autores de contos de fadas mais conhecida. Há, entretanto, uma certa diferença destacada por Machado (2002) entre Andersen e os demais registradores, por este não se prender somente a recolher e compilar as histórias, indo além, passou a criar novos contos seguindo os modelos da tradição oral, mas tratando de temáticas mais condizentes com as angústias do período romântico, época em que escreveu os contos. Exemplo destas novas obras são: “O Patinho Feio”, “A Roupas Nova do Imperador”, “Polegarzinha”, “A Pequena Sereia”, “O soldadinho de Chumbo”, entre outras. Com base nos trabalhos desses autores novas obras foram se constituindo neste campo, ao longo dos séculos. Na perspectiva de Andersen, o conto de fadas tinha uma força que compensava os homens de forma a corrigir erros da vida real com o objetivo de se colocar dentro da justiça.

O conto de fadas mantém uma estrutura concernente ao gênero conto. O enredo destas Histórias costuma ser organizado mediante um conflito único, que desenrola a

possibilidade de repartir os personagens em dois grupos distintos, segundo Silva V. (2009), que assegura:

O conflito que move as ações também reparte os personagens em protagonistas e antagonistas, ou heróis e vilões, que, conforme se viu, são polarizados, isto é, não admitem ambiguidades, e mantém sua acentuada diferença até o desenlace, quando recebem, respectivamente, o prêmio e o castigo a que fazem jus (SILVA, V. 2009, p. 71).

O conflito se desenvolve numa cronologia linear, ou seja, sem idas e voltas na linha temporal. Silva V. (2009, p. 71) descreve como um “tempo mítico, impreciso, fora da convencionalidade de relógios e calendários, mas que imaginamos situar-se em algum momento da Idade Média”. O espaço também não se define, uma sugestão que se remete ao espaço da Europa, sem uma confirmação.

Quanto à linguagem, neste tipo de texto, é carregada de simbologia. Há, segundo Machado (2002), um contrato entre o autor e o leitor que garante que assim o seja. Acreditar que certos eventos são possíveis sem questionamentos é outro ponto relacionado a essa parceria entre texto, autor e leitor que pode ser exemplificado por Machado (2002, p. 78) ao ressaltar que:

Tudo isso é possível no encontro de leitor com o texto literário, porque em literatura esse pacto fica muito claro. Autor/contador e leitor/ouvinte sabem disso perfeitamente. Naquele espaço que estão compartilhando na situação de leitura, a linguagem é usada de forma bem diferente de seu emprego cotidiano para situações concretas (MACHADO, 2002, p. 78).

A autora salienta que este universo linguístico não se limita apenas à esfera textual e concreta, mas que estes fatores se estendem e envolvem as questões dos medos, dos desejos e anseios do ser humano, em qualquer tempo e espaço, classe social ou nacionalidade. Afirma estar aí o fundamentado de todo o valor psicanalítico, de grande extensão, presentes nos contos de fadas. Sobre este enfoque, Bettelheim (2002) tem o seguinte posicionamento:

A criança que está familiarizadas com os contos de fadas compreende que estes lhe falam na linguagem de símbolos e não da realidade cotidiana. O conto de fadas transmite, desde o início, através da trama, e no seu final e ideia de que a narrativa trata de não fatos tangíveis ou lugares reais. Quanto à própria criança, os acontecimentos reais tornam-se importantes pelo significado simbólico que ela os atribui ou que neles encontra (BETTELHEIM, 2002, p. 65).

Valendo-se dos estudos de Coelho (2000, p. 27), pode-se afirmar que todo texto pertencente à literatura vem carregado de arte, de criatividade, que representa o mundo, o homem e a vida utilizando como ferramenta a palavra. Segundo a autora: “Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível realização...”.

Conforme Coelho (2000, p. 109), “Os contos de fadas (problemática existencial) é a busca de realização interior pelo amor”. Este gênero consiste numa fonte inesgotável de ensinamentos e vivências que ao longo da história da humanidade tem sido desfrutada tanto por crianças como por adultos que não tiveram, em sua fase infantil, o prazer deste contato.

Bettelheim (2002) se refere de forma ampla aos contos de fadas ao afirmar que: “estes se dirigem às crianças para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter”. O autor discorre sobre a concepção da busca por uma vida boa e compensadora se encontrar ao alcance de todas as pessoas mesmo que seja necessário vencer as adversidades, encarar o destino de forma a construir sua própria identidade. Sobre o fator social atribuído aos contos de fadas, em Bettelheim (2002), há uma manifestação que se remete à uma busca de referências nestas histórias ao enfatizar:

Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava as fantasias. Simultaneamente, como estas histórias respondiam às questões mais importantes da criança, era um agente importante de sua socialização. Os mitos e as lendas religiosas mais intimamente relacionadas ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam um conceito de origem e propósito do mundo, e das ideias sociais que a criança podia buscar como padrão (BETTELHEIM, 2002, p. 65).

Quanto às fadas, Coelho (2000), traz a concepção de que se trata de um personagem que atrai o ser humano adulto ou criança por fazer parte de realização dos sonhos ou ideais, uma vez que, sempre se sentiram limitados em seus desejos sob suas condições humanas e buscam nos seres mitológicos, como a fada, uma mediação opositora aos bruxos, feiticeiros, gigantes ou outros seres maus que se apresentam na sua imaginação. Sobre a definição de fada a autora traz:

Segundo a Tradição, as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite (quando nenhuma solução natural poderia valer). A partir do momento em que passam a ter comportamento negativo, transformam-se em bruxas. A beleza, a bondade e a delicadeza no trato são suas características comum (COELHO, 2000, p. 174).

Essa figura, dentro da literatura se mantém, no entanto, algumas de suas características acabaram por serem diferentes daquelas atribuídas na sua origem, quando eram representantes de cavaleiros, fiandeiras do destino, seres que protegiam territórios, fontes mágicas e outros tantos papéis que com a passagem do tempo se limitaram a ser uma figura do bem e que pode ser querida ou repelida de acordo com seu comportamento.

O pensamento animista da criança possui uma certa definição estável sobre o que tem vida e o que não tem vida. Segundo Bettelheim (2002, p. 48), ela julga que se algo tem vida é semelhante a si mesma. Este fato explica um acordo formado entre os contos de fadas e a criança ao aceitar os poderes que os animais ou outros elementos da natureza adquirem nestes textos. Com base neste pensamento explica-se a aceitação dos seres humanos serem transformados em monstros como na “A Bela e a Fera” ou na Princesa e o Sapo”.

A presença do herói nos contos de fadas tem um significado à formação e orientação das crianças. Seu papel é visivelmente percebido pelos pequenos em sua vivência. Bettelheim (2002, p. 12), comenta a influência do herói da seguinte forma: A criança vive uma fase de isolamento, o herói nos contos de fada também. Essa identificação juntamente ao destino do herói serve como uma certeza de que o seu isolamento pode ser passageiro e que haverá quem ou o que a ajude a mudar esta situação. Em consonância com esta similaridade, o autor elucida:

O herói no conto de fadas mantém-se por algum tempo em isolamento, assim como a criança moderna com frequência se sente isolada. O herói é ajudado por estar em contato com as coisas primitivas - uma árvore, um animal, a natureza - da mesma forma como a criança se sente mais em contato com estas coisas do que a maioria dos adultos. O destino destes heróis convence a criança que, como eles, ela pode se sentir rejeitada e abandonada no mundo, tateando no escuro, mas como eles, no decorrer da sua vida ela será guiada passo a passo e receberá ajuda quando necessário (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Os contos de fadas são considerados histórias infantis. Durante muito tempo nem havia sobre essas os registros escritos. No entanto, Machado (2002, p. 69), aponta que: “Por outro lado o alto nível de sua qualidade artística e sua força cultural são atestados pela sua universalidade e sua permanência”. O fato de os contos de fadas não estarem escritos, de acordo com a visão da autora, não impediu que este tipo de texto tenha se espalhado pelo mundo e feito parte de uma quase totalidade do universo imaginário infantil. O fato é assim explicado:

Durante muitos e muitos séculos, nem ao menos foram escritos. Sobreviveram e se espalharam por toda parte graças à memória e à habilidade narrativa de gerações de contadores variados, que dedicavam parte de longas noites do tempo que não havia eletricidade para entreter a si mesmos e aos outros contando e ouvindo histórias (MACHADO, 2002, p. 69).

Logo se nota que esta ação não se repete mais em nossos dias, a eletricidade, os meios de comunicação e as inovações tecnológicas do mundo digital trouxeram mudanças que acabaram por alterar a função do contador de histórias com esta conotação de entretenimento. E este evento passou a ser realizado nas escolas com o objetivo de aproximara a criança da literatura.

Após um breve histórico e teorização do gênero, torna-se indispensável entender, por que esse gênero textual deve fazer parte do universo imaginário das crianças. De acordo com Machado (2002) e Bettelheim (2002), existe uma justificativa plausível e baseada em mais de um fator, tais considerações são discutidas a seguir.

Um questionamento é levantado neste cenário: Por que o homem inventa e conta histórias? Tanto Bettelheim (2002) como Machado (2002) revelam sobre este enfoque que os contos de fadas ajudam tanto crianças quanto adultos a darem sentido à vida. Machado (2002, p. 75) afirma: “É para isso que o homem conta histórias - para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica.”. Bettelheim (2002, p. 5), por sua vez, apresenta: “Mas através deles [os contos de fadas] pode se aprender mais sobre os problemas interiores do seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil” (grifo nosso). O autor traz de forma mais ampliada esta visão quando indica que estas histórias promovem o enriquecimento da vida interior da criança e tem o seu início onde a mesmas formam sua conduta psicológica e emocional.

Conforme Coelho (2000), a criança constrói conhecimentos com base na emoção, na sensibilidade e na intuição, ou seja, essa construção tem como fundamento a experiência concreta que proporciona a ela a chance de compreender sua vida naquele momento. O conto de fadas é um elemento válido para se concretizar o que é abstrato com base em sua linguagem metafórica que propicia a interlocução com o pensamento mágico da criança. Outra questão sobre a linguagem e trazida por Bettelheim (2002, p. 174) ao expor: “O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens. A única linguagem que permite a compreensão antes da maturidade intelectual”.

Convém deduzir, uma vez levantados alguns dos elementos presentes nos contos de fadas, que estes são de importante préstimo à formação da criança, por ter agregado em si experiências psicológicas, emocionais, sociais e linguísticas. Pode-se sugerir que este tipo de texto faça parte de toda infância e de toda formação do caráter humano.

4 METODOLOGIA

4.1. DEFININDO A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, para Monteiro (2007), trata de uma investigação experimental por excelência, o que se justifica pelo fato de o pesquisador poder vivenciar as experiências e fazer intervenções ou colaborações dentro do campo pesquisado. Neste tipo de pesquisa o conhecimento é utilizado para melhoria da prática.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la, propondo, ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Engel (2000, p. 182) traz um conceito para pesquisa-ação que tem a seguinte ideia: “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante e engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não-reativa’ e ‘objetiva’”. Segundo o autor, a pesquisa-ação surge para tentar diminuir as lacunas existentes entre a teoria e a prática. Pois neste tipo de trabalho pode haver uma interferência na prática de modo a inová-la durante a realização da pesquisa, não há, portanto, a necessidade de esperar para aplicar aquilo que se obteve ao longo do estudo. Esta intervenção ocorre durante os estudos. Há neste modelo de pesquisa o pressuposto de que o que se pesquisa não é algo finito acabado. O autor esclarece esta visão ao destacar que:

[...] todo conhecimentos científicos é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os fenômenos são observados e interpretados. Além disso, os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica (ENGEL 2000, p. 183).

Outro fator a ser discutido neste tipo de pesquisa é o seu caráter participativo. Tanto o pesquisador quanto as demais pessoas envolvidas tendem a uma integração no decorrer do trabalho. Isso se justifica pelo que Baldissera (2001) expressa:

A pesquisa-ação por ser participativa, supõe uma co-implicação no trabalho dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no projeto onde se faz intercâmbio, socialização das experiências e conhecimento teóricos e metodológicos da pesquisa (BALDISSERA, 2001, p. 8).

Essa participação eleva o grau de envolvimento entre os pesquisadores e favorecem os resultados desejados. Por se tratar de uma ação investigativa a pesquisa-ação

requer procedimentos técnicos e operativos que levam ao conhecimento da realidade isto, conforme o autor, acaba por engendrar uma ação coletiva como o objetivo de satisfazer suas necessidades.

Engel (2000) aponta algumas características relativas a pesquisa-ação, as quais são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, e estas são: o processo desenvolvido deve ser de aprendizagem para todos; os dados obtidos com a pesquisa deva ser validados ou não baseados no critério de que os envolvidos sejam capazes de apreender e modificar a situação; a pesquisa ação, na educação, deve partir de uma situação inaceitável interpretada pelos envolvidos (professores, alunos, diretores), que exija uma nova prática de ação do professor; a pesquisa-ação é situacional, portanto, tem fundamento numa situação específica e busca resultados relevantes para um recurso prático; por ser auto avaliativa, na pesquisa-ação toda as ações sugeridas para uma prática estarão constantemente sujeitas à uma avaliação durante o processo e serão aceitas as intervenções que surgirem como necessárias; por se compor por fases cíclicas, a pesquisa-ação usa os resultados finais para aprimorar os que foram obtidos em fases anteriores.

De acordo com Engel (2000), para que uma pesquisa tenha início é preciso que se detecte um problema. Alguma coisa que instigue ou perturbe o pesquisador, que este julgue poder ser mudado. O problema seria a motivação para se realizar a pesquisa com o objetivo de se melhorar a situação observada.

Uma vez detectado o problema, uma análise prévia deve ser realizada. Nesta etapa, aquilo que não pertence à esfera e ao domínio do pesquisador deverá ser eliminado. Por se tratar sempre de um assunto específico, o cuidado com o domínio sobre o qual se pode agir deve ser claramente especificado. Deve-se aqui verificar o grau de relevância prática e viabilidade da pesquisa. Barbier (2004) faz com que se reflita sobre o processo coletivo de constituição do problema de investigação numa pesquisa-ação, o autor destaca situações vivenciadas no ambiente pesquisado assim como, as questões que instigam os pesquisadores, as quais darão o movimento e a sustentação do elemento pesquisado.

De acordo com a teoria de Engel (2000), os passos desta pesquisa-ação serão descritos de forma a relatar como a professora-pesquisadora os seguiu:

- a) Identifica-se o problema: o problema encontrado pela professora pesquisadora foi detectado ao final do ano de 2012 com os alunos ficando aquém dos níveis de aquisição da leitura e da escrita de acordo com as expectativas de aprendizagem de matrizes curriculares.

- b) Revisão bibliográfica: a professora-pesquisadora inicia seus estudos em um grupo do GEEMPA, e, posteriormente, o curso de Mestrado.
- c) Levantar hipóteses: com a observação de sua prática e dos resultados obtidos em 2012, a professora-pesquisadora tem condições de levantar hipóteses sobre o que deseja realizar com a nova turma, em 2013.
- d) Plano de ação: com base nos estudos do GEEMPA e nas leituras do Mestrado, a professora muda sua prática com um plano de ação diferente daquela utilizado no ano anterior. Durante esta fase, as observações se tornaram minuciosas.
- e) A coleta de dados: ao término deste ano, os resultados alcançados pela turma, quanto aos níveis de aquisição da leitura e da escrita, foram comparados aos dos alunos do ano de 2012 e por se tratar de um resultado positivo, o plano de ação utilizado durante este ano foi realimentado pela professora-pesquisadora com o objetivo de dar continuidade com a turma de 2014.
- f) Publicar os resultados: para tornar público os resultados de sua pesquisa, a professora-pesquisadora realizou comunicação em evento científico e recorreu à publicação de um artigo em anais de Evento da Universidade Estadual de Londrina. Pretende também optar por dar continuidade ao trabalho iniciado, mediante um novo ciclo de estudos.

A pesquisa-ação é apta a construir o saber com base numa prática e este conhecimento pode ser colocado a serviço de um objetivo não havendo a necessidade de imposições quanto ao seu desenvolvimento. O que produz vai além do conhecimento para projetar a formação de novos pesquisadores com maior criticidade e reflexão.

Neste tipo de pesquisa pode se colocar as ações de transformações de sentido e de resignificação da prática dentro de uma situação real que pode ser reconstruída a partir do que se passou a conhecer e de transformações que este novo saber acarretou no sujeito realizador do trabalho.

4.2. A PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Com a mudança na prática pedagógica, a qual deixou de ser centrada no papel do professor como único conhecedor e transmissor de conhecimentos e informações e o aluno, por sua vez, passa a ser visto como receptor e expectador. Nota-se, portanto, um novo paradigma pedagógico constituído de um grande desafio, o qual exige o envolvimento entre professor e aluno na construção do conhecimento.

Franco (2005) traz que são dois os artigos que marcam o início da pesquisa-ação na área da educação: um de Stephen Corey, de 1949, e outro de Taba e Noel, de 1957, ambos buscam formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos. A metodologia destes trabalhos enumera-se mais em uma ação pesquisada, em que os problemas na escola eram identificados buscando os fatores e causas. Após estas ações, formulavam uma hipótese de intervenção, aplicavam com os docentes e avaliavam coletivamente as ações empreendidas.

Neste cenário, o pesquisador tinha um papel de investigador, mas os docentes não eram elevados à condição de pesquisadores, porém mudanças em suas ações representavam alterações nos resultados da pesquisa.

Para informar as diferentes abordagens, de acordo com Rocha (2012), e buscar uma resolução de problemas que pretende buscar diferentes estratégias metodológicas, encontra-se a pesquisa-ação, uma vez que nela podem ser encontradas: ação, investigação e formação, tudo em um único contexto. Uma das bases dessa prática é apoiada em seu caráter cíclico que proporciona re-analisar continuamente as situações estudadas e, com isso, em forma de diálogo se busca o envolvimento da comunidade participante.

Há uma crença em que a pesquisa-ação tenha surgido na área educacional como resposta às necessidades de associação da teoria do ensino com a prática da sala de aula e torna-se uma possibilidade o alcance de um resultado específico e imediato, em diferentes contextos dentro das plurifacetadas áreas do ensino-aprendizagem com algo atrativo.

Engel (2000) tem a concepção de que a pesquisa-ação, em sala de aula, difunde-se como um instrumento para o desenvolvimento profissional dos professores, capaz de relacionar teoria, prática de ensino e mudança, e pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social na qual se identifique um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos.

Segundo Miranda e Rezende (2006), existe uma importância com relação ao enfoque na pesquisa-ação no campo educacional. Apresentam um eixo privilegiado na discussão de um dos maiores problemas encarados neste cenário, a articulação entre a teoria e a prática. Uma pesquisa-ação tem características de investigar ações que possibilitem ao pesquisador uma atuação que reflita na realidade estudada. Neste tipo de trabalho as intervenções tornam-se benéficas aos seus autores assim como para seu grupo social.

Ao adotar o princípio de que toda pesquisa é resultante da observação de uma realidade com a qual um grupo não está satisfeito e que há um interesse em mudar esta situação, segue-se os desconfortos e as contrariedades que qualquer mudança é capaz de gerar.

Assim para que seja possível a aplicabilidade de um plano de ação será necessário encarar as intervenções da pesquisa-ação como o carro chefe das mudanças que o grupo deseja.

Se a pesquisa-ação pode ser deliberada e pode ser discutida entre um grupo que pretenda fazer parte dela, mais abrangente se tornam as possibilidades de escolha de estratégias e maior agilidade, pois nada se impõe, o que pretende é algo em comum e desejado por todos. Sobre ser documentada, pode-se justificar que, tratando-se de educação, é necessário documentar todo o processo para que os resultados possam fazer parte de políticas públicas voltadas às mudanças esperadas neste campo.

O pressuposto da pesquisa-ação em educação, de acordo com Miranda e Rezende (2006), tem seu fundamento na utilização do que se aprende e na aplicabilidade em sua prática ao afirmar:

Tratar-se-ia, assim de uma pesquisa que articulada relação entre a teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática _ que é constitutiva da educação _ seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada (MIRANDA; REZENDE, 2006, p. 511).

A opção por esta pesquisa no campo da educação se justifica por se tratar de ações que condizem com a prática pedagógica. O desenvolvimento da pesquisa-ação tem sustentabilidade em atos pedagógicos que precisam ter fundamentação teórica e continuidade. A busca por modificar realidades problemáticas com as quais os professores se deparam é outra característica que faz da pesquisa-ação uma das maneiras encontradas para o professor pesquisador tentar unir teoria e prática na busca de possibilitar novas abordagens e intervenções pautadas nos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

O fato da pesquisa-ação ser proativa e participativa possibilita ao profissional da educação estabelecer planos de trabalho com base em previsões de resultados ou expectativas de aprendizagens assim como a participação de grupos com o mesmo objetivo fazem o enriquecimento dos resultados.

4.3 A AUSÊNCIA DE AUTONOMIA NA LEITURA E NA ESCRITA E UM CAMINHO PARA DESENVOLVER ESTA POTENCIALIDADE

No decorrer do ano letivo de 2012, mais precisamente a partir do segundo semestre, torna perceptível um desnível entre os alunos no seu desempenho para a aquisição

da leitura e da escrita, desnível este caracterizado pelo fato de que alguns alunos avançaram na aquisição da leitura e da escrita, entretanto, uma maioria não conseguia ler ou escrever com autonomia. Este distanciamento entre os níveis de escrita e leitura dos alunos tornou-se um obstáculo para que a alfabetização ocorresse de forma satisfatória e trouxe uma dificuldade na elaboração do planejamento das aulas, pois as mesmas não contemplavam a todos as crianças em suas necessidades de aprendizagem.

As expectativas para este ano de escolarização se baseiam nos seguintes pressupostos. O aluno ao final do primeiro ano deve compreender e valorizar a cultura escrita, reconhecendo os modos de produção e circulação da cultura escrita na sociedade. Deve apropriar-se da escrita e participar em situações cotidianas nas quais se faz necessário o seu uso. Precisa ter a potencialidade de fazer uso da linguagem oral para participar de situações em que estejam envolvidas as circunstâncias de explicar, argumentar suas opiniões e narrar fatos ocorridos consigo mesmo e com terceiros obedecendo uma ordem sequencial, temporal e causal. Deve ser capaz de verbalizar a cultura popular. Ler textos de gêneros conhecidos.

Para que o aluno alcance as expectativas, deste ano de ensino, necessita alcançar o nível de aquisição da leitura e da escrita alfabetizado 1. Este consiste em o aluno compreender a função social da escrita, produzir frases, podendo mesmo produzir texto de forma convencional, ler e entender pequenos textos que façam parte de seu contexto.

A grande maioria da turma, no ano de 2012, não atingiu este nível da aquisição da leitura e da escrita, não adquiriu, assim, as estruturas necessárias para que se pudesse, no ano posterior, realizar o denominado de aprofundamento na alfabetização, permanecendo, portanto, nas bases do processo. O resultado demonstrava que, na sua maioria, os alunos não escreviam com autonomia e a leitura se encontrava na fase silábica o que não permite uma compreensão daquilo que é lido.

Ao buscar novos caminhos para amenizar as dificuldades em relação à leitura apresentadas e com o objetivo de atingir uma alfabetização contemplativa, a professora-pesquisadora, com o conhecimento adquirido ao longo do curso de Mestrado, vislumbra a probabilidade e a aplicabilidade de um novo método baseado na pesquisa-ação.

A professora-pesquisadora inicia uma trajetória de estudos e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, os quais a levaram a desenvolver o presente texto. Constitui uma pesquisa-ação, cujo objetivo é propor uma abordagem sobre o uso da literatura como incentivo no ambiente da alfabetização para que se alcancem melhores resultados na formação do aluno leitor nesta fase da escolarização visando o melhor desenvolvimento da leitura.

A observação ocorreu em 2012 numa classe de 25 alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura, a qual fica situada na região Sul do Município de Londrina. Neste ano, a escola contava com 10 turmas nos períodos matutino e vespertino com uma média de 25 alunos em cada turma o que perfaz um total de 250 crianças.

Em 2012, constatou-se que os alunos se encontravam desmotivados, pouco interessados em aprender a ler e escrever. A professora-pesquisadora, na ocasião, insistiu em manter o método sintético e a mesma abordagem com a turma até o final do ano. As estratégias do método escolhido são compostas por exercícios mecânicos que além de cansar a criança não colaborou de forma consistente para seu desenvolvimento cognitivamente.

No entanto, ao conhecer os resultados, no término do ano letivo, a professora-pesquisadora foi impulsionada a buscar novos caminhos para sua prática. Os dados obtidos, com essa turma, não eram condizentes com os objetivados para o 1º ano da alfabetização, junto a este fato, notava-se que aquele não se constituía o caminho para iniciar com uma nova turma.

A seguir, na tabela, alguns dados podem ser observados e comprovam que os resultados, quanto ao nível de aquisição da leitura e da escrita, se encontram aquém daqueles previstos pelas diretrizes curriculares da rede de ensino municipal e, principalmente, não atingiram as expectativas da professora-pesquisadora.

Tabela 1 - Resultados dos alunos quanto à aquisição da leitura e da escrita em 2012.

NÍVEL	ANO 2012
Nível Silábico	08
Nível Alfabético	13
Nível Alfabetizado 1	02
Nível Alfabetizado 2	01
Nível Alfabetizado 3	01
Nível Alfabetizado 4	00
Total	25

Fonte: Pareceres descritivos 2012.

Os dados da tabela constituem os resultados atingidos pelos alunos pesquisados em 2012, quanto ao nível de aquisição da leitura e da escrita que estes obtiveram. Estes níveis tratam da aquisição da leitura e da escrita que são avaliados e registrados em um

parecer descritivo, o qual serve como base para se acompanhar o desenvolvimento pedagógico e cognitivo dos alunos durante todo o ano. Este documento é solicitado ao professor no final de cada semestre letivo: um em julho e outro em dezembro. Os dados aqui descritos compõem o parecer descritivo do mês de dezembro do ano de 2012.

Os dados aqui referidos são oriundos de avaliações que são aplicadas ao longo do ano, especificamente, uma a cada mês. Esta avaliação tem como fundamento a prova ampla, teste aplicado em salas de alfabetização nas quais a professora adota a teoria Geempiana a qual tem o seu foco na pesquisa e ação para o desenvolvimento da ciência em educação. A pedagogia Geempiana tem sua fundamentação teórica basilar numa proposta construtivista pós-piagetiana que estabelece fronteiras simbólicas de atuação no cenário dos diversos paradigmas da teoria construtivista, como explica Pain (1990):

A didática aqui proposta se inspira na teoria da construção léxica elaborada por Emilia Ferreiro, a qual tentou ampliar o pensamento construtivista de Jean Piaget _ centrado habitualmente nos comportamentos estruturados pela lógica _ ao estudo da s diversas “teorias “que as crianças constroem em contato com essa realidade chamada escrita, cuja norma de combinatória nos parece evidente (GROSSI *apud* PAIN, 1990, p. 19).

A rede de ensino do município de Londrina possui sua base teórica no pós-construtivismo, portanto, toda a orientação e formação de seus profissionais seguem a linha das pesquisas baseadas no GEEMPA.

Na teoria citada acima é utilizada uma avaliação que consiste em uma espécie de “aula entrevista” na qual a professora segue critérios, que servem como recurso durante a avaliação. Os quais são exemplificados abaixo.

No início, uma conversa é estabelecida até que a professora conheça as preferencias do aluno. A partir deste conhecimento, escolhe-se quatro palavras seguindo alguns critérios básicos que são: pertencer a um mesmo campo semântico; serem substantivos concretos e não devem ser do repertório usual dos alunos; o que se pede para ser escrito consta de uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba, outra monossílaba

Após a escrita das quatro palavras, a atividade seguinte é escrever uma frase, que geralmente se inicia com o nome do aluno avaliado e nesta deverá aparecer a mesma palavra dissílaba que foi escrita anteriormente.

Sobre a avaliação de leitura, os procedimentos seguem a didática de Grossi (1990), na qual se classifica os níveis de aquisição da leitura e da escrita como pré-silábico 1 o aluno que lê somente na presença de figuras, pré-silábico 2, quando o aluno lê sem

questionar a necessidade de figuras, porém ao passar o dedo pela palavra enquanto lê, falta letras para a sua leitura. No nível silábico de leitura a criança associa cada sílaba oral à uma letra do texto e sente a necessidade de manter a ordem das letras. Se o aluno atinge o nível alfabético de leitura, este é capaz de ler algumas palavras apoiando-se na letra inicial, mas ainda não é capaz de dar significado à leitura. No nível alfabético a criança lê o texto, mesmo que de forma silabada, necessita de pausas durante a leitura, porém não entende completamente o que leu. Esta avaliação acontece no formato de uma aula entrevista como ocorre na avaliação da aquisição da escrita.

O acompanhamento dos resultados é tabulado e distribuído em uma escada de níveis de aquisição da leitura e da escrita e apresentados à turma como incentivo para que se dedique em alcançar o nível superior ao qual se encontra.

Outra avaliação também é aplicada aos alunos, no final de cada bimestre, composta por atividades que o aluno realiza com autonomia, ou seja, sem nenhuma intervenção da professora, diferenciando-se da aula entrevista ele irá desenvolver suas habilidades de registro sozinho. Os resultados destas avaliações, a qual abrangem outras áreas do conhecimento são relevantes para a formulação dos pareceres descritivos, documento elaborada ao final de cada semestre pela professora regente, pois outras habilidades, além daquelas conhecidas durante a aula entrevista, devem ser avaliadas para a formulação deste documento.

5 RECONSTRUIR A PRÁTICA

5.1. O TRABALHO COMO ALFABETIZADORA

A professora-pesquisadora iniciou sua carreira em 1989 no distrito de Lerroville, em seguida para continuar os estudos passou por Tamarana, Heimtal e em 1999, ao concluir sua graduação, retornou ao distrito de Guaravera, onde trabalhou até 2011. No ano de 2012, a mudança para a sede do Município de Londrina trouxe para a professora-pesquisadora o desafio de atuar como regente de 1º ano do Ensino Fundamental I, a mesma já conhecia a alfabetização atuando com alunos da antiga 2ª série, quando o sistema de ensino era seriado, depois com o 3º ano, no qual ocorre uma consolidação da alfabetização, no entanto, a experiência era inédita.

Em 2012, o trabalho se baseou no método de alfabetização sintético, que consiste no conhecimento das partes para o todo. Neste processo, o que deve ocorrer é que a criança deve conhecer todas letras do alfabeto, depois sílabas simples, palavras de formação canônica, depois sílabas complexas e palavras de formação complexa para só então conhecer, ler e produzir frases e textos.

A escolha para utilizar o método sintético não foi baseada numa fundamentação sólida por motivo de serem poucos os estudos realizados pela professora-pesquisadora no campo da alfabetização. A dificuldade em planejar as aulas foi aumentando, a medida em que alguns alunos avançaram na aquisição da leitura e da escrita e na matemática, no entanto, uma maioria não conseguia ler ou escrever sem o apoio da professora. O distanciamento entre os níveis de escrita e leitura dos alunos caracterizou outro obstáculo para que a alfabetização ocorresse de forma tradicional.

Nesta abordagem, o ano letivo seguiu uma dinâmica que se norteava no ensino tradicional. As crianças mantinham um restrito contato com a literatura e poucas eram as intervenções quanto a este aspecto nas aulas ministradas pela professora-pesquisadora. O valor literário dos textos utilizados em aula não eram abordados, notava-se, com isto, pouco desejo dos alunos em aprender logo a ler, para assim conhecer o conteúdo dos livros do acervo da biblioteca.

O contato com textos literários ou narrativas para leitura era, na sua maioria, decorrente das aulas da “Hora do Conto”, atividade realizada pela professora responsável pela biblioteca da escola e que ocorria uma vez por semana. Nesta atividade, os alunos são levados à biblioteca da escola e orientados por uma professora que realiza atividades de leitura

direcionadas. Nestes momentos, as crianças podem, também, escolher uma obra e levá-la para casa, tendo como prazo para leitura uma semana.

Os textos utilizados pela professora bibliotecária, nesta atividade, seguem critério aleatório, pois podem ser de temas como datas comemorativas, festividades ou eventos. Desta forma conhecia-se a escolha da professora bibliotecária que variava entre narrativa encomendada para ensinar algo, os textos literários ou ainda vídeos sobre autores de obras de arte que depois eram trabalhados na forma de releitura. Quando os alunos retornavam para a sala de aula, o que transcorria era uma pequena conversa sobre o que haviam realizado. Nos dias em que os alunos haviam ouvido um texto de cunho literário, a maioria desejava destacar um ou outro detalhe da história. E assim se resumia o contato com a literatura na turma de 2012.

No final do ano, para elaborar os pareceres descritivos dos alunos, documento necessário para o registro do desenvolvimento cognitivo individual, a professora-pesquisadora notou que o desenvolvimento destes havia ficado aquém da capacidade que possuíam para aprender e das expectativas de aprendizagem propostas nos documentos oficiais como: os descritores das avaliações do SAEB e as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Londrina.

Os resultados colhidos no ano de 2012 apresentava também a rotina da sala de aula, na qual os alunos pareciam aprender, no entanto quando estes precisavam colocar em prática a habilidade de ler e escrever de forma autônoma, era muito frustrante, tanto para os alunos como para a professora-pesquisadora, assim se firmaram as motivações para que a professora-pesquisadora iniciasse novos estudos.

Pelo seu inconformismo, no início do ano seguinte, a professora-pesquisadora começou a participar do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre GEEMPA¹. A primeira atitude com o novo conhecimento foi adotar, com a turma de 2013, o método analítico. A forma de ensinar e de aprender passam a ter como base o todo. Parte-se de um texto, que na sua maioria, são narrativas de cunho literário para elaborar sequencias didáticas com base em estudos do GEEMPA com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem com significado para as crianças.

O desenvolvimento cognitivo desta turma segue por um caminho bem diverso ao da turma do ano anterior. Toda a gama de conhecimentos e habilidades necessárias para a alfabetização começa a ser adquirida pelos alunos de forma mais sólida e sem a

¹ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre, criando por Ester Pillar Grossi.

necessidade de exercícios mecanizados que traziam cansaço e frustração para quem está iniciando a escolaridade. Nesta nova abordagem, os alunos leem e escrevem de forma autônoma, mesmo que de início tanto a leitura quanto a escrita sejam algo não sistematizado. As letras são conhecidas pelas necessidades apresentadas durante as atividades de leitura e escrita, as palavras são lidas globalmente e os textos fazem parte do cotidiano da sala de aula. Os livros de narrativas ou de literatura ocupam espaço físico da sala e no planejamento das aulas.

O trabalho, em 2013, ganha novas características, o interesse, das crianças, pelas obras literárias ou outras narrativas vai se fortalecendo. Ler, nesta nova situação, é algo próximo, presente na rotina, compartilhado como os amigos e possível de realização com ou sem a intervenção da professora ou de um outro adulto.

Nesta abordagem, as escolhas textuais eram feitas sem a preocupação com os textos literários. A necessidade do contato da criança com este tipo de texto parecia não ser do conhecimento da professora-pesquisadora, portanto, esta questão era irrelevante durante as escolhas. Os contos clássicos, mesmo que presentes, apareceram em adaptações que, não respeitavam certas estruturas textuais e acabavam por desmerecer o conteúdo e a qualidade do texto. Mesmo que, neste caso, serviram como uma motivação para os momentos de leitura realizados pela professora.

Um outro acontecimento, de suma importância, que proporcionou novas mudanças na abordagem da leitura literária desenvolvida pela professora-pesquisadora foi o seu ingresso no curso de mestrado. As teorias começaram a ser estudadas e com elas novas perspectivas chegaram e colaboraram com a prática da professora-pesquisadora, tornando-se responsáveis pela mudança na escolha dos textos, preferindo os literários, para o segundo semestre de 2013.

Cabe ressaltar que ter proporcionado ao aluno o contato com o texto literário, nesse ano, representou um início, porém, não significa que isto foi feito como deveria ser, pelo fato de que, em 2013, a literatura estava presente na abordagem da professora-pesquisadora, no entanto, a mesma era mais utilizada como uma ferramenta para a alfabetização do que explorada em sua significação e em seu valor estético. As seqüências didáticas, com base nos estudos do GEEMPA, traziam esta conotação.

Sobre este acontecimento, notou-se que, mesmo trazendo este caráter instrumental da literatura, a nova abordagem não foi um todo prejudicial, pois ao perceber o interesse dos alunos pelas histórias e as colocações destes com base na memória literária que

se foi gerando dia após dia, outras perspectivas de aprendizagem foram se formando para se concretizarem num momento posterior.

O método global, junto às novas perspectivas sobre a leitura literária colocados em prática, abre um campo de aprendizado que coloca o aluno em constante busca por uma consolidação do que se vai adquirindo com as habilidades de entender o sistema de escrita alfabética. A isto acrescesse-se a necessidade de ler que esta abordagem traz. Pode-se notar a naturalidade com que essas habilidades se consolidam nos alunos, que deixam de se preocuparem em decorar sílabas para atuarem com leituras de significado maior.

Quanto ao ano de 2014, a professora-pesquisadora, mais segura na utilização do método analítico e compreendendo melhor a dimensão do contato com a literatura, intensificou e tratou, na sua abordagem, do texto literário com toda a sua riqueza estética, para isso, enriqueceu suas escolhas textuais e acrescentou, com maior ênfase, a poesia e as narrativas de cunho fantástico.

Além do método adotado, outras perspectivas foram se consolidando na nova abordagem. A mais significativa trata do contato com os textos literários e com a abordagem do aprendizado. A “Hora do Conto”, por exemplo, tornou-se, em 2014, uma aula a mais sobre leitura. Pois a turma passou a ter, em seu cotidiano, outras formas de estar em contato com textos literários. Desde o início do ano, momentos de leitura literária foram sendo introduzidos na rotina diária dos alunos. O retorno da “Hora do Conto” agora tem uma nova dinâmica a de se discutir que tipo de leitura foi realizada e qual gênero foi conhecido.

Nesse ano, a abordagem voltada aos gêneros citados trouxe considerações que transcende a da aprendizagem cognitiva e alcança a esfera social e da emoção. A gama de texto ouvidos ou lidos pela classe, tende a modificar seus modos de avaliar e agir diante de situações de conflito ou ao discutir temas polêmicos como o da morte, violência e separação de casais. O cenário da turma parece demonstrar um amadurecimento emocional que pôde ser percebido no cotidiano das crianças que resolviam os problemas que surgiam na escola de forma autônoma, sem, muitas das vezes, buscar a orientação de um adulto.

Isto se mostrou claro, como exemplo desta maturidade, quando dois alunos se desentendiam, não era necessário a inspetora de pátio ir buscá-los e conduzi-los para uma conversa e orientação, os próprios colegas da turma os orientavam e só depois os encaminhavam para a inspetora que pouco precisava fazer. Geralmente, esta relatava que o conflito já se havia resolvido com as ações dos próprios alunos. Ao retornarem para a sala, os alunos contavam à professora tanto o conflito como a solução dada por eles e às vezes comparavam as ações dos amigos à de personagens de textos conhecidos por eles.

Denota-se, com este amadurecimento do trabalho da professora-pesquisadora, as visíveis mudanças no uso da literatura que agora deixa de ser ferramenta utilizada, para alavancar o processo de alfabetização sem contudo, ser tirado sua verdadeira função. Pois sempre se tem o primeiro contato com ela de forma a desfrutar de sua estética, de sua beleza enquanto obra, de sua função formadora e humanizadora.

No decorrer da realização dessas leituras, ocorrem momentos que servem para comprovar o que se pode vivenciar através desta abordagem. Há textos em que despertam sentimentos nas crianças que funcionam como formar de amadurecimento individual, aquisição de conhecimento e até mesmo construção de personalidade. Certo dia, durante a “Hora da História”, a professora estava contando “Choco encontra uma mamãe” de Keiko Kazsa. Neste texto, Choco, um pássaro órfão, sai à procura de uma mãe e é interpelado por vários animais que abordou. Sem sucesso algum, ele chora tão alto que chama a atenção de uma urso que colhe maçãs para fazer torta. Sem esperanças, o personagem jamais imaginaria que um animal tão diferente dele pudesse acolhê-lo como seu filho.

Enquanto a mamãe urso lhe interroga sobre o motivo de seu choro, a professora-pesquisadora percebe a ansiedade gerada nas crianças que, assim como Choco, não nutrem esperanças de que o problema da falta da mãe de um pássaro seria suprido exatamente por um animal tão diferente dele. O que se vê, são rostos aflitos, preocupados e ansiosos por um desfecho breve e feliz. Este cenário é quebrado com um longo e forte abraço dado pela mamãe urso em Choco, o qual adota, aumentando assim sua família, bastante peculiar, formada por ela, um crocodilo, um porco, um hipopótamo e seu mais novo membro: um pássaro.

O desfecho traz sorrisos de alívio na plateia atenta. E as discussões transcorrem com conhecimento do quanto o gesto de mãe, neste caso adotiva, ou o quanto à ausência da mãe pode afligir uma criança. Algo parecido, ocorreu na audição do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” de Charles Perrault. Na pergunta “Para que esta boca tão grande?” uma criança instantaneamente, põe as duas mãos sobre a cabeça e diz: “É agora!” escondendo o rosto entre seus próprios braços.

Ocorre ainda, e com maior frequência, dos alunos atribuírem às pessoas de seu convívio as mesmas características ou traços do mesmo caráter dos personagens dessas histórias. Eles acabam relatando situações onde exercitam uma intertextualidade entre a história e a própria vida.

5.2 A LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO

“A palavra escrita amedronta e intimida, desafia e provoca, aprisiona e liberta”
(SARAIVA, 2001, p. 81)

Conforme já relatado, ao iniciar como professora alfabetizadora, em 2012, a professora-pesquisadora não utilizou a leitura com prioridade em sua abordagem.

No trabalho da professora-pesquisadora, está inserida uma abordagem quanto a utilizar o texto literário. A valorização da leitura literária faz parte da metodologia utilizada nas classes de alfabetização das quais trabalhou ou trabalha. Referente ao uso de livros de literatura que possam ser manuseados pelos seus alunos dentro e fora da escola, é o que se encontra contemplado em quatro momentos específicos. Em cada um deles a leitura literária é realizada sob uma perspectiva diferente o que será de agora em diante especificada. Tal ação tem respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com a seguinte afirmação:

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcione maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que propicie aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 121).

Percebendo a importância da leitura literária, no início da aprendizagem, há, no planejamento da professora-pesquisadora, tempo e espaço destinados à leitura, que é realizada por meio das seguintes estratégias: “O Cantinho da Leitura”, “O momento da leitura com o amigo”, “Sacola Viajante” e a “Hora da História”. Cada um desses momentos tem o objetivo de propiciar aos aprendizes momentos diferentes em que o texto literário possa ser por eles apreciado, ora com intervenção, ora sem. Cada um desses momentos será doravante exemplificado.

5.2.1 O Cantinho da Leitura

Uma das primeiras atividades, abordando a leitura literária, que se iniciou a partir de 2013, foi “O Cantinho da Leitura” que consiste num espaço, na sala de aula, pode ser uma caixa sobre uma mesa, em que os livros ficam dispostos, diariamente, de forma que

quando o aluno termine as atividades propostas pela professora e enquanto aguarda seus amigos terminarem, podem livremente escolher o que desejam ler. Esta leitura é livre de qualquer tipo de intervenção da professora e de outros alunos. É um momento próximo do ler porque se deseja, pois, não é obrigatório pegar livros neste momento. Cabe ao aluno decidir se deseja ou não fazer a leitura. Por se tratar de uma atividade individual pode favorecer a criação de seus próprios critérios de seleção daquilo que aprecia enquanto leitor.

Os livros para esta atividade são trazidos pela professora-pesquisadora, ora são aqueles enviados pelos pais ou responsáveis dos alunos, pois na lista de materiais consta o pedido de um livro de leitura. Este material é trocado ao final do semestre. No primeiro semestre pensando em despertar um maior interesse há nesta seleção material uma preocupação, por parte da professora-pesquisadora, em constar livros que possam ser entendidos através da sua linguagem não verbal.

Este mesmo material pode ser utilizado em outros momentos de leitura, por exemplo, pode ocorrer interesse dos alunos em que algum título seja usado na “Hora da História”. Outras vezes quando um ou mais alunos pedem para acrescentar um material do “Cantinho da Leitura” na “Sacola Viajante” com o desejo de compartilhar aquela leitura com sua família. Não se utiliza os livros do acervo da biblioteca para esta atividade. O motivo é a permanência dos livros por muito tempo na sala de aula e não contar com um controle da professora sobre o uso do material.

Foi possível verificar, nestes momentos da aula, que todos os alunos que terminam a atividade procuram os livros, manuseiam, olham, trocam comentários com os colegas antes de retornarem aos seus lugares. Aqui discute-se a seguinte questão: e os alunos que sempre são os últimos a acabarem as atividades, que estão sempre necessitando da intervenção da professora para as concluírem e que, portanto, não têm a oportunidade de fazer as leituras do “Cantinho da Leitura”? Pois esta situação se resolve com um tempo planejado à leitura individual. Semanalmente, destina-se uma parte da aula entre 40 e 50 minutos para que todos os alunos tenham a liberdade de olhar e ler a sua maneira o material do “Cantinho da Leitura”.

Este tipo de atividade trata de uma forma de incentivo. É uma motivação a mais para que os alunos que se encontram iniciando o aprendizado da leitura fiquem próximos aos materiais de leitura e desejem se alfabetizar para poder desfrutar desse momento.

Figura 1 - Crianças no “Cantinho da Leitura”.



Fonte: A própria autora.

5.2.2 O Momento da Leitura com o Amigo

Dentro do planejamento semanal da professora-pesquisadora, também, é contemplado “O momento da leitura com o amigo”. Para este momento de leitura, cria-se uma nova ambientação, é montado uma mesa com toalha em local de fácil acesso na sala de aula, sobre ela se dispõem outros livros, diferentes daqueles que permanecem no “Cantinho da Leitura”.

É um momento para se discutir a ilustração, os textos, as características dos personagens, mesmo que no início, para fazer isto, se baseiem apenas nas imagens. Sobre o valor da ilustração, de acordo com Colomer (2003), a ilustração de livros literários foi entendida como um ornamento que contribuía para a atração do livro, entretanto, o autor explica que as ilustrações presentes no texto literário favorecem a comunicação adquirindo um significado que muitas vezes o texto escrito não consegue alcançar. O livro literário ou o livro didático ilustrado é um grande aliado à aprendizagem, pois através das imagens o leitor consegue fazer “leituras” que transcendem o texto escrito, isto é, caminham em planos paralelos.

Neste momento, os livros são compartilhados entre duplas, um lê para o outro o livro escolhido. O tempo destinado a esta atividade é de aproximadamente uma hora. Para esta atividade, os livros utilizados, são na maioria das vezes, material referente a um “Baú de Leitura”, o qual a professora responsável pela biblioteca da escola seleciona e leva para sala algumas obras, também são usadas as obras complementares fornecidas pelo PNAIC.

A seleção da professora bibliotecária obedece aos seguintes critérios: os Baús são compostos por autores diversos: seja de literatura infantil ou não. Desta forma, numa semana ela oferece obras de Monteiro Lobato, noutra Poemas de vários autores, na outra Ziraldo, em outra Contos de Fadas, entre estes constam, na maioria, as adaptações, os gibis e revista infantis também entram nesta seleção. Esta variedade ocorre porque a professora bibliotecária monta os baús periodicamente alternando obras, autores e gênero seguindo orientações da responsável pelas bibliotecas das escolas municipais e que coordena a formação continuada, desses profissionais, em cursos que ocorre mensalmente.

Sobre os livros do PNAIC, há alguns critérios para esta seleção que consta no documento referente ao Acervo Complementar no qual consta:

Pensados para um convívio íntimo e cotidiano com os alunos em sua própria sala de aula, os acervos devem funcionar como janelas, de onde o aluno da escola pública poderá ter uma visão representativa do que a cultura da escrita lhe reserva de interessante. O contato com esses livros e, ainda mais, o uso frequente dos acervos em práticas de sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única – a de explorar, com a preciosa mediação do professor, mas também por sua própria conta e risco, o mundo dos livros: • Em sua diversidade temática, de gênero, de linguagem, de apresentação gráfica etc.; • Com seus autores de diferentes épocas, países e regiões; • Com a intervenção fundamental dos tradutores que aproximam épocas e culturas distantes; • Com os ilustradores que nos ajudam a imaginar, a entender e até mesmo a descobrir o mundo que a letra nos desenha; • Com os editores, que tornam os livros produtos culturais bem acabados e atraentes, capazes de despertar o nosso desejo e o nosso reconhecimento (BRASIL, 2012, p. 16).

Ao conhecer os critérios estabelecidos no documento, percebe-se a preocupação com alguns itens que são relevantes para o contato com a literatura e também outros que saem do campo literário e que se confunde com os mercadológicos e pedagógico. No entanto, na sua maioria atendem ao propósito de incentivar a leitura. Como se afirma o documento:

Essa seleção foi feita de modo a garantir a diversificação quanto às áreas de conhecimento, às temáticas /aos conteúdos abordados, à extensão do texto, aos gêneros discursivos adotados, ao nível de complexidade e favorecimento da leitura autônoma (BRASIL, 2012, p. 16).

Segue uma listagem de algumas obras do PNAIC direcionada ao 1º ano do Ensino Fundamental I.

Tabela 2 - Lista de obras complementares PNAIC

OBRA	AUTOR
Era uma vez uma gota de chuva	Judith Anderson e Mike Gordon
Lilás, uma menina diferente	Mary E. Whitcomb
Beleléu e os números	Patrício Dugnani
Chapeuzinho vermelho e as cores	Angelo Abu
Beijo de bicho	Rosangela Lima
Dandara, o dragão e a lua	Maira Suertegaray, Carla Pill
Essa não é minha cauda	Carla Baredes, Ileana Lotersztain
A joaninha que perdeu suas pintinhas	Ducarmo Paes
A história da tartaruga	Lêdo Ivo
Mamãe é um lobo!	Ilan Bremnan

Fonte: BRASIL, 2012, p. 30.

A proposta de leitura com o amigo se configura sobre uma perspectiva mais interacionista. O que se percebe é a interação entre aluno-texto-aluno. Nesta atividade, os alunos escolhem o texto, depois convidam um colega da turma para compartilhá-lo. Eles sentam em vários pontos da sala para fazerem a leitura. Um precisa esperar que outro leia ou conte o seu texto para isso o tempo deste trabalho é um pouco mais estendido.

Ocorre na interação aluno-texto-aluno uma interpretação oral que nem sempre aborda a totalidade do texto, porém, a interação diante do livro é considerada uma maneira de levar a aprendiz a reflexão sobre o conteúdo do texto que se tem em mãos.

É durante este trabalho que vemos o quanto o modelo do professor leitor é revelado, pois o que se nota são verdadeiros contadores de história em ação. Os modelos de atividades realizadas na leitura feita pela professora aparecem como guia aos pequenos que desejam contar suas histórias. As ações de questionamentos e de mostrar o livro ao colega

são quase sempre notadas neste trabalho. Quando termina o tempo destinado a esta leitura, constantemente ouve-se lamentos, pois, segundo os alunos, ainda havia mais o que ler.

Figura 2 - Crianças no “Momento da Leitura Como o Amigo”



Fonte: A própria autora.

5.2.3 A Sacola Viajante

Outro contato com o material literário dá-se através da “Sacola Viajante”, em muitos locais conhecidas como “Sacola da leitura”. Esta atividade ocorre desde 2012, no entanto, a sistematização a tornou mais valorizada a partir de 2013. A professora seleciona materiais de diversos gêneros textuais, os mesmos são acomodados dentro de uma sacola que carrega o nome do projeto. Este material é adquirido pela professora, pois os mesmos serão transportados para a casa dos alunos correndo o risco de serem perdidos, o que ocasionalmente, caso fizesse parte do acervo da biblioteca, uma cobrança poderia afastar o desejo da criança em levar a “Sacola Viajante”. Entende-se que, por se tratar de crianças menores, o risco de perda é maior, não que a responsabilidade pelos materiais não seja discutida, no entanto, a dimensão da atividade poderia por conta do evento ter prejuízos. O que se denota na discussão é o fato de que se alguém não cuidar do material, sob sua responsabilidade, poderá prejudicar o amigo que não terá a mesma oportunidade de leitura

que ele teve. Desta forma a conscientização e valorização do outro é mais enfatizada que a própria responsabilidade.

Dentro da sacola, junto aos materiais de leitura, que geralmente, se aproximam de vinte volumes, segue um caderno onde o aluno registra como foi realizada a leitura com a família. Há um modelo de ficha com orientações sobre o projeto, na qual os responsáveis pela criança ajudam a registrar a sua leitura preferida através de um desenho.

Neste item não há uma cobrança quanto à análise de textos lidos e sim como esta leitura foi compartilhada em família. O objetivo, nesta atividade é fazer com que o hábito da leitura seja inserido junto aos familiares do aluno. Há, também, um interesse em apresentar outras possibilidades de lazer fora dos propiciados pelos meios eletrônicos.

Este registro serve para que o aluno compartilhe com a família este momento de leitura, e que este momento seja registrado por uma pessoa da família que o ajude na leitura. Este procedimento tem o objetivo de fortalecer a formação do leitor, pois, ler sozinho compõe um processo, compartilhar o livro com outra pessoa é algo diferente.

Figura 3 - “A Sacola Viajante”



Fonte: A própria autora.

Em 2012, houve apenas uma sacola no primeiro semestre. A escolha do material foi feita sem a devida preocupação com a leitura literária. Mesmo que nesta lista apareçam os clássicos, estas obras são algumas adaptações de pouca qualidade literária por terem grande parte delas mutilada. Houve a variação dos gêneros, para chamar a atenção de mais pessoas do convívio da criança. Nesta seleção não se contemplou a poesia. Isto pode ser verificado com o conhecimento da lista de materiais.

Tabela 3 - Lista de Livros da Sacola Viajante de 2012

A Bela e Fera	Gabrielle-Suzanne Barbot
A grande corrida	Nathan Kumar Scott
A Vida na Fazenda	Roberto Belli
As Frutas do meu quintal	Ana Peixoto
Bonecas Florzinha	Arnold Hauser
Cinderela	Irmãos Grimm,
Gibi Turma da Mônica	Maurício de Souza
Gina a Girafa	Ciranda cultural
Golfinhos Brincalhões	Roberto Belli
O Patinho Feio	Hans Christian Andersen
O Sete Cabritinhos e o Lobo	Branca de Neve
Pinóquio	Carlo Callodi
Revista Cláudia	Editora Abril
Revista Quatro Rodas	Editora Abril
Revista Recreio	Editora Abril
Sangue da Barata	Christian David
Tico de Gente	Eunice Braido.
Urso Marrom.	Jane Flory Traduzido e adaptado por: Magdala Bisboa Bacha.
O Rato do Campo e o Rato da Cidade	Ruth Rocha
A Cigarra e a Formiga	Esopo e recontada por Jean de La Fontaine

Fonte: Caderno de registro dos alunos sobre as leituras compartilhadas com a família.

Em 2013, houve a escolha das obras em dois momentos: no início do ano letivo e no segundo semestre. Ainda na primeira escolha a literatura era pouco contemplada, há uma minoria de títulos pertencentes a esfera literária, no entanto, mantém-se a variação dos gêneros, pois há na lista do 1º semestre consta: gibis, revistas, narrativas, charadinhas.

Tabela 4 – Lista de Livros das “Sacolas Viajantes: 2013”

1º Semestre 2013	
TÍTULO	AUTOR
A Assembleia dos Ratos	Esopo
A Tentação de Jesus	Col. Histórias Bíblicas
Anjo Gabriel	Col. Histórias Bíblicas
Chico, o Macaquinho	Mario Eustáquio Furtado
Contando Vantagem	Mary Marques
Dog, o Cãozinho	Mario Eustáquio Furtado
Encartes - Casa & Conforto	Editora Abril
Gibi - Chico Bento (2 volumes)	Maurício de Souza
Gibi - Turma da Mônica	Maurício de Souza
Mumu, a Vaquinha	Jeanne Willis
Natureza Charadinhas	Moacir Rodrigues Donaldo Buchweitz
O Dilúvio	Col. Histórias Bíblicas
Pipoca, o Cavalinho	Mario Eustáquio Furtado
Profissões - Charadinha	Moacir Rodrigues Donaldo Buchweitz
Revista - Cláudia	Editora Abril
Revista - Quatro Rodas	Editora Abril
Revista - Vida e Saúde	Editora Abril
Revista Recreio (2 volumes)	Editora Abril
Ronrom, o Porquinho	Mario Eustáquio Furtado
Tico de Gente	Eunice Braido.

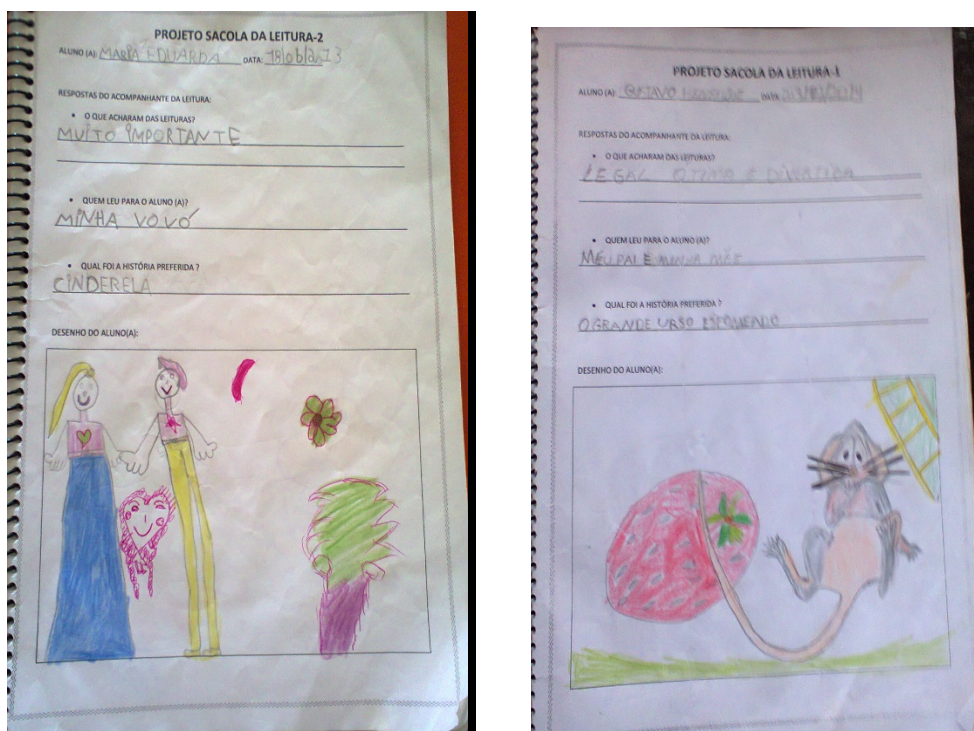
Fonte: Caderno de registro dos alunos sobre as leituras compartilhadas com a família.

Tabela 5 - Lista de Livros das “Sacolas Viajantes: 2014”

2º Semestre 2014	
TÍTULO	AUTOR
A Bonequinha Preta	Alaide Lisboa de Oliveira
A Cinderela Indígena	Col. Vale das Letras
A formiguinha Ritinha	Robson Rocha
A Rainha Camponesa	Patrícia Mara de Amorim
Alfabeto da Alegria	Naiara Mattar de Araújo
Branca de Neve	Irmãos Grimm
Ciúmes de uma Amiga	Nana Toledo
Dicionário da Língua Portuguesa	Ubiratan Rosa
Duda o Fórmula Um	Luciano Costa
Folha da Copa	Folha de Londrina 06/2014
Formas e Cores	Yoyo Boocks
João e Maria	Irmãos Grimm
Joao e o Pé de Feijão	Irmãos Grimm
Lino	Andrea Neves
O Ratinho, O Morango Maduro e o Grande Urso Esfomeado	Aundrey Wood
Oração de um Anjo	Dina Lauviah
Os Sete Cabritinhos e o Lobo	Clássicos Disney
Rapunzel	Irmãos Grimm
Revista Ciências Hoje	Instituto ciências Hoje
Revista Recreio	Editora Abril

Fonte: Caderno de registro dos alunos sobre as leituras compartilhadas com a família.

Figura 4 - Exemplo de Registro de alunos.



Fonte: Caderno de registro dos alunos sobre as leituras compartilhadas com família.

Todos os dias, a sacola é sorteada entre os alunos para que seja levada para casa e que todo o material seja compartilhado com a família. No início da aula, a professora recolhe a sacola, confere os materiais e expõe para a turma qual foi a leitura escolhida por quem havia levado a “Sacola Viajante” para casa. As comparações das leituras preferidas acontecem. Sobre este momento, o que se constata é o grande interesse do restante da turma pelo nome do livro escolhido e o desenho produzido sobre ele.

5.2.4 “Hora da História”

Nesta rotina de alfabetização ocorre um outro momento de leitura, “A Hora da História” a qual consiste numa roda onde os alunos se acomodam de maneira livre próximos à professora-pesquisadora para ouvirem a história do dia. Quando esta atividade é anunciada aos alunos o que se manifestam são gritos de “Oba”, “E qual história vamos ouvir?”, “Quem escreveu a história de hoje?”. É sempre motivo de euforia, e, o que se segue não acontece dentro da sala, há uma mobilidade das crianças para um outro local que pode variar de acordo com a leitura escolhida. Se no dia o livro contempla linguagem verbal e não verbal o local da leitura será no pátio próximo a um banco para a acomodação de todos. Se a

história do dia for apenas de linguagem não verbal, a turma se dirige para uma escada próxima ao refeitório onde as imagens serão apreciadas por todos sem que um sirva de obstáculo à visibilidade do outro. Esses procedimentos só não são possíveis em dias chuvosos, neste caso, toda a leitura será em classe mesmo, sempre em rodas, próximos da professora-pesquisadora para conseguirem apreciar a ilustração da obra.

Esta preocupação com o espaço e visualização do livro a ser trabalhado neste momento se deve ao fato de que, em alguns desses eventos, a leitura é aquela na qual se usa a linguagem não verbal, e toda a interação com o conteúdo do texto ocorre mediante a ilustração. Deste modo, se faz necessário pensar que, muitas vezes, o que foi visto no início da história precisará ser retomado para que a narrativa faça sentido aos ouvintes. Portanto, todo o movimento de ir e vir com as páginas do livro precisa ser favorecido. É durante a leitura que esta clareza de imagens servirá como ferramentas que estimulam a curiosidade e despertam nos pequenos leitores o desejo de conhecer o texto como um todo.

Os textos para esta leitura são selecionados pela professora-pesquisadora e também pelos alunos. A professora seleciona obras que tem procedência variada, algumas vem das obras complementares do PNAIC, outras de seu próprio acervo, ou ainda da biblioteca da escola e chegam até a esta atividade por meio dos alunos. O que ocorre é que durante a “Hora do Conto”, na biblioteca, os alunos podem fazer o empréstimo de uma obra, quando gostam muito, estas são levadas para que sejam parte da leitura realizada na “Hora da História”. Neste caso a professora-pesquisadora fará sempre uma leitura prévia da obra para realizar seu planejamento.

Nesta abordagem da “Hora da História” temos a realização das sequências didáticas que foram desenvolvidas nesta pesquisa. Nos anos de 2012 e no primeiro semestre de 2013, esta sistematização não ocorria. A aplicabilidade destas sequências foi integrada ao trabalho da professora-pesquisadora a partir do segundo semestre de 2013 com o início do curso de mestrado. Os procedimentos de “Antes da leitura”, “Durante a leitura” e “Depois da Leitura”, baseados em Solé (2009), são desenvolvidos com esta prática.

Figura 5 - “Hora da História”



Fonte: A própria autora.

Para a realização desta abordagem, a professora-pesquisadora faz o planejamento com antecedência a partir do conhecimento de cada livro que irá usar, faz uma antecipação dessa leitura seguindo as sequências elaboradas em seus detalhes minuciosos para que não seja surpreendida com situações que possam desestimular a leitura.

A “Hora da História” acontece desde o início de 2013. Neste ano, as leituras contemplavam qualquer um dos gêneros. A professora-pesquisadora utilizava a literatura como espécie de ferramenta na alfabetização e as escolhas estiveram mais voltadas a este objetivo, no entanto, sempre aconteceram em média duas ou até três vezes na semana. A frequência maior era gerada pelo fato de que a cada texto lido neste momento, seguia-se uma sequência de atividades de registro voltadas à aquisição da escrita. Este panorama começa a modificar-se no final deste ano.

No ano de 2014, a “Hora da História” permanece, sua periodicidade é menor, cai para duas vezes por semana. Este acontecimento pode até ser interpretado como negativo, no entanto, a qualidade das intervenções e o aproveitamento passam a ser outros. Todo o envolvimento com a apresentação da obra está relacionado ao valor estético, formativo tanto emocional como social que a literatura pode desenvolver estão facilmente percebidos nesses eventos.

O que se visualiza neste novo período se encontra pautado na formação do leitor literário. Há um investimento nas escolhas, às quais são, agora, pautadas em uma teoria nova adquirida através dos estudos realizados pela professora-pesquisadora.

Sobre esta atividade, registra-se o que se pode considerar como um momento em que a compreensão dos textos é alcançada por quase toda a turma. Este fator se demonstra pelos comentários que são tecidos pelos alunos.

Quanto aos comentários, cabe especificar, são relativos ao conteúdo, à temática e, por fazer parte desta atividade, à exposição da ilustração, às vezes surgem falas sobre algo que vai além do que estava registrado verbalmente. Quando a leitura chega ao final, ou mesmo durante a execução, muitas crianças tem as mãos levantadas, com algo a perguntar ou expor sobre o texto que acabou de ouvir. A professora também levanta questionamentos que são discutidos pela turma.

Neste sentido, há ocorrências de situações que eles encontram nos textos características e experiências pertinentes a si mesmos, a amigos ou familiares e se colocam de forma expressiva fazendo as comparações entre personagens e pessoas de seu convívio ou com ele próprio.

Quanto a estes comentários, percebe-se que não ocorrem em grande número, quando a história que foi lida pela professora-pesquisadora não possui uma relação com a realidade ou sentimento da criança, ou seja, quando se trata apenas de um texto encomendado e de cunho pedagógico. Os textos, empobrecidos de características literárias, parecem não despertar sentimentos nos leitores e ouvintes, por não trazerem em seu bojo as questões às quais se remetem ao humano, tanto no plano social quanto ao individual.

5.3 UM AMBIENTE DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA

A leitura trabalhada pela professora-pesquisadora, demonstra, em cada momento, um tipo de relação entre o aluno e o livro. A começar pelo cantinho da leitura, que é frequentado por todos, pois além do tempo após o término das atividades, há também um tempo destinado a esta atividade reservado na rotina da turma. Nestes momentos o que se pode notar sobre o envolvimento das crianças é que aqueles momentos são apreciados e sempre denotam um maior grau de entusiasmo do que quando a professora lê para eles. Parecem interessar-se mais por detalhes da ilustração, quando ainda não são capazes de ler

integralmente o texto conseguindo com esta ação entender, se não integralmente, parte do seu conteúdo.

Quando a leitura pode ser compartilhada com o amigo, a atitude faz com que se torne visível que o interesse pelo livro, se dividido com o outro é mais significativo. Eles demonstram postura diferente daqueles momentos onde se lê sozinho. Há uma visibilidade dos detalhes que um aluno acaba despertando o olhar do outro para que o texto seja conhecido, com mais detalhes, por ambos.

O objetivo de levar, até à família, a leitura de textos que não estejam veiculados nos meios eletrônicos, com a “Sacola Viajante”, perfaz outra modalidade de leitura. A família, que muitas vezes, não participa da vida escolar das crianças, acaba por ter uma motivação, que é criada pela própria criança de acordo com o seu interesse pelo material levado consigo. Essa leitura tem, além de seu caráter cognitivo, um elemento maior que é fortalecimento de laços afetivos. Durante estes dois anos de 2013 e 2014 alguns depoimentos de mães, que chegaram à professora-pesquisadora, relatam que se trataram de bons momentos vividos ao lado da criança. Perguntam até mesmo quando eles poderão levar novamente a sacola para suas casas. Outras que buscam, com a professora-pesquisadora, lista de livros indicados para a idade de seu filho.

O que se tem como resultado desta abordagem é o despertar de uma leitura que transcende os muros da escola, que atinge o letramento literário e que são possíveis de se realizar mesmo quando os alunos ainda não são leitores fluentes.

As sequências didáticas desenvolvidas com a “Hora da História” neste ambiente de alfabetização têm demonstrado ser uma ponte entre o mundo infantil e o mundo letrado, pertencente aos adultos e almejado pelas crianças. Fatores como a motivação para esta atividade, o interesse pela obra e os detalhes de letramento não ficam esquecidos, querem saber sobre o autor e o ilustrador. Fazem indagações sobre o local e época da criação da obra, se foi escrita antes ou depois do seu nascimento.

Outro fator que não se trata de objetivo, neste evento de leitura, e que no entanto, vem se consolidando é a deflagração da leitura em outras disciplinas. Muitos assuntos são levantados e relacionam ao conhecimento da turma com os conteúdos de História, Geografia ou Ciências. Houve até vezes em que a Matemática acabou sendo colocada na discussão. Isso ocorreu com uma obra complementar do PNAIC, “Quem vai ficar com o pêssego?” de Yoon Ah - Hae e Yang Hie - Won. O fato se dá porque há uma disputa entre os animais e em certo momento o Jacaré propõe que fique com o pêssego o animal que tiver a

boca maior. Nesta situação uma criança levanta a seguinte questão: “Como eles irão fazer para medir os tamanhos das bocas?”.

A discussão toma corpo até que um dos alunos diz que se eles não têm régua nem metro eles podem fazer comparações. A comparação constitui num pré requisito para a construção do sistema de numeração decimal e é algo que parece abstrato e longe do universo de muitas crianças, todavia, por conta desta história, foi amplamente debatida por alunos de seis e sete anos, sem a menor dificuldade. Também tomaram como partida o uso de riscos numa árvore quando os personagens precisam descobrir quem era o animal mais alto.

Outra situação na qual se demonstrou o uso do universo literário para justificar as falhas das crianças, foi ao contar a história: Beleléu e os números de Patrício Dugnani. Nesta obra o personagem precisa ser ajudado pelos pais pois não consegue encontrar objetos necessários ao seu dia a dia. Tudo desaparece em meio a uma grande confusão. O garoto espalha e nunca junta seus objetos apesar das broncas que leva de sua mãe. Até que uma menina, ao final história, pensativa se manifesta: “Acho que eu tenho um Beleléu na minha casa. É o meu irmãozinho, ele consome todas as minhas coisas”.

A partir das vivências dessa abordagem diante da leitura literária constatou-se que a mesma constitui um ponto de partida para levar os alunos, desde o início da escolaridade, a sentirem-se mais motivados em realizar a busca de conhecimentos de acordo com o potencial de sua faixa etária. E se constituírem com leitores.

5.4 A ESCOLHA DOS TEXTOS: A POESIA

“A poesia é um pequeno mundo, às vezes coerente, outras nem tanto”

Cademartori

O desenvolvimento da alfabetização na abordagem proposta pela professora-pesquisadora traz o contato com o texto narrativo e poético. A escolha é justificada pela disposição que os alunos, na idade de cinco a sete anos, apresentam no envolvimento com os versos infantis e os contos de fadas. Os versos na poesia e o enredo dos contos de fadas representam elementos compreensíveis para a criança em planos diferentes, no entanto, envolvem o imaginário infantil com semelhante interesse. Na vivência, da sala de aula, é possível uma percepção quanto a estas preferências, iniciaremos pela poesia.

Durante alguns momentos de leitura de poesia em suas turmas, a professora-pesquisadora começou a perceber a receptividade para este gênero textual e junto a isto o fato

de que alguns de seus alunos ao ouvirem a poesia iniciava uma música infantil de seu repertório. O fato chamou a atenção e passou a ser praticado pela própria professora, ao terminar a poesia indagando se alguém conhecia uma música que falasse do mesmo assunto. Na maioria das vezes a leitura virava cantoria.

O que se vivencia nestes acontecimentos é a relação da poesia com o ritmo e a musicalidade apreciados pela criança na idade de alfabetização, elementos tão presentes no universo infantil que podem ter sido adquiridos com a família ou com os meios tecnológicos que também oferecem este tipo de contato. Sobre este aspecto, Aguiar e Ceccantini (2012, p. 45) expõem: “Para a poesia popular, também foi produtiva a ligação com a infância, pois, de certa forma, as crianças contribuíram para o trabalho de recuperação das cantigas folclóricas e o fizeram como coletividade, como grupo com interesses, práticas e gostos próprios”. Com relação a esta ideia Cademartori (2012) comenta:

A expressão poética opõe-se exemplarmente à rotina linguística. Palavras em estado de poesia superam as formas ordinárias de comunicação e, desviantes, percorrem as margens da nomeação convencional. Pois, como já disse Manuel de Barros, função de poesia é encantar palavras (CADEMARTORI, 2012, p. 115).

A leitura de memória, necessária à alfabetização, pode ser desenvolvida a partir da poesia e das músicas de cunho folclóricos que adentravam nas aulas de maneira espontânea. Pode-se recorrer a Aguiar e Ceccantini (2012), para justificar o potencial destes textos para a criança ao afirmarem:

O fato mais relevante da poesia é o fato de jogar com as palavras, ordenando-as de forma harmoniosa, revestindo-as de mistério, e de maneira tal que cada imagem passa a conter a solução de um enigma. Na construção poética, portanto, as palavras ferramenta do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 46).

Neste jogo com palavras, nesta forma de metamorfosear se encontram a riqueza dos textos poéticos e são apreciados pelos alunos que aprendem rimas e ritmos deste gênero textual com praticidade e sem muitos esforços. Quanto a este aspecto temos em Cademartori (2012, p. 104), a proposição sobre como a criança percebe a poesia, ou seja ela capta aquilo que vai além da realidade material, e o efeito desta ação proporciona a capacidade de relacionar-se com a linguagem e com o mundo que se encontra à sua volta. A abundância de sentidos destes textos traz em seu bojo questões imprescindíveis para a

construção da linguagem pela criança. No entanto, não se tem empregado a poesia com esta potencialidade.

Observa-se, na maioria, a utilização do texto poético como elemento de aquisição da leitura, por se tratarem de textos curtos, no entanto, esta prática evidencia apenas a escolarização da poesia, prática criticada por Cunha (2013, p. 83), ao expor: “Infelizmente, poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando estes são trazidos pelos educadores para atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impresso em papel”. Neste trabalho, revela-se uma escolha da professora-pesquisadora em usar a poesia fora do papel, destacando a oralidade e a ludicidade que esta oferece.

É preciso valorizar a questão estética e o emocional por meio do ludismo e do lirismo que este gênero é capaz de despertar, de acordo com Cunha (2012). Ao se referir ao poema como sendo um cubo mágico, o autor destaca:

Assim como este objeto tão fascinante e desafiador, da minha infância, a poesia também é múltipla, tem vários lados, várias cores e vários encaixes. Dependendo do livro, mas também dos nossos gostos e pontos de vista, reparamos principalmente no lado lírico da poesia. Mas se olharmos por outro lado, o que se destaca é aspecto lúdico da poesia, o jogo de palavras e sentidos. Mais uma girada no cubo, e o que aparece é a musicalidade, o ritmo e sonoridade dos versos. Outro giro e se revela a plasticidade das letras, o aspecto visual do poema (CUNHA, 2012, p. 62).

Fundamentada na comparação do autor, surge um universo de fatores que podem ser reverenciados durante a escolha dos poemas. Mesmo diante da subjetividade deste gênero é primordial que se reverencie as questões que zelam pela qualidade do poema que se escolhe. Alguns autores trazem rimas pobres e pouca preocupação com o desenvolvimento do conteúdo e a estética do poema perdendo com isto a qualidade literária. Um poema é possível de ser lido com múltiplas leituras com significado que vai além da lógica, porém deixa o leitor se identificar dentro dele.

Levanta-se neste ponto outra questão que irá referendar a escolha, a formação do professor. Nem sempre se tem um professor formado na área de língua e literatura para levar a julgo a preocupação com a qualidade do texto escolhido. No entanto, tratar de poesia sem esta preocupação pode acarretar, ao invés de gosto, aversão pelo gênero.

Passada a preocupação com esta formação, caso impossível de resolver neste trabalho, a professora-pesquisadora tem escolhido a leitura de poesias que são tratadas pelos autores ora citados como de riqueza estética e de conteúdo.

Em Cademartori (2012), o destaque fica por conta do jogo com as palavras e com o sentido, promovido pela leitura em versos, colocados em destaque os efeitos múltiplos que estes podem gerar nos leitores. Aguiar e Ceccantini (2012) destacam o avanço da poesia rumo a suas relações com a arte, sobretudo a visual, que podem levar ao leitor realizar reflexões diante das imagens que lhe são sugeridas. Cunha (2012) considera a poesia com toda a ludicidade que esta sugere. A simplicidade dos poemas e suas palavras, segundo o autor, sugerem a reinvenção do mundo. São afirmações, como as destacadas a partir desses três autores, que justificam as escolhas da professora-pesquisadora, preocupada em oferecer aos seus alunos textos que tragam em seu bojo os pressupostos de importância para a formação do leitor de poesia.

5.4.1 A Escolha dos Textos: A Narrativa

Ao utilizar o conto de fadas, a professora-pesquisadora visualizando a leitura literária como o carro chefe da alfabetização e mantendo nesta abordagem 4 pilares de estratégias distintas os quais foram explicados anteriormente neste capítulo e são a garantia de que os alunos mantenham um contato com a literatura. O que se objetiva com o trabalho mediante os textos narrativos da literatura infantil é fazer uma distinção entre o caráter doutrinário e estético dos textos escolhidos, neste caso, a escolha foi pela estética.

Na escolha das narrativas, especificamente dos contos de fadas, a professora-pesquisadora considerou que poderia ir além dos contos de fadas pertencentes à cultura judaico-cristã da Europa, com a visão de que em outras culturas existem contos que agregam em sua roupagem características próprias e mantém o caráter universal de espaço, atemporalidade, ou seja, mantém tempo e espaço sem demarcação para garantir que pode ter acontecido em qualquer época e parte do mundo. O elemento mágico se encontra presente, com novas abordagens. A nobreza, presente nos contos de fadas, aparece como os personagens de lendas e mitos brasileiros, africanos, japoneses e de outras nações de forma a considerar os traços próprios de cada uma dessas culturas.

Toma-se, no presente texto, o pressuposto de aproveitar a narrativa literária no que se pode transcender o aspecto formador moralista para se fixar no momento presente que se pode aproveitar a relação do aprendiz com o texto para ampliar conceitos de sua vida atual que servirão como forma de resolver seus conflitos, seus medos e construir maneiras de lidar com os seus desejos sem se magoarem ou atingirem outras pessoas. Preparar a criança

para interpretar o que se apresente diante dela, seja bom ou ruim, pois, nem só de alegrias e vitórias se forma uma vida. Sobre as narrativas, Cademartori (2012) discorre:

Qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal espera-se da narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor (CADEMARTORI, 2012, p. 46).

Cabe ressaltar que o primeiro contado do aluno com o texto deverá fundamentalmente acontecer no caráter literário sem a preocupação de conhecer como ele fará a análise do mesmo. O fruir através de estética, neste primeiro contato, é a verdadeira razão para que a literatura esteja inserida neste ambiente. Mesmo que este texto, posteriormente, passe a servir como elemento de um trabalho cognitivo que leve à aquisição da leitura e da escrita, é preciso que o aluno o conheça, antes de tudo, em sua essência literária. O ler por ler. O ler a obra para se formar leitor e não para aprender a decodificar.

Lajolo (1982), em seus estudos, evidencia que os textos acabam servindo como pretexto para a aprendizagem de regras gramaticais, dogmas de comportamento e valores patrióticos, assim também para aumentar o repertório vocabular dos alunos. Este último se consolidava através de questões fechadas sobre o conteúdo do texto. Junto a este objetivo há a possibilidade do aluno sequer conhecer o objetivo pelo qual esteja lendo o texto. Zilberman (2001, p.47), sobre a escolarização da literatura, esclarece: “O avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina”.

Na visão da autora, ocorrerá um momento de relação envolvente entre leitor e texto quando este é tratado como literatura que se distingue das outras maneiras de se confrontar um texto ao afirmar:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto, nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

O que a autora descreve pode despertar a consciência de ser desnecessário preocupar-se com o que a obra pode formar ou despertar no seu leitor, pois, esta reação é natural, imprevisível e variável, ao conhecer que as reações diante do texto podem variar de

pessoa para pessoa ou de que momento da vida do leitor a leitura é realizada. O que o leitor é capaz de absorver de sua leitura é algo imprevisível e incontestável. A partir destes pressupostos tentar propor trabalhos de inculcação com base na leitura literária se torna desnecessário.

São acontecimentos como estes expostos pela autora que nos leva a repensar o uso do texto literário nas aulas, neste caso mais precisamente nas turmas de alfabetização em que a aquisição da habilidade leitora está se iniciando. E que torna mais responsável a escolha por determinadas obras, que tragam em seu bojo assuntos do universo da criança.

As narrativas infantis são uma das opções escolhidas, neste trabalho, por cumprir com algumas características voltadas ao imaginário infantil. O interesse pelos textos narrativos é manifesto pelas crianças na idade da alfabetização podendo estes serem ainda compostos apenas pela linguagem não verbal.

Quanto a este tipo de leitura, de narrativas não verbais, pode se notar que sua concepção vem sendo mudada ao longo da História mediante novos estudos sobre o desenvolvimento das crianças.

A professora-pesquisadora optou também pelo uso deste tipo de narrativa composto pela imagem para as crianças na alfabetização. A escolha tem seu fundamento na curiosidade manifestada pelas crianças, que ficam ansiosas para verem a ilustração do que a professora está lendo nos momentos da “Hora da História”. As imagens do livro são mostradas ao final de cada página e sempre despertam comentários sobre o que estas têm de significado para os pequenos leitores/ouvintes.

A relação composta pelas linguagens verbal e não verbal constitui um eixo de interpretação elaborado pelo leitor/ouvinte que como iniciante nesta tarefa busca suas próprias estruturas para entender o que lê. Mesmo que esta leitura se constitua ora por letras, ora por imagens ela serve como pré-requisito à formação do leitor literário.

De acordo com Colomer (2003), a ilustração de livros literários foi entendida como um ornamento que contribuía para a atração do livro, entretanto, entendeu que as ilustrações presentes no texto literário favorecem a comunicação adquirindo um significado que muitas vezes o texto escrito não consegue alcançar. O livro literário ou livro didático ilustrado é um grande aliado à aprendizagem, pois através das imagens o leitor consegue fazer “leituras” que transcendem o texto escrito, isto é, caminham em planos paralelos. A imagem, assim como o texto, não pode ser decifrada esgotada apenas durante uma leitura, ela é capaz de provocar outras leituras. A provocação, aqui citada, carrega em si

alguns dos elementos que fazem do aluno um leitor literário. Pois para se constituir neste modelo de leitor é necessário ter o desejo de ler e jamais a obrigatoriedade.

Sobre a escolha dos contos de fadas, a justificativa está embasada em seu fácil entendimento, pois, de acordo com Bettelheim (2002, p. 47), “Tantos os mitos como as histórias de fadas respondem às questões eternas. O que é realmente o mundo? Como viver minha vida nele? Como posso realmente ser eu mesmo?”. O autor tem a ideia de que as respostas a estes questionamentos enfáticos e persistentes são reveladas pelas leituras tanto dos mitos como dos contos de fadas, sendo que aqueles são taxativos enquanto esses se demonstram de caráter sugestivo. O autor se faz claro ao afirmar:

Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a história fornecem-lhe o significado mais pessoal, e assim ajudam-na a lidar com os problemas que a oprimem. (BETTELHEIM, 2002, p. 61).

A imersão num conto de fadas tem uma perspectiva muito maior do que possa ler nas palavras do texto. O mundo criado a partir dele está relacionado tanto ao intelectual quanto ao emocional. Por este motivo o tempo para digeri-lo e que tipo de atividade pode ser desenvolvida Depois da Leitura ou a contagem de um texto deste cunho devem ser mensuradas e planejadas mediante o contexto peculiar que cada um destes contos é capaz de suscitar no imaginário infantil. A importância de seu conteúdo, muitas vezes relacionado aos sonhos, erroneamente, tem que ser reverenciado, pelo mediador da leitura, para que não se perda em atividades estereis de significado que acabam por servir, apenas, para preencher tempo nas salas de aula ou biblioteca da escola.

O que se deseja é salientar que o conto de fadas não deve ser escolarizado como tantas outras narrativas já são assim tratadas. A ideia de Bettelheim (2002), sobre o fato da criança não aceitarem respostas realistas na tentativa de compreender os acontecimentos à sua volta, é que os contos de fadas o ajudam a criar no mundo fantásticos e as condições para que essa compreensão ocorra parece bastante pertinente, pois o que se tem visto ocorrer é o intercâmbio entre os contos e os fatos reais

Quando o texto é utilizado exclusivamente com fins moralizadores, tende-se a engessar as ideias que os alunos levantam sobre ele. Perde-se, ao prender-se somente neste âmbito, toda a questão emocional que um texto literário é capaz de desencadear na mente dos

pequenos. Com a possibilidade de entender o texto, de certa forma, mutilada por questões apenas doutrinárias, torna a formação do leitor um processo inacessível para uma parcela dos alunos que tem contato com a literatura apenas no ambiente escolar.

Neste trabalho o que se visualiza são aspectos como a condição dada aos alunos na alfabetização de acesso à práticas de letramento como o objetivo de construir essa bagagem de letramento literário através do compartilhamento de leitura conferindo a estes o estatuto de leitores e com esta perspectiva apreenderem novas representações da escrita.

A escolha por usar a literatura, em especial a poesia e o conto, para realizar os momentos de leitura no 1º ano da alfabetização é considerada, pela professora-pesquisadora, uma abordagem que enfatiza mais a formação da criança leitora. Essa literatura tende a ser tratada como leitura prazer, leitura para conhecer novas histórias. Ela pode ser compartilhada entre os colegas e a família. Visualiza-se nesta escolha a possibilidade de viver a leitura de maneira simples e produtiva, sem a obrigatoriedade de ler, favorecendo a geração de uma necessidade em fazer parte de um grupo, neste caso um grupo que tem seus traços em comum estritamente ligados ao fato de lerem textos literários.

Mesmo ao usar a literatura para questões pedagógicas e para o desenvolvimento cognitivo da criança, o interesse pelo campo de interação do aluno com o texto é sempre colocado em primeiro plano pela professora-pesquisadora, que tem a percepção de que introduzir o conto de fadas na alfabetização, assim como outras leituras literárias, é subsidiar a potencialidade dos alunos e favorecer seu desenvolvimento cognitivo diante desses textos sem amputá-los de seus valores estéticos e ficcionais.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 OS PARECERES DESCRITIVOS

Para se estabelecer alguns parâmetros sobre o trabalho desenvolvido e firmar a abordagem do uso do texto literário na alfabetização, faz-se necessário executar uma análise do modelo de parecer descritivo usado nas escolas da rede de onde provém os alunos que fizeram parte deste trabalho. Assim como relatar as outras formas de avaliação utilizadas pelos professores da Rede Municipal de Educação do Município de Londrina.

O parecer descritivo é um documento utilizado como registro da avaliação cognitiva do desenvolvimento do aluno no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, é um tipo de registro qualitativo, pois no 2º ciclo a avaliação já pode ser registrada de forma numérica, ou seja, quantitativa. Este relatório acompanha o aluno durante a escolaridade e, enquanto estiver matriculado na instituição, o relatório a seu respeito é realizado duas vezes por ano. Uma vez no final do 1º semestre e uma segunda vez no final do 2º semestre. O parecer descritivo, como seu próprio nome já esclarece, trata de uma descrição do desenvolvimento do aluno no período estipulado.

Neste documento é feito uma análise de todas as disciplinas desenvolvidas pelos alunos, as quais são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, para a nossa pesquisa, vamos nos ater aos itens que fazem parte da disciplina de Língua Portuguesa com base no parecer descritivo que deve ser elaborado no final do 1º ano do Ensino Fundamental I. A cada item serão tecidos comentários de maneira que fique claro o papel deste documento na vida escolar dos alunos.

O relatório da Língua Portuguesa é composto por 12 itens que correspondem à competências e habilidades relativas à leitura e à escrita conforme se observa a seguir.

1. *Identifica as letras e o som que ela representa*: trata-se da investigação da consciência fonológica, isto é, da capacidade do aluno em identificar e utilizar corretamente as letras do alfabeto nos momentos da fala e da escrita.

2. *Compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa*: este item procura conhecer se o aluno domina as questões referentes ao registro escrito e suas convenções.

3. *Expressa-se oralmente com clareza, fazendo uso de vocabulário de acordo com a idade*: neste item, a oralidade é avaliada com ênfase no fato do aluno se fazer entender e o conhecimento vocabular do aluno é posto em questão.

4. *Relata com coerência fatos vivenciados por si e por terceiros*: este tópico busca avaliar como se encontra a habilidade discursiva do aluno, também para saber se este domina os aspectos narrativos – temporal e causal.

5. *Produz textos orais tendo como tema seu cotidiano*: este item tem a intenção de verificar a construção oral da criança sobre assunto pertinente à sua vivência, apurar a sua inserção e participação nas diversas práticas sociais.

6. *Participa em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista*: este serve para verificar as funções do discurso, e se o aluno é capaz de planejar uma sequência de elocuções coerentes e compreensíveis pelos ouvintes.

7. *Relata experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal*: pretende avaliar a organização temporal de experiências vividas e sua manifestação oral – distinguir e relatar fatos, sentimentos e situações do cotidiano.

8. *Decodifica os textos proposto pelo professor, mesmo que ainda não tenha se apropriado plenamente da leitura nos seus sentidos mais amplo, ou seja compreensão e interpretação autônoma*: avaliar se aluno reconhece os textos usados na sociedade e com este se estrutura.

9. *Reconta histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor*: vivenciar situações de narrativas literárias ou não para posteriormente poder reconta-las.

10. *Participação em situações em que as crianças leiam, ainda que algumas crianças não o façam de maneira convencional*: apreciar, manusear e escolher livros de literatura exposto no ambiente - participar de situações de leitura planejada pelo professor.

11. *Identificar os suportes de escrita*: reconhecer o suporte onde são afixados os textos para veicular os vários gêneros textuais.

12. *Apresenta hipótese de escrita no pré-silábico 1 ou 2, nível silábico, alfabético, alfabetizada 1, 2, 3 e 4, conforme os estudos de Grossi (1990)*: estabelece o nível de apropriação do código atingido pela criança até o momento da avaliação.

Os processos da aquisição da linguagem escrita que precede e ultrapassa os limites escolares são denominados como níveis de aquisição da escrita, conforme se verá a seguir.

Com base nos estudos de Grossi (1990), os níveis de escrita são oito: PS1- Nível pré-silábico 1, PS2 - Nível pré-silábico 2, Silábico, Alfabético, Alfabetizado 1, 2, 3 e 4.

Nos níveis PS1 e PS2 a criança reconhece que as letras desempenham um papel na escrita. Compreendem que somente com as letras é possível escrever; as crianças acreditam que para poder ler não podem haver duas letras iguais, uma ao lado da outra; a vinculação com a pronúncia ainda não é percebida; No aspecto da leitura, os aprendizes só leem na presença da imagem, pois sua hipótese de leitura fica calcada neste elemento, considerar ser possível ler somente quando se tem o desenho.

No nível *silábico sem valor sonoro* da escrita, a criança percebe que é possível representar graficamente a linguagem oral; tem conhecimento limitado das letras do alfabeto e de sua forma gráfica; utiliza-se de letras que podem não representar os respectivos sons; após escrever uma palavra acrescenta mais letras; ainda nesta fase, pode escrever uma frase utilizando uma letra para cada palavra.

O aluno que avança a este nível de hipótese de escrita já possui conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica. Sobre a leitura, o aluno no nível *silábico* entende a relação da leitura com a escrita afirmando que pode escrever, porém, o que ele escreve não é possível de ser lido.

O próximo nível é o *alfabético*, nele a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é composta por elementos menores. As crianças têm dificuldades na leitura e escrita de palavras que são iniciadas por vogais. Como saída, elas podem fazer a inversão das letras tanto na leitura como na escrita. As crianças atingem a hipótese alfabética quando compreendem que, na escrita, as letras combinadas representam os sons da fala e que a escrita obedece a regras convencionadas socialmente.

O aluno ao atingir o nível de escrita *alfabetizado 1* compreende a função social da escrita. Nesta fase, os aprendizes já separam as palavras ao produzir frases, podendo mesmo produzir texto de forma convencional.

No nível *alfabetizado 2* o aprendiz avança em sua hipótese, as sílabas iniciadas com vogal passam a ser escrita por elas e não mais por consoante, ele identifica os encontros consonantais, ou seja, agrupamento de duas ou mais consoantes, sem vogal intermediária.

Quando a criança chega ao *alfabetizado 3*, o aluno descobre os dígrafos e os sons nasais passam a fazer parte do seu registo escrito.

Ao chegar ao nível *Alfabetizado 4*, a criança descobre que há possibilidade de uma consoante estar desacompanhada de vogal.

Para atingir o nível *alfabetizado*, o aluno enfrenta alguns conflitos e passam a indagar sobre: Por que escrevemos de uma forma e falamos de outra? Como distinguir letras e sílabas, palavras e frases? Como aprender as convenções da língua escrita? A professora me enganou, pois ela disse que eu podia escrever do jeito que eu falo!

No aspecto da leitura nos níveis alfabetizados 1, 2, 3 e 4, Grossi (1990), evidencia que ocorre uma problemática sobre a relação letras/som. Também, à difícil tarefa de entender esta articulação, acrescenta-se a necessidade de realizar uma leitura com entendimento de palavras, frases ou textos. Ocorre, neste aspecto, um desdobramento da hipótese de que cada sílaba se constitui por uma letra, desta forma a leitura de sílabas pode acontecer, no entanto, a de palavras virá depois de uma reconstrução onde haverá a compreensão de que nem sempre as sílabas são compostas por duas letras e nem sempre seguirão o padrão consoante + vogal. A partir deste conhecimento, novos pressupostos se fixarão, a de que haverá sílabas iniciadas por vogais, que palavras também podem terminar em consoantes, que as frases são compostas por palavras.

Por se tratar de alunos do 1º ano da Alfabetização, sobre a aquisição da habilidade, tem-se como objetivo o nível básico de leitura. No entanto, ocorre que o aluno chega até este nível e não ficará estacionado nele, o próximo avanço diz respeito à leitura inferencial. Quem alcança esta habilidade vai além da decodificação de símbolos para fazer interpretação sobre elementos implícitos no texto.

Toda a avaliação, nesta fase, conta com uma espécie de aula entrevista. Essa intervenção corresponde a um tipo de prova oral e individual. Somente ouvindo cada aluno torna-se possível entender em qual nível de leitura ele se encontra.

Conhecidos os níveis de leitura e escrita, o próximo item é desenvolver uma análise dos resultados obtidos com as três turmas das quais a professora pesquisadora foi regente.

6.2 VERIFICANDO OS RESULTADOS

Em 2012, a metodologia utilizada pela professora pesquisadora não abordava a leitura literária como uma habilidade, esta não fazia parte de seu planejamento.

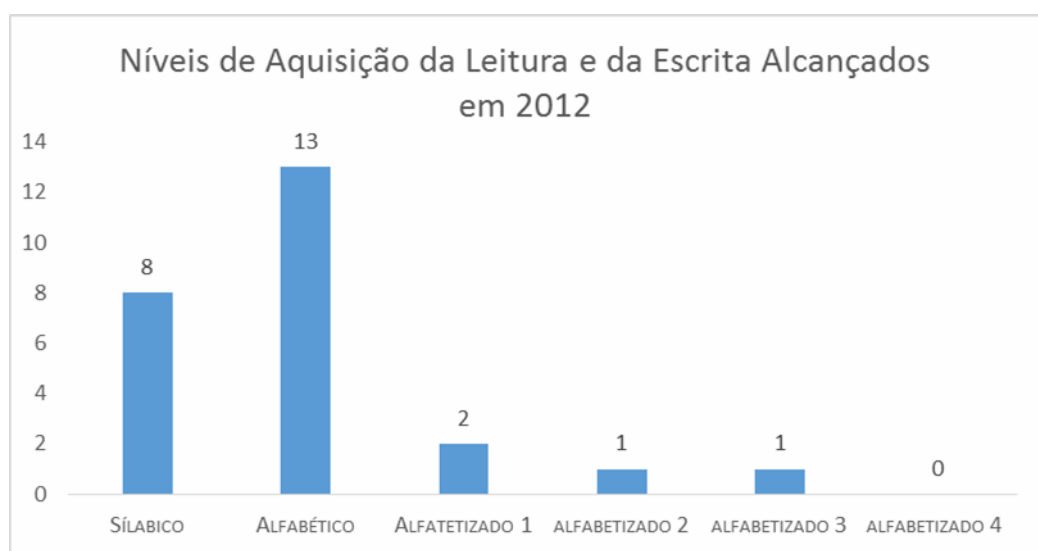
Como já foi mencionado, este contato era deixado a cargo da professora bibliotecária que realizava a “Hora do Conto”, evento se realizava uma única vez na semana. A questão da formação humana era tratada a partir de conversas, de reflexões e exemplos particulares e a bagagem formadora da literatura não tinha influência sobre esta formação.

Naquele ano a literatura não foi utilizada, nem mesmo, como ferramenta a serviço da alfabetização. As crianças não tiveram momentos de leitura em sala de aula. A “Sacola Viajante” que só foi usada no primeiro semestre deste ano, era entregue de uma para outra criança sem que fossem discutidas as preferências ou o registro da leitura realizada com os familiares do aluno, praticamente ela passava despercebida da visão da professora pesquisadora.

A abordagem da professora-pesquisadora, nesse ano, consistia numa tendência tradicionalista. A potencialidade e a energia gasta pela criança eram dirigidas ao conhecimento de letras sem veiculação com elementos que fizessem parte do cotidiano de seus alunos. Há, neste tipo de trabalho, uma carência afetiva em relação ao que os aprendizes devem adquirir como habilidades necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo. Seria uma abordagem voltada ao conteúdo para a partir dele se ensinar.

Toda a frustração com os resultados obtidos, na aquisição da leitura e da escrita, por esta turma, pode ser verificada observando o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Resultados da alfabetização em 2012



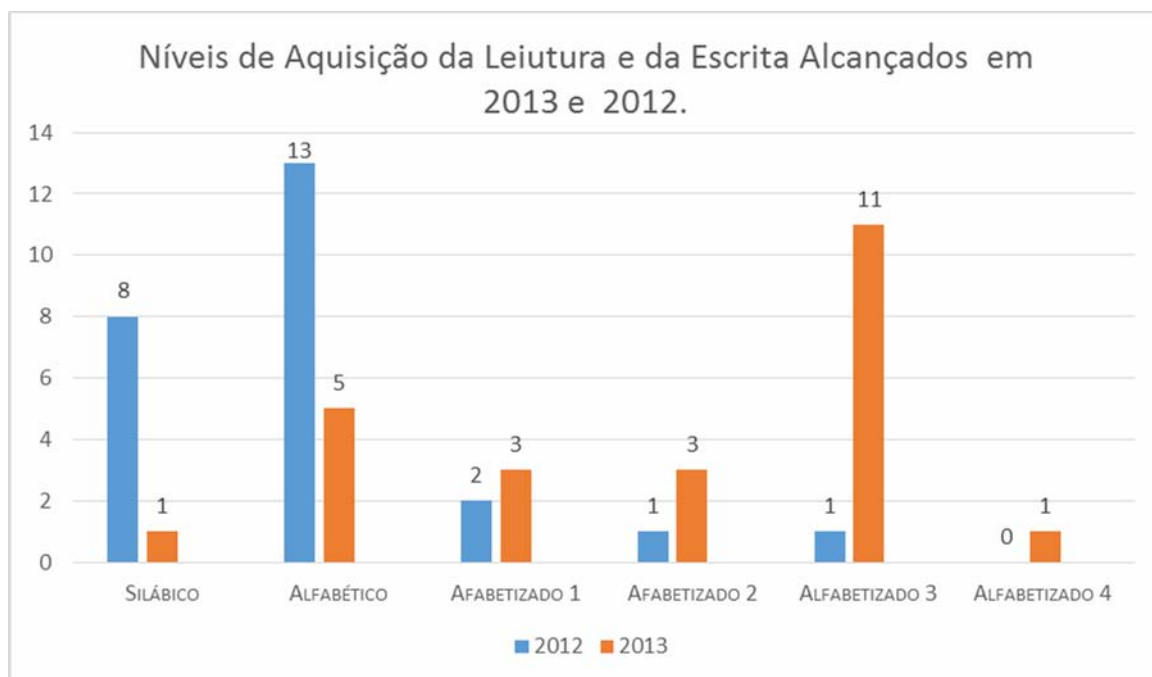
Fonte: Pareceres descritivos de 2012.

Ter um número elevado de alunos no nível *silábico*, como se verifica no gráfico acima, permite uma constatação de que o processo de alfabetização se encontra ainda na fase introdutória. Sabe-se que eles deverão, até ao final deste ciclo, transpor as fases de aprofundamento e consolidação do Processo.

Nas fases *silábica* e *alfabética* os conceitos de leitura e de escrita permanecem em construção básica, isto ocorre pelo fato de que, enquanto não avançam para o nível *alfabetizado 1*, estabelece-se um trabalho voltado para a formação da leitura básica e a escrita ainda está baseada em uma letra para cada sílaba, as quais serão sempre canônicas. Este nível básico do processo de aquisição da leitura e da escrita não permite o avanço para a leitura autônoma. Carece ainda de atividades de conhecimentos das letras, de uma maior consciência fonológica. É a partir da aquisição dessas habilidades, que o aluno passará ao nível *alfabetizado*.

No ano de 2013, inicia-se com a escolha de um novo método, utiliza-se a literatura como ferramenta da alfabetização até o término do 1º semestre. Nesse ano a professora pesquisadora inicia estudos que levam em conta a bagagem literária. Num primeiro momento a mesma é utilizada, pura e simplesmente, como ferramenta a favor da alfabetização. Antes do início dos estudos de Mestrado e como Orientadora de Estudos do PNAIC, esta prática era utilizada pela professora pesquisadora, pois sem o conhecimento de que a literatura tinha muito mais a oferecer do que servir como pretexto à aquisição da leitura e da escrita, seu uso era assim aproveitado.

A partir do 2º Semestre desse ano, iniciou-se uma nova abordagem. Nesta, a elaboração de sequências didáticas que tratavam a literatura como propulsora da alfabetização são alteradas, ou seja, a literatura deixa de ser uma ferramenta a mais para se utilizar e passa a ser o carro chefe, guindando o processo de desenvolvimento da leitura. Ao final deste ano o resultado sobre a aquisição da leitura e da escrita são outros como pode ser constatado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Resultados da alfabetização em 2013

Fonte: Pareceres descritivos de 2012 e 2013.

Constata-se uma inversão dos resultados em 2013. Os níveis de aquisição da leitura e da escrita *silábico* e *alfabético*, que representam as habilidades necessárias para a fase inicial do processo de alfabetização, foram trocados pelos níveis mais avançados que são os *alfabetizados*. Os números do gráfico mostram que 18 alunos num total de 24 estavam *alfabetizados* nos níveis 1, 2, 3 e 4, o que significa um percentual de 75% dos alunos.

Em sua maioria, os aprendizes concluíram o ano com as habilidades necessárias para a consolidação e o aprofundamento do processo. Neste âmbito, o que se estabelece são as questões de conhecer o alfabeto em diferentes formas gráficas, conhecer o princípio acrofônico, relação entre o nome da letra e o som que ela representa, perceber a segmentação das palavras na escrita, participar nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, fazer sua própria leitura, estabelecer uma relação entre o que é falado e o que é escrito, conhecer a ortografia das palavras e entender que estas não atuam de modo idêntico na leitura e na escrita e fazer a escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita na língua materna.

Concluir o primeiro ano da alfabetização já no nível *alfabetizado*, seja ele 1, 2, 3 ou 4 representa um ponto positivo na vida escolar do aluno. Chegando ao segundo ano, está criança terá autonomia necessária para desenvolver as habilidades de aprofundamento e alcançará com menos dificuldades os objetivos propostos para este ano da escolaridade. Esta autonomia gera uma segurança, durante todo o ano, que lhe trará vantagens pois, no terceiro

ano, isso é bastante cobrado por se tratar do momento de aprofundar o que foi aprendido nos dois anos anteriores.

Um novo ano se inicia, 2014. As sequências didáticas continuam a fazer parte do planejamento da professora-pesquisadora, na rotina da alfabetização, a leitura literária passou a ter tempo e espaço privilegiado. Nesse ano, há uma maior intervenção de leitura e a abordagem se encontra voltada à leitura como fonte de formação, maneira de veicular o real e o fantástico mundo infantil. Denota-se a preocupação de não usar a literatura para fins pedagógicos.

Os resultados obtidos, neste ano, são colocados no gráfico a seguir em comparação a 2012.

Gráfico 3 – Resultados comparativos entre 2012 e 2014.

Fonte: Pareceres Descritivos de dezembro de 2012 e 2014.

O que já se pode verificar, observando os resultados, é que houve uma grande alteração na aquisição da leitura e da escrita alavancada pela leitura literária. Foram obtidos melhores resultados dos alunos em 2014. Mantendo, portanto, um bom nível de aquisição da leitura e da escrita e até se pode notar uma superação desses resultados. Pode-se visualizar uma inversão dos valores. Enquanto em 2012, tínhamos 85% dos 25 alunos nos níveis iniciais de aquisição da leitura e da escrita, em 2014, apenas 12% da turma de 25 alunos se encontra nesta fase.

Os resultados obtidos, em 2014, mostram que se conseguiu uma homogeneização dos níveis de aquisição da leitura e da escrita. São 20 alunos nos níveis *alfabetizado 1, 2 e 3*, isso garante que, apenas 20% dos alunos necessitam de intervenções diferentes num conjunto de 25 alunos. Esse número corresponde a apenas 5 crianças que não obtiveram os pré-requisitos necessário para que sua alfabetização se consolide.

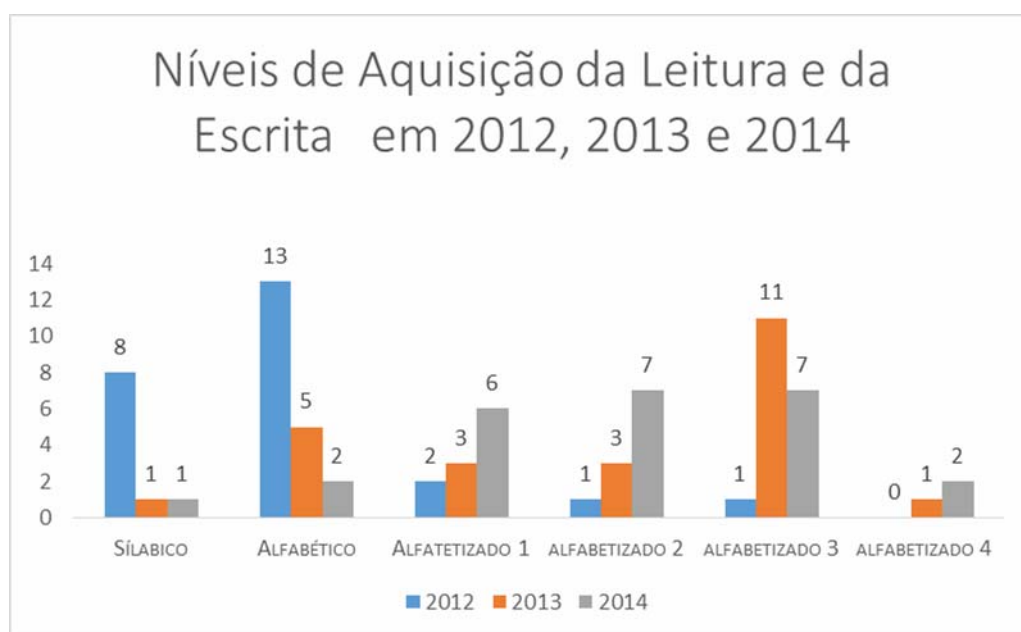
Cabe ainda esclarecer que, no ano de 2014, um aluno permaneceu no nível silábico, fato também ocorrido no ano de 2013 com relação a este nível. Isso se justifica, em 2014, por se tratar de uma criança que foi avaliada pela equipe Psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação por meio de aplicação de teste específico, observação e entrevista tanto com a criança, como com a professora regente e com a pessoa responsável pela criança. Ao final desta avaliação, notou-se que o desempenho cognitivo deste aluno se encontrava aquém daquele esperado para sua idade biológica. Portanto, a mesma apresentou a necessidade de ser encaminhada à Sala de Recursos. Este procedimento é adotado nos casos

nos quais a criança tem uma aprendizagem que exige recursos diferenciados daqueles que podem ser disponibilizados na sala de aula, composta por um número regular de alunos, pois, em especial, esta criança necessita de intervenções individuais e uma metodologia específica voltada ao fortalecimento da sua aprendizagem.

Na Sala de Recursos, como o próprio nome já evidencia, o aluno tem acesso a uma série de recursos pedagógicos que podem ser manipulados por ele com a orientação de um profissional especializado nesta área, o qual realiza avaliações constantes e as utiliza para detectar a necessidade de novos recursos quando os já utilizados não são suficientes ao avanço pedagógico e cognitivo da criança. Este atendimento ocorre duas vezes por semana, por 2 horas, no contraturno do período regular em que a criança está matriculada na escola.

No gráfico seguinte, faz-se um panorama das três turmas que fizeram parte desta pesquisa, pode-se, visualizando estes dados, perceber claramente a distinção entre a primeira turma, a transição de abordagem em 2013 e o resultado desta nova situação que se mostra em 2014.

Gráfico 4 – Resultados comparativos entre 2012, 2013 e 2014.



Fonte: Pareceres Descritivos de dezembro de 2012, 2013 e 2014.

No gráfico acima o que se revela são os resultados obtidos nos níveis de aquisição da leitura e escrita das turmas das quais a professora pesquisadora foi regente nos três últimos anos. O total de alunos desta comparação perfaz: 25 alunos em 2012, 24 alunos em 2013 e 25 alunos em 2014 num total de 74 alunos.

Os números referentes a 2013 revelam uma outra realidade, que representa uma superação do que ocorreu no ano anterior. Há uma inversão daquilo que ocorreu em 2012, pois o número de alunos que chegaram ao final do ano letivo nos níveis *silábico* e *alfabético* somam apenas 6 o que perfaz 25% da turma. Em 2013, o número de alunos que alcançaram as habilidades que lhes permite aprofundamento no processo de alfabetização soma 85%. Isso representa que uma maioria da turma se encontra apta para prosseguir no processo sem grandes dificuldades.

Em 2014, o que ocorreu se assemelha ao ano anterior, pois, são 3 o número de alunos que permaneceram nos níveis básicos de alfabetização o que demonstra um desempenho ainda superior ao de 2013.

No ano de 2013, a superação das expectativas nos resultados obtidos pelos alunos na alfabetização, levou a um maior interesse por parte da professora-pesquisadora em ampliar a abordagem da leitura literária. Em sua nova turma no ano seguinte, 2014, os dados demonstraram que a função da literatura na alfabetização está além das tecidas neste texto e veicula-se, também, o desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita em situações nas quais o sentido dado às práticas pedagógicas se tornam ferramentas para levar os alunos à alcançarem objetivos de aprendizagem propostos para cada ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.

É pertinente esclarecer que os resultados desta pesquisa são provenientes de alunos de uma mesma escola, que são oriundos de uma mesma comunidade e que, portanto, não ocorreram diferenças, a nível político, social ou econômico que possam justificar uma alteração de contextos. Acreditamos que a única alteração sofrida foi dentro do âmbito da sala de aula e suas extensões – casa e a biblioteca -, na relação dos alunos e da professora-pesquisadora com a leitura e a literatura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades que as crianças pesquisadas apresentaram para se alfabetizar serviram para que a professora-pesquisadora percebesse o quanto elas buscam sentido em todas as suas ações, inclusive a de aprender a ler e a escrever. Portanto, pode-se considerar falho o alfabetizar fora do contexto de letramento, sem valorizar o ambiente criado pela maternância, pelos brincos de contar ou de escolha, pelas histórias de cunho fantástico e pelo mundo letrado que cerca a vida das pessoas que vivem em sociedade.

A professora-pesquisadora considerou a opinião de Soares (1999), ao afirmar que as práticas de letramento transformam em experiências pragmáticas, nas quais leitura e a escrita estão inseridas, em situações reais de uso e, com base neste pressuposto, criou um ambiente privilegiado à leitura literária. As crianças chegam à escola, para serem alfabetizadas, muito cedo, e ainda se encontram afetivamente ligadas a um mundo povoado pela magia, pelo fantástico e pelo imaginário. Assim, a referência da leitura literária é absorvida por estas crianças de forma construtiva e fundamental para que o conhecimento sobre os atos de ler e escrever sejam por ela dominados. Neste campo, encontramos a prática da leitura literária como uma alavanca para despertar nos alunos o desejo de ler e fazer parte do mundo fantástico que a literatura lhe oferece.

Sobre o fato de considerar o cenário da alfabetização como um campo fértil para a disseminação da leitura literária, foi observado que as crianças constroem, a partir dessas leituras, uma nova maneira de lidar com seus medos, suas angústias e frustrações. Portanto, diante das observações constatadas neste trabalho, o que se visualiza são os benefícios da inserção desta leitura nas classes de alfabetização. O que se pretende, a partir dessa abordagem, é explorar as situações vivenciadas pela criança, nos momentos destinados à leitura como um incentivo, como um gerador da necessidade de aprender a ler e escrever. Para isso, compactuamos com a reflexão de Belintane (2013), que afirma que pode ser encontrado na literatura tudo o que necessitamos para desenvolver a leitura nos alunos em fase inicial de escolaridade.

Levando em conta as práticas realizadas pela professora-pesquisadora durante os dois anos de pesquisa, foi observado que, após a inserção de práticas que envolviam a literatura com o objetivo de desfrutar toda a estética, de abordar elementos de formação humana e de reviver eventos de letramento literário, trouxeram um estreitamento ascendente entre a criança e o mundo letrado. Não se trata aqui de uma dissecação do texto, tampouco a obrigatoriedade de ler literatura, e sim de um apresentar esse texto de forma indiscriminada ao aluno sem ignorar a sua bagagem literária advinda do contato com os cantos maternos e brincos da linguagem popular.

Um fator, que teve grande atenção por parte da professora-pesquisadora e que necessita ser esclarecido, é o de não engessar o texto com a preocupação de que este deva ensinar algo do currículo escolar. Não houve a intenção de mutilar o texto ou de acrescentar algo que não lhe seja pertinente, para torná-lo útil a alguma situação pedagógica. Mesmo, nos eventos em que este foi utilizado para fortalecer o vínculo do aluno com a leitura e com a escrita, o que prevaleceu, como primeiro contato do aluno com o texto, nas atividades propostas, foi a perspectiva literária.

As vivências de leitura, com o desenvolvimento das sequências didáticas, têm um caráter de desfrute de todo o universo que cada texto pode despertar nos alunos, que apesar de pequenos, demonstram possuir capacidade suficiente para inferir sobre situações que não se encontram explícitas no texto, mas, que se apresentam no preenchimento das lacunas que cada leitor é capaz de fazer no momento da leitura.

Sobre a perspectiva da formação moral pela literatura, diante dos argumentos apresentados, neste trabalho, é imprescindível colocar que, quando o texto é utilizado exclusivamente com fins moralizadores, tende-se a engessar as ideias que os alunos levantam sobre ele, acarretando uma interpretação uníssona e falha. Não se cria a oportunidade de leitura significativa com este tipo de abordagem. Perde-se, ao prender-se somente neste âmbito, toda a questão emocional que um texto literário é capaz de desencadear nas mentes dos pequenos. Frustrase a possibilidade de entender o texto, de certa forma, mutilado por questões apenas doutrinárias, tornando-o uma ferramenta que impede a formação do leitor autêntico.

Em conformidade ao que foi até então apresentado, cabe explicitar que a leitura literária no ambiente de alfabetização constitui uma bagagem de letramento literário necessária à formação dos alunos no ingresso ao mundo da escrita. Não se trata de tê-la como pretexto para o amadurecimento cognitivo da criança; o que se evidencia, nesta pesquisa, são os elementos que a literatura possui e que fazem parte do universo infantil, os quais são necessários para sua estruturação tanto como indivíduo quanto ser social. Por todos os aspectos, até então explicitados, percebe-se que a leitura literária constitui um elemento expressivo para que a criança encontre sentido na ação de ler e escrever.

A nova abordagem está em fase inicial de estudos e aplicação e os resultados alcançados ainda carecem de novos estudos e novas ações. Portanto, a presente pesquisa se encontra aberta e sujeita a novas ideias e novos caminhos para que os resultados obtidos até então possam ser aperfeiçoados, ampliados e melhorados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, V. T; CECCANTINI, J. L. (organizadores). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.
- BALDISSERA, A. **Sociedade em debates**. Pelotas, (7). 2001. p. 5-25.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300008&scRipt=sci_arttext> Acesso em 03 mai. 2015.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16ª Edição. Paz e Terra, 2002.
- BLOOM, B. S; HASTINGS, T; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.
- BRASIL. **Provinha Brasil: Guia de elaboração de itens**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.
- BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília, 2013.
- BARDANACHVILI, E. **Letrar é mais que alfabetizar**. Emprego. Caderno do Jornal do Brasil. 26 nov. 2000. p. 216-220. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertcaoelianebardanachvili.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ, BÉ, BI, BÓ, BU.** São Paulo: Spione, 1998.

_____ **Alfabetização & Linguística.** Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula. São Paulo: Scipione, 2009.

_____ **Fórum desafios do Magistério: Alfabetização no Brasil.** Questões e provocações da atualidade. Centro de convenções da UNCAMP. 15 de março de 2006.

Alfabetização: o duelo dos métodos / Luiz Carlos Cagliari (UNESP – FCL–AR). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/karlabrasil/Cagliari>>. Acessado em: 16 jan. 2015.

CANDIDO, A. Literatura e a Formação do Homem. In: **Textos de Intervenção.** Vinícius Dantas (org.). São Paulo: Editora 34, 2002.

_____, A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas cidades, 1995.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário.** Narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2003.

_____, T. **Andar entre livros.** A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____ **O demônio da Teoria; Literatura e senso comum:** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORREIA, A. **Poemas Malandrinhos.** Ilustração José Flávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991.

COSSON, R. **Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____ **Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2006.

DUBEUX, M. H. S; SOUZA, I. P. Organização de trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, Unidade 6/ Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação, Educar.** Nº 16. Curitiba: Editora da UFPR. 2000. p. 181-191.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____ **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. A. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILOMÉNA, E. A.; LEDA, V. T. **Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura.** Paidéia. vol.9. n.17. Ribeirão Preto: Dec. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103863X1999000200004>.> Acesso em: 09 jul. 2014.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e pesquisa. São Paulo: USP, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 483-502.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, H. M., Tese de doutorado: **Literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar.** Apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GROSSI, E. P. **Didática d e alfabetização.** Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUSSO, A. M, *et al.* **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.> Acesso em: 29 abr. 2014.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.** Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/> > Acesso em: 03 jul. 2014.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1990.

_____. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. “O que é Letramento? Modelos de Letramento e as Práticas de alfabetização na Escola”. In. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07- 61.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** UNICAMP, Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental. 2005.

_____. KLEIMAN, B. **Os significados do letramento.** Campinas, Mercados das Letras. 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo, Ática, 1994.

_____, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo, Ática, 1994.

_____, M. **Usos e Abusos da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LIMA, S. O. **Leitura e oralidade:** as inscrições do desejo de formação do leitor. São Paulo: 2006. 100 f. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MIRANDA, M. G. de; REZENDE, A.; AZEVEDO, C. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 33, set./dez. Goiás, 2006.

MOISÉS, M. **A criação literária.** Ed. Revista e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

MONTEIRO, S. Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente. In: **ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** 16. Porto Alegre, 2007

MORTATI, M. R. L. Conferência Proferida durante Seminário **“Alfabetização e Letramento em Debate”**. Realizado em Brasília, em 27/04/2006.

PAIXÃO, F. **O que é poesia.** São Paulo: Brasiliense, 3ª ed. 1984.

PAULINO, G. **O jogo do livro infantil.** Belo Horizonte: Dimensão, 1997. Disponível em: <unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196> Acesso em: 07 out. 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura.** Uma nova perspectiva. São Paulo, 2013.

PROENÇA, F. D. 1936. **A linguagem literária.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MIRANDA, M. G; REZENDE, A. C. A. **Revista brasileira de educação.** v.11 nº 33. Set./dez. 2006.

ROCHA, T. L. **Viabilidade da utilização da pesquisa-ação em situações de ensino-aprendizagem.** Cadernos da FUNCAMP. v. 11 n. 14. Minas Gerais, 2012. p. 12-21.

ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide L. de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, T. L. **Viabilidade da utilização da Pesquisa-ação em Situações de Ensino-aprendizagem.** Cadernos da FUCAMP. v.11, n.14,.. 2012. p. 12-21.

SARAIVA, J. A. **Do Plano de Choro ao Plano de Ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico.** Niterói: EDUFF, Rio de Janeiro, Diadorim, 1995.

SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Arte Médicas Sul Ltda. 1999.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. 1ª impressão. Cortez, 1995.

_____. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento.** Belo Horizonte, 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A; FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução Metodológica.** Educação e Pesquisa. São Paulo: v.31, n.3. p. 443,466. Set./dez. 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: < <http://archive.is/j9vf> > Acesso em: 15 mai. 2015.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 8ª ed. São Paulo: Global, 1994. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>.> Acesso em: 04 jul. 2014.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Leitura: perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Ática, 2001.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

ANEXO A

Sequência Didática DE LEITURA

Sequência didática 1: “Telefone sem fio.”

A criança precisa ser constantemente colocada diante de situações onde sinta a necessidade de ler. Ler por prazer, ouvir o professor ler, ler para realizar uma atividade, ler para obter informações, ler com o intuito de dar significado ao seu mundo real ou até mesmo ler para acalmar seus medos, seus traumas.

OBJETIVO GERAL: Propor uma abordagem utilizando as práticas de letramento através da leitura de textos literários, evidenciando o que está acrescenta ao domínio da leitura e do sistema de escrita alfabética dos alunos no ciclo de alfabetização.

DE ONDE COMEÇAMOS: Inicia-se a discussão sobre o fato de que o uso da leitura literária cotidiana torna significativos o aprendizado e o desenvolvimento do aluno no período da alfabetização.

LEITURA COTIDIANA/AÇÕES: Escolha do livro de literatura, (professora e sugestões de alunos); Preparação para a leitura, (mudança de ambiente); Explorar o título, a capa e a ficha técnica do livro; As crianças fazem comentários sobre as expectativas do que pensam que vão encontrar neste livro.

ANTES DA LEITURA:



Antes da leitura: Algumas questões são feitas para a classe com objetivo de criar expectativas quanto ao conteúdo do livro que será lido em seguida.

- Todas as pessoas possuem um telefone?

- Que outras maneiras existem para as pessoas se comunicarem em situações de emergência? (Levantar meios de comunicação utilizados antes do telefone com muita frequência: bilhete, telégrafo, cartas)
- Você sabe de cor o telefone de uma pessoa da sua família?
- Telefone pode ser considerado um brinquedo?
- Existe alguma brincadeira que tenha relação com o telefone que você já brincou? A brincadeira do telefone sem fio.
- Ir para o corredor da escola, brincar de telefone sem fio.
- Quem conhece um pirata? Nos filmes como estes personagens se comportam?
- Você sabe qual é a função do rei? E do Bobo da corte?

HORA DA LEITURA:



DURANTE A LEITURA:

ILUSTRAÇÃO	PARTICIPAÇÃO
<p>A leitura é feita com as crianças em círculos sentadas no chão ou cadeiras. Trata-se sempre e uma mudança do ambiente em que as crianças se encontravam.</p> <p>A ilustração é exibida ao final de cada uma ou duas páginas dependendo do volume que estas são apresentadas na obra.</p> <p>Há um tempo para comentários das crianças.</p>	<p>As crianças podem interromper leitura para fazer perguntas, ou rever a ilustração e comentar aspecto que lhes chamaram a atenção.</p> <p>Comentários mais complexos surgem durante a conversa sobre a história no final da leitura.</p>

Ainda com o livro nas mãos, perguntar se eles imaginam qual é a mensagem que está sendo passada pelos personagens do livro.

DEPOIS DA LEITURA – INTERDISCIPLINARIDADE:

Contar aos alunos um pouco dos registros históricos sobre o telefone.

História do telefone

O telefone foi criado há mais de um século por Alexander Graham Bell (1847-1922). Ele queria inventar uma maneira de transmitir voz à distância. Para isso, inspirou-se no telégrafo, aparelho que transmitia mensagens entre pontos distantes por meio de sinais. Graham Bell criou então um aparelho que transformava o som em sinais elétricos. Esses sinais corriam por um fio até chegar à outra ponta, e viravam som outra vez. Era o telefone! Isso aconteceu em 1876.

O primeiro aparelho era muito rudimentar. Não era possível falar e ouvir ao mesmo tempo, como os de hoje. Naquele mesmo ano, Thomas Edison, após várias tentativas, conseguiu inventar um aparelho por meio do qual conseguia ouvir e falar.

O primeiro telefone chegou ao Brasil em 1877. Não se sabe ao certo a quem pertencia esse aparelho, mas há boatos de que Graham Bell o mandou de presente para D. Pedro II.

O telefone demorou a ser aceito pela população. Muitos não o aceitavam porque não compreendiam seu funcionamento. Com o tempo, ele começou a se tornar popular, e hoje em

dia ele é praticamente indispensável. Vocês conseguem imaginar o mundo de hoje sem telefone?

Fontes de pesquisa:

<http://www.smartkids.com.br/datas-comemorativas/10-marco-dia-do-telefone.html> Acessado em 18 set. 2014.

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/marco/dia-do-telefone.php>. Acessado em 18 set. 2014.

Inserir ao contexto de leitura outro tipo de texto: O informativo/ injuntivo.

Como fazer um telefone usando sucata.

Material

2 copos de iogurte vazios.

1 prego fino.

2 metros de barbante fino.

1 tesoura sem ponta.

2 cliques.

Modo de fazer

1. Usando prego fino, fure o fundo de cada lata, bem no centro;
2. Corte o barbante;
3. Enfie uma ponta do barbante no furo, de fora para dentro. Depois, dê um nó na ponta do barbante para que não escape e encaixe o clipe. Faça o mesmo do outro lado.
4. Para brincar, cada aluno segura uma das latas. Enquanto um fala numa lata, o outro o escuta na outra lata. Lembre-se: o barbante deve ficar bem esticado para que o telefone funcione direitinho.

Referências: BRENMAN, Ilan, MORICONI, Renato, Telefone sem fio, companhia das Letrinhas, 2011.

Registro do Brinquedo.



Fazer a brincadeira “Telefone sem fio”.

O TRABALHO COM CÓDIGO ESCRITO:

Abordagens utilizadas a partir da hora da leitura de forma a retomar a história no momento da consolidação e aquisição do sistema de escrita alfabética e leitura.

Confecção, pelos alunos, de banco de palavras(glossário), este é afixado na sala;

Contar letras, sílabas do glossário; comparar palavras pelo tamanho; reconhecer sílabas do seu nome e dos nomes dos colegas nestas palavras;

Classificar as palavras do glossário pela 1ª letra, pela 1ª sílaba ou pela quantidade de letras.

Fazer em formato de tabela, (interdisciplinaridade).

Produzir listas temáticas com base no glossário;

Fazer leitura do glossário com ajuda do amigo.

Produzir novas palavras a partir das existentes no glossário.

Produção escrita coletiva ou individual de reconto e reescrita do texto.

Tente imaginar qual foi a mensagem passadas uns aos outros personagens do livro, escreva-a com a ajuda de um amigo.

Fazer a modelagem de personagens que aparecem no história lida.

Desenhar sobre acontecimentos da história.

Sequência Didática 2: “Os ste novos”

OBJETIVOS: Reconhecer a cultura do povo africano através da lenda sobre as roupas coloridas usadas por este povo.

ANTES DA LEITURA:

- 1) Passar slides de estampas africanas;



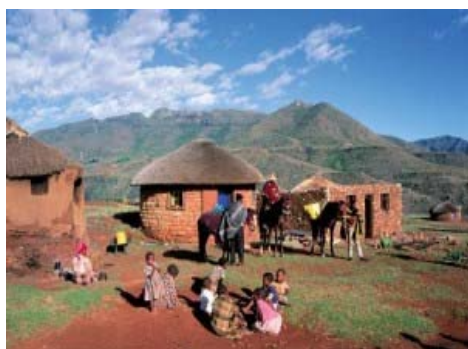
- a) Fazer as observações sobre onde encontramos roupas com este tipo de estampa.
- b) Quem aprecia o tipo de pintura dessas estampas?
- c) Chamar a atenção para a combinação das cores neste tipo de estampa.

- 2) Conversa sobre algumas palavras de origem africana.

- a) Umoja = unidade;
- b) Kujichajulia = autodeterminação;
- c) Ujima = trabalho coletivo e responsabilidade;
- d) Ujamaa = cooperação econômica;
- e) Kuumba = criatividade;
- f) Imani = fé
- g) Nia = motivo.

Escrever as palavras em papeletas; ler com eles e discutir o valor de cada uma delas separadamente;

- 3) Trazer a discussão de como funciona uma aldeia, se eles tem conhecimento sobre uma aldeia africana. Comparar os tipos de organização das casas e sua construção com as que nós conhecemos. Fazer isso explorando imagens como as que estão abaixo.



Disponível em: <http://www.historiazine.com/2012/08/as-confederacoes-de-aldeias-africanas.html>, <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://static8.depositphotos.com>. Acesso em 15/10/2013.

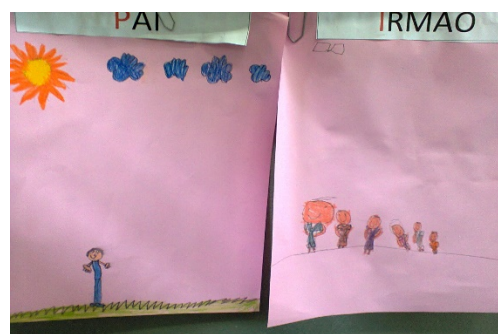
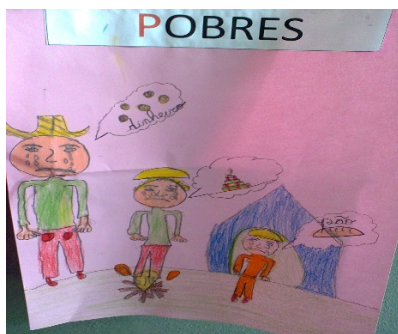
DURANTE A LEITURA:

- 4) Audição de história: MEDEARIS, Angela Shelf, *Os sete romances*. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/Francismaire/os-sete-romances?](http://pt.slideshare.net/Francismaire/os-sete-romances) - Acesso em 20/10/2013 (Passar os slides contendo o livro digitalizado).

- 5) Discussão sobre o tema da história;



6) Confeccionar um glossário de palavras sobre a história;



7) Retomar em discussão coletiva com algumas partes da história:



Tão logo o sol raiava, os irmãos começavam a discutir. Eles discutiam a manhã toda sobre como cultivar as plantações. Discutiam a tarde toda sobre o clima.

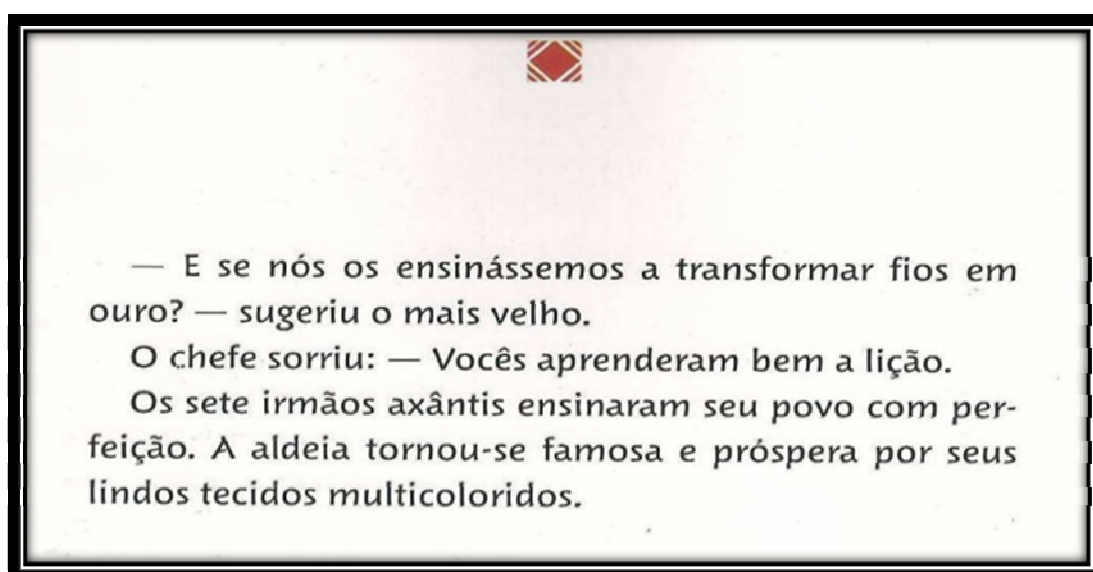
- Está quente — falava o filho do meio.
- Não, uma brisa suave está soprando — retrucava o segundo filho.

a) O que vocês pensam que faltava para que os irmãos se entendessem e deixasse as discussões desnecessárias.



Deram-se as mãos e as apertaram firmemente.
Pela primeira vez em anos, a paz repousou dentro das paredes daquela casa.
— Queridos irmãos — disse calmamente o terceiro —, nosso pai nunca nos largaria no mundo como mendigos.
— Nunca — concordou o irmão do meio. — Não acredito que nosso pai tivesse nos dado a tarefa de transformar fios em ouro se ela fosse impossível.

b) Esta a ação de darem as mãos possuiu um significado maior para os 7 irmãos axântis. Quem poderia falar sobre este significado?



- c) A lição que o chefe do povo axânti se refere foi aprendida. Pois passaram a dividir seu conhecimento com as pessoas da aldeia que também tiveram benefícios. Você gosta de compartilhada aquilo que sabe com outras crianças?

DEPOIS DA LEITURA:

- 8) Criar, em tecido TNT, estampas africanas usando blocos lógicos; Fazer os riscos contornando as peças do blocos lógicos.



- 9) Pintar com tinta guache as estampas criadas no dia anterior;



10) Fazer uma túnica para cada criança.



11) Desfile com as roupas criadas pelos alunos;



Concentração para o desfile.

Na quadra, fila para o desfile.

https://www.facebook.com/video.php?v=1493307417602228&comment_id=1493382657594704&offset=0&total_comments=2 (vídeo do desfile da turma)

12) Conversa sobre o que aprenderam com a história “Os sete novelas.”



MATERIAL NECESSÁRIO: livro “Os sete novelas.” Blocos lógicos; tecido TNT; tinta guache; pincel; tecido TNT, barbante.

O TEMPO ESTIMADO: Uma semana.

Site com o livro digitalizado: <http://pt.slideshare.net/Francismaire/os-sete-novelos?>

- Acesso em 20/10/2013.

Sequência Didática 3: “Poesia”

De acordo com Aguiar/Seccantini (2012), “O poema é um canto à liberdade.”

<p>Poema: Falta Alguma Coisa</p> <p>Namoro sem beijo, Pizza sem queijo.</p> <p>Verão sem som</p>	<p>Telhado sem casa, Avião sem asa.</p>
--	---

<p>Frio sem cachecol.</p> <p>Chuveiro sem ducha, Vassoura sem bruxa.</p> <p>Bodas sem amor, Bolo sem sabor.</p> <p>Futebol sem bola, Bolo sem sabor.</p> <p>Sela sem cavalo, Sino sem badalo.</p> <p>Onda sem espuma, Edredom sem pluma.</p>	<p>Urubu sem pena, Rádio sem antena.</p> <p>Sola sem sapato, Queijo sem rato.</p> <p>Tv´s sem novela, Cravo sem canela.</p> <p>Piscinão sem água, Saia sem anágua.</p> <p>Com tanto defeito Gente, nada feito!</p> <p style="text-align: right;">Tatiana Belinky</p>
--	--

ANTES DA LEITURA

1) Realizar oralmente as questões listadas abaixo.

- a) O que você pensa que falta na sala de aula?
- b) E no lanche da escola?
- c) E no pátio ou parquinho da escola?
- d) E na hora do recreio?
- e) E na biblioteca, para fica aconchegante?

2) Reflexão: É possível ter tudo do jeito que pensamos? Os objetos que vocês disseram que falta em alguns ambientes são realmente importantes? Por quê?

3) A professora irá falar o nome de algumas coisas e os alunos irão acrescentar o que colocaria junto a estes nomes: a professora irá anotar na frente de cada nome as palavras sugeridas pelos

alunos. No final fazer uma leitura coletiva com discussão se estas coisas realmente combinam entre si.

- a) Pizza;
- b) Verão;
- c) Bruxa;
- d) Rato;
- e) Amor;
- f) Bolo;
- g) Futebol;
- h) Cavalos;
- i) Tv;
- j) Piscinão;
- k) Telhado;
- l) Urubu.

HORA DA LEITURA

- 1) Passar uma cópia da poesia para cada criança. Fazer duplas para realizarem a leitura compartilhada.
- 2) A professora irá escrever na lousa a poesia. Em seguida fazer uma leitura coletiva;
- 3) Fazer uma análise das palavras que rimam: sublinhando com giz colorido as palavras destacadas pelos alunos como aquelas que tem sons semelhantes. Em seguida fazer a leitura dos pares de palavras apontadas por eles para que possam apreciar a musicalidade do poema.
- 4) Discutir as combinações proposta pela poesia: levantando questões sobre as combinações; uma coisa faz falta para a outra.
- 5) Deixar que discutam o conteúdo da poesia e fazer comentários para o grupo.
- 6) Desafio de leitura: Fazer um circuito no pátio com atividade como: pular bambolês num pé só, andar sobre corda estendida, dar cambalhota em colchonete correr entre cones. As crianças serão separadas em duas equipes que formarão duas filas de um lado do pátio. No outro lado deixar as palavras impressas em duas caixas de papel contendo as mesmas palavras. A

professora sorteia a palavra e as equipes devem buscar, passando pelo circuito de atividades, a palavras que rime com a sorteada pela professora: Exemplo: Se a professora sorteou BEIJO, as equipes devem trazer a palavra QUEIJO. Se a palavra sorteada for DUCHA, as equipes trarão a palavra BRUXA a assim segue-se cumprindo o circuito de atividades e reconhecendo as palavras que rimam. Vencerá a equipe que trouxer mais palavras rimadas primeiro.

7)) Dar um tempo para fazer a releitura com questionamentos ou dúvidas que ficaram sem serem discutidas.

DEPOIS DA LEITURA

1) “Queijo sem rato.” Relembrando o verso, contar para eles a fábula: “O rato do campo e o rato da cidade. Fazer a reflexão sobre o fato de que um rato vivia sem o queijo e era livre. O outro tinha queijo e corria. Vários riscos. Na opinião da turma: Qual dos ratinhos era mais feliz, com o sem o queijo? Por quê? (Montar um gráfico com a respostas dos alunos.)

2) Fazer uma releitura através de desenhos sobre a poesia.

3) Nos dois últimos versos, a autora fala sobre defeito, “Com tanto defeito/

Gente, nada feito!” Os defeitos colocados pelas autora, são o que, na sua opinião?

4) E para você: O que está faltando?

<http://poesiaparacrianca.blogspot.com.br/2010/02/falta-alguma-coisa-namoro-sem-beijo.html>
acesso em 23/02/2015.

Sequência Didática 4: “Poemas Malandrinos”



ANTES DA LEITURA

- 1) Explorar a capa da obra com os seguintes questionamentos:
 - a) Ler o título do livro e exibir a capa;
 - b) O que você sabe sobre poema?
 - c) O que quer dizer malandrinho?
 - d) Que tipo de texto você acha que vamos encontrar num livro que tem este título?
 - e) Quem gosta de ouvir poemas? (Fazer uma tabela para registrar os votos de quem gosta e de quem não gosta. Explorar o resultado).
 - f) Quanto ao instrumento musical que aparece na ilustração da capa, quem sabe qual é?
O que mais conhece sobre este instrumento?
- 2) Explicar o que é um poeta.

DURANTE A LEITURA.

A cada poema selecionado, os quais serão lido um a cada dia de trabalho com a sequência, fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos antes da leitura com o objetivo de instigar a curiosidade sobre o texto que será lido pela professora.

1) POEMA COM PENA

Fiz um poema/ e não sei se vale a pena/ poemar. É um poema com pena/ pena do céu/ pena da terra / pena do mar. / Não tem mais pena de índio/ porque índio já não se acha e nenhum lugar. / Mas ainda tem/ pena de arara azul/ pena de galinha sem cabeça/ pena de pato pateta. / Tem tanta pena / pena até de travesseiro. / Só não tem pena nenhuma de burro / porque burro não tem pena.

ANTES DA LEITURA

- A) Quem conhece animais que tem pena?
- B) O que é ter pena de alguém?
- C) Que outras palavras eu posso usar no lugar de dizer? Tive “pena” da prima do João.
- D) O que significa fazer algo que valeu a pena? Formular questões usando a palavra pena também com este significado tornando o termo mais conhecido.

DURANTE A LEITURA

- a) Na primeira leitura ler uma estrofe de cada vez, deixar que cometem o que percebem.
- b) Ler o poema sem interrupções para que a musicalidade seja percebida pelos alunos;
- c) Perguntar qual o som que eles mais ouviram durante a leitura.
Numa terceira leitura pedir que façam movimentos de acordo com os locais ou personagens que aparecem no texto. (Exemplo, barulho do mar, do índio, etc.).
- d) No texto aparece a palavra travesseiro, quem já fez guerra de travesseiro? Se ele for de pena e rasgar? O que se pode fazer?
- e) Quem já viu uma galinha sem cabeça? Por que pena dela?
- f) A arara azul é uma ave protegida pela lei, pois está em extinção. Quem já viu uma arara azul?

DEPOIS DA LEITURA

- a) Quem é o pato Pateta que aparece no texto?
- b) Cantar com eles a música do Toquinho:
- c) Fazer uma lista dos animais que eles conhecem que tem pena?
- d) Que ilustração você faria para este poema? Desenho livre.

2) DE GRÃO EM GRÃO

De grão em grão/ o pato encheu o papo/ e de papo cheio/ foi nadar o dia inteiro/ no rio dos jacarés banguelos.

ANTES DA LEITURA

- a) Quem já viu pato? Ele tem penas? Quanta patas tem uma pato? (3 duas pra andar e uma para namorar.)
- b) De que um pato se alimenta?
- c) Qual é o esporte preferido dos patos que aparecem nas Olimpíadas?
- d) O que é banguelo?
- e) Não se encontra mais pena de índio, em que os índios usavam penas? Eles ainda usam este tipo de objeto?

DURANTE A LEITURA

- a) Ler a primeira vez sem interrupções.
- b) Ler a segunda vez para que façam os comentários?
- c) Por que o pato não tinha medo dos jacarés?
- d) Você já viu um jacaré banguelo?
- e) Quem na sala está banguelo/ banguela?

DEPOIS DA LEITURA

- a) Fazer uma lista coletiva com os animais que vivem na água e na terra. (Répteis).
- b) Fazer uma dobradura do jacaré para que façam um cenário onde o jacaré possa viver.
- c) Falar sobre as curiosidades do jacaré.

3) A ONDA DÁ / A ONDA DÁ / A ONDA DÁ / A ONDA DÁ / A ONDA DÁ / A ONDA DÁ / ONDINHAS

ANTES DA LEITURA

- a) Quem conhece o mar pela televisão? Quem já foi ao mar? Quem tem medo das ondas?
- b) O que uma criança da sua idade deve fazer para não correr perigo nos banhos de mar?
- c) Você sabe o tamanho do mar?

DURANTE A LEITURA

- a) Musicalidade do poema: explorar com a expressão corporal das crianças. Levá-la ao pátio para fazerem a onda e a ondinha. (Dramatização).
- b) Quais os animais você conhece que vivem no mar?
- c) Fazer a leitura em coro para perceberem o som de qual letra representa o barulho da onda.

DEPOIS DA LEITURA

- a) O que encontramos muito nas praias antes de entrar no mar? Quem gosta de ficar na areia? Quem não pode brincar na areia?
- b) Brincadeira no parquinho onde tem a areia. Deixar que levem água para fazerem os castelos de areia.

Poema:

“Ontem brincamos na linha do horizonte pra acabar com a monotonia fizemos três montes.”

ANTES DA LEITURA

- a) O que é horizonte?
- b) Onde ele fica?
- c) Nós podemos alcançar a linha do horizonte?
- d) Ir do lado de fora da escola e tentar avistar a linha do horizonte?
- e) Na cidade é possível ver a linha do horizonte apenas de alguns lugares. Por quê?
- f) Fazer na lousa uma linha e dizer que é a representação da linha do horizonte.

- g) Discutir o que nós temos como horizonte. Podemos chamar de nossos sonhos para o futuro?
- h) A palavra “monotonia” discutir o seu significado.

DURANTE A LEITURA

- a) Mostrar a ilustração do poema. Perguntar que outro nome eles dariam para os montes que apareceram na ilustração.
- b) Ler o poema.
- c) Discutir o sentido da palavra “monotonia”.
- d) Quem gostaria de brincar na linha do horizonte?
- e) Re ler o poema.
- f) Abrir para comentários que surgiram nessa leitura.

DEPOIS DA LEITURA

- a) Entregar um folha de sulfite com a linha do horizonte.
- b) Perguntar o que acham que é aquele traço na folha. Ouvir os comentários.
- c) Pedir que imaginem o que encontrariam na linha do horizonte.
- d) Deixar que façam o desenho com o tema do poema.
- e) Exposição do desenho junto ao poema.

4) OS AMIGOS

“O zero não é sincero/ O um só fazia “pum” / O dois deixava pra depois/ O três falava inglês / O quatro não era pato/ O cinco usava cinto / O seis parecia Portuguê(i)s/ O sete jogava basquete/ O oito vivia afoito/ O nove não conseguia rimar. // Mas todos juntos/ sabiam: / somar/ diminuir/ multiplicar/ dividir. // inventaram muitos problemas e equações/ e quase sempre nenhuma solução.”

ANTES DA LEITURA

- a) Retomar um texto lido anteriormente: FRANCO, Blandina/ LOLLO, José Carlos, Grande e Pequeno, Belo Horizonte, Boa Viagem, 2011. (Neste livro há uma juíza de beca e toca e soltou um pum na aula de ioga. Ver quem se lembra da personagem.)

- b) Para que servem os números?
- c) Quem já usou cinto?
- d) O que você não gosta de dividir com ninguém?
- e) Você conhece uma pessoa que vive afoita? Discutir o termo.
- f) Será que a professora vai te ensinar equações no 1º ano?
- g) No texto o sete joga basquete. E você tem um esporte preferido?
- h) Vamos repetir as palavras que rimam que apareceram no poema. A professora fala o número e eles dizem as palavras que rimou.

DURANTE A LEITURA

- a) Primeira leitura: sem interrupções.
- b) Segunda leitura: parando a cada verso, para que façam os comentários.
- c) Explorar a rima e musicalidade do poema. Discutindo quais palavras terminam com o mesmo som.
- d) Terceira leitura: com o poema impresso para cada aluno e a professora irá ler a primeira parte do verso e eles continuam até o final do verso.
- e) Quarta leitura: um amigo lê para o outro.
- f)

DEPOIS DA LEITURA

- a) Entregar os números impressos do tamanho de um sulfite. Fazer a decoração dos números.
- b) Colocar os números colados na camisetas dos alunos.
- c) Fazer a dramatização do poema cada criança, com seu número, faz a ação de acordo como o poema. (Um aluno irá fazer a leitura para os demais.)
- d) Levar miniaturas e em grupos eles irão dividi-las para brincarem, de forma que todos fiquem com o mesmo número de miniatura.
- e) Hora da brincadeira.
Fazer a corrida dos números seguindo a sequência dos mesmos. (Colar nas camisetas das crianças os números de zero a dez, formando duas equipes. Fazer a corrida em revezamento. O 1 vai até o ponto combinado, volta vai o 2 e assim até chegar no

número 10. Vence a equipe cujo a aluno/a que estiver com o número 10 concluir o revezamento primeiro.

ANEXO B
PROJETO SACOLA VIAJANTE

SACOLA

VIAJANTE

TURMA: 1º ANO A

PROFESSORA: GISELDA MORAIS DE ALENCAR MILITAO

ANO: 2014



PROJETO SACOLA VIAJANTE

ORIENTAÇÕES:

OLÁ!

ESSA JÁ É A NOSSA 1ª. SACOLA DA LEITURA, ELA TEM COMO OBJETIVO O INCENTIVO À LEITURA.

AS LEITURAS DEVEM SER REALIZADAS PELA CRIANÇA (SOZINHA) E COM A AJUDA DE UM LEITOR = MÃE, PAI, TIOS, AVOS, IRMÃOS MAIS VELHOS...



© www.cutecolors.com

AS QUESTÕES DEVEM SER RESPONDIDAS PELO ACOMPANHANTE E O DESENHO É MUITO IMPORTANTE, POIS AJUDARÁ NA AVALIAÇÃO DO PROJETO.

OS ALUNOS LEVARÃO A SACOLA SEGUINDO A ORDEM DO SORTEIO REALIZADO DIARIAMENTE.

A SACOLA DEVE SER DEVOLVIDA NA AULA SEGUINTE E É DE RESPONSABILIDADE DOS ALUNOS E DE SUA FAMÍLIA.

BOA LEITURA!!!

PROFESSORA GISELDA MILITÃO

LISTA DE ALUNOS – SACOLA DA LEITURA

1. _____ DATA, _____
2. _____ DATA, _____
3. _____ DATA, _____
4. _____ DATA, _____
5. _____ DATA, _____
6. _____ DATA, _____
7. _____ DATA, _____
8. _____ DATA, _____
9. _____ DATA, _____
10. _____ DATA, _____
11. _____ DATA _____
12. _____ DATA, _____
13. _____ DATA, _____

14. _____ DATA, _____
15. _____ DATA _____
16. _____ DATA, _____
17. _____ DATA, _____
18. _____ DATA, _____
19. _____ DATA, _____
20. _____ DATA, _____
21. _____ DATA, _____
22. _____ DATA, _____
23. _____ DATA, _____
24. _____ DATA, _____
25. _____ DATA, _____

Lista de materiais da sacola

01	PINÓQUIO
02	O LEÃO E CAMUNDONGO
03	OS TRÊS PORQUINHOS
04	A CAUDA DA SEREIA
05	O BOLA DE PRAIA DO KIPPER
06	VOCÊ AGIU BEM, MEU MARIDO
07	CAVALEIROS E DRAGÕES

08	SUPERMAN –ESCAPANDO DA ZONA FANTASMA
09	O LEÃO QUE QUERIA REINAR NO TOPO DO MUNDO
10	A VIDA NA FAZENDA
11	A POLEGARZINHA
12	A PEQUENA SEREIA
13	DINOSSAUROS – PARASAUROPOPHUS
14	CAVALINHO
15	BOB ESPONJA – ATLANTIS
16	BOB ESPONJA – O CASO DA ESPÁTULA DESAPARECIDA
17	ESAÚ E JACÓ
18	A TURMA DA MÔNICA

PROJETO SACOLA VIAJANTE

ALUNO (A): _____

DATA: _____

RESPOSTAS DO ACOMPANHANTE DA LEITURA:

- O QUE ACHARAM DAS LEITURAS?

- QUEM LEU PARA O ALUNO (A)?

- QUAL FOI A HISTÓRIA PREFERIDA DA CRIANÇA?

DESENHO DO ALUNO(A) SOBRE A LEITURA PREFERIDA



ANEXO C

Parecer Descrito

Modelo de Parecer Descritivo



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESTABELECIMENTO: ESCOLA MUNICIPAL DALVA FAHL BOAVENTURA		
Aluno		Ano Letivo: 2014
Ano: 1º	Turma: A	Ciclo de Alfabetização
<p style="text-align: center;">PARECER PARCIAL - ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS</p> <p>Parecer Parcial descritivo emitido pelo Professor, por ocasião de transferência ou ao final de cada semestre, ratificado pela Equipe Escolar.</p> <p>ARTES:</p> <p>Utiliza os elementos das artes visuais (forma, ponto, linha, cor, textura, etc.) para realização de trabalhos artísticos bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Apresenta domínio na realização de atividades de rasgar, cortar, amassar, colar, colorir, entre outras.</p> <p>Aprecia os próprios trabalhos artísticos e dos demais colegas.</p> <p>Realiza jogos e brincadeiras que envolvam o faz de contas, encenações e improvisos.</p> <p>Diferencia intensidades sonoras e ritmos.</p> <p>CIÊNCIAS:</p> <p>Valoriza atitudes de cuidados para conservação do ambiente.</p> <p>Identifica diferenças entre o dia e a noite.</p> <p>Compreende a importância de cuidar do seu corpo demonstrando hábitos de higiene para sua</p>		

saúde.

Reconhece as características dos animais quanto à sua sobrevivência e diferencia alguns grupos: mamíferos e ovíparos, terrestres e aquáticos, silvestres e domésticos, reconhece a necessidade de cuidados específicos com os animais e a preservação das espécies.

EDUCAÇÃO FÍSICA:

Reconhece as partes do corpo e apresenta noção de postura corporal.

Vivencia as habilidades motoras de locomoção.

Compreende e vivencia regras de jogos de salão e jogos populares.

Participa de danças infantis com ritmo.

Reconhece a percepção espacial (seu corpo em relação ao objeto).

ENSINO RELIGIOSO:

Demonstra atitudes de colaboração e solidariedade com o próximo.

Conhece e respeita os limites colocados pela escola e participa da construção coletiva de regras que organizam a vida em grupo.

Percebe mudanças que já aconteceram em si mesmo desde que nasceu.

GEOGRAFIA:

Identifica os elementos que compõe a paisagem local.

Diferencia os elementos naturais dos culturais.

Apresenta noções espaciais (perto/longe, dentro/fora...)

Conhece as formas de organização dos espaços de vivências: sala de aula, casa, escola.

Orienta-se utilizando alguns pontos de referências.

Este Documento não contém emendas ou rasuras.

HISTÓRIA:

Conhece a história do seu nome.

Identifica-se como membro da família e sociedade.

Reconhece as mudanças e permanências em relação a si.

Reconhece a importância do trabalho individual e coletivo para o bom funcionamento escolar

Demonstra interesse pelos jogos e brincadeiras populares.

Reconhece instrumentos de medir o tempo: relógio, calendário, dias da semana.

Participa de brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

Acompanha e reconhece como necessária a rotina da sala de aula.

Tem noção da sequência cronológica dos fatos ocorridos na sua vivência.

Utiliza as expressões: ontem, hoje e amanhã de forma adequada.

Reconhece e tem noção de ordenação e sucessão dos fatos da sua própria história.

LÍNGUA PORTUGUESA:

Identificar as letras e o som que ela representa.

Se expressa oralmente com clareza, fazendo uso de vocabulário de acordo com a idade.

Relata com coerência fatos vivenciados por si e por terceiros.

Produz textos orais tendo como tema seu cotidiano,

Compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.

Participa em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.

Relata experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.

Decodifica os textos proposto pelo professor, mesmo que ainda não tenha se apropriado plenamente da leitura nos seus sentidos mais amplo, ou seja compreensão e interpretação autônoma.

Reconta histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que algumas crianças não o façam

de maneira convencional.

Identificar os suportes de escrita.

Apresenta hipótese de escrita no *nível silábico*.

MATEMÁTICA:

Apresenta facilidade para classificar, seriar e sequenciar objetos.

Resolve situações problemas orais envolvendo operações de adição e subtração.

Estabelece relação entre símbolo e quantidade.

Registra convencionalmente números de 2ª ordem.

Apresenta noções de quantidade.

Interpreta e busca informações em gráficos e tabelas. Necessita de material concreto como apoio.

Participa de jogos demonstrando autonomia, conhecimento lógico-matemático, atenção, boa relação interpessoais e contribui para a solução de problemas.

Local: LONDRINA

Data: 19/05/2014

Assinatura do Professor

Assinatura da diretora

ANEXO D

Escada da Escrita e da Leitura.

ESCRITA DAS QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE²

1. Escolha das quatro palavras e uma frase

A seleção das palavras deve respeitar os seguintes aspectos:

- a) elas devem pertencer a um mesmo campo semântico;
- b) serem substantivos concretos e não devem ser do repertório usual dos alunos;
- c) o que se pede para ser escrito consta de uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba, outra monossílaba e uma frase;
- d) na frase deve repetir a palavra dissílaba e o nome do sujeito avaliado.

Exemplos de algumas escolhas:

a) gato borboleta cavalo cão

JOSÉ TEM UM GATO QUE BEBE LEITE.

b) café margarina xícara pão

MARA GOSTA DE TOMAR CAFÉ.

c) prego martelo parafuso pá

JOÃO BATE O PREGO.

Para que as palavras usadas nesta tarefa tenham boa vinculação com as vivências dos alunos cujas hipóteses estão sendo caracterizadas, sugere-se que elas sejam escolhidas a partir de uma conversa que preceda imediatamente a tarefa. Durante a conversa, o experimentador vai selecionando quatro palavras que correspondam à variedade do número de sílabas (1,2,3,4) e aos tamanhos dos referentes em proporção inversa ao número de sílabas. Por exemplo: O experimentador pergunta aos alunos adultos em que ele trabalha e à criança do que ela gosta de brincar. A qualquer um deles pode perguntar: o que ele faz quando está em casa, se vê televisão, quais os programas etc. E a partir daí fazer a seleção.

O mais adequado para a proposição da frase é iniciá-la pelo nome do aluno, e complementá-la com a palavra dissílaba.

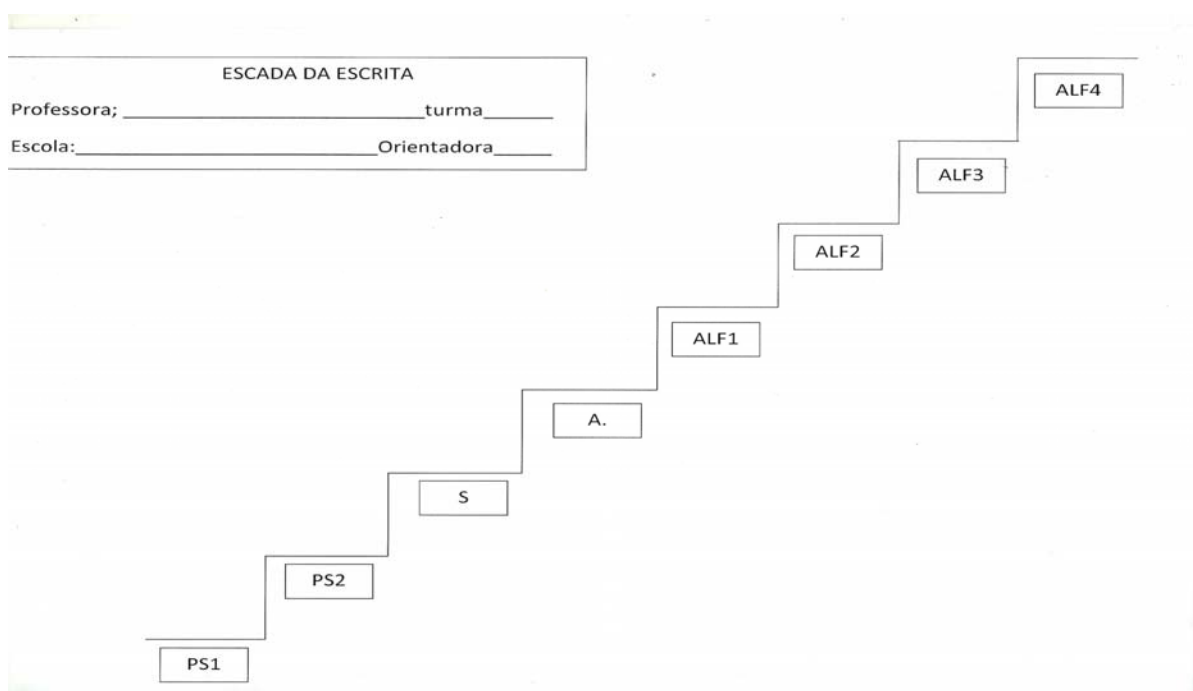
d) Bola bicicleta goleiro pé

² Retirado e adaptado do Caderno Prova Ampla: caracterizando a rede de hipóteses do processo de alfabetização- GEEMPA

ROBERTO JOGA BOLA NO CAMPO PERTO DE CASA.

ORIENTAÇÃO PARA A CLASSIFICAÇÃO DA LEITURA

- CONSIDERAR A CRIANÇA **PRÉ-SILÁBICA** QUANDO LÊ DE MEMÓRIA. A PONTA AS PALAVRAS SEM NENHUM CRITÉRIO.
- CONSIDERAR A CRIANÇA **SILÁBICA** QUANDO REALIZA A LEITURA DE MEMÓRIA, MAS COM APONTAMENTOS DAS PALAVRAS. GERALMENTE ELA TERMINA DE LER E AINDA TEM MUITAS PALAVRAS PARA SEREM APONTADAS.
- CONSIDERAR A CRIANÇA **ALFABÉTICA** QUANDO LER ALGUMAS PALAVRAS, GERALMENTE A PARTIR DA LETRA INICIAL A CRIANÇA CONSEGUE DECIFRAR O RESTANTE DAS SÍLABAS FORMANDO ASSIM A PALAVRA. NO ENTANTO AINDA NÃO TEM NOÇÃO DO TODO E SE PERDE AO TENTAR DAR SIGNIFICADO A LEITURA.
- CONSIDERAR A CRIANÇA **ALFABETIZADA** QUANDO ESTA LER O TEXTO MESMO QUE PAUSADAMENTE, TROPEÇANDO NA LEITURA. NO ENTANTO, TERMINA DE LER E ENTENDE O QUE LEU.



Depois de avaliar todos os alunos passar o texto em um kraft e deixar exposto na sala. Fazer a leitura do mesmo no coletivo apontando palavra por palavra.

- **AVALIAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS**

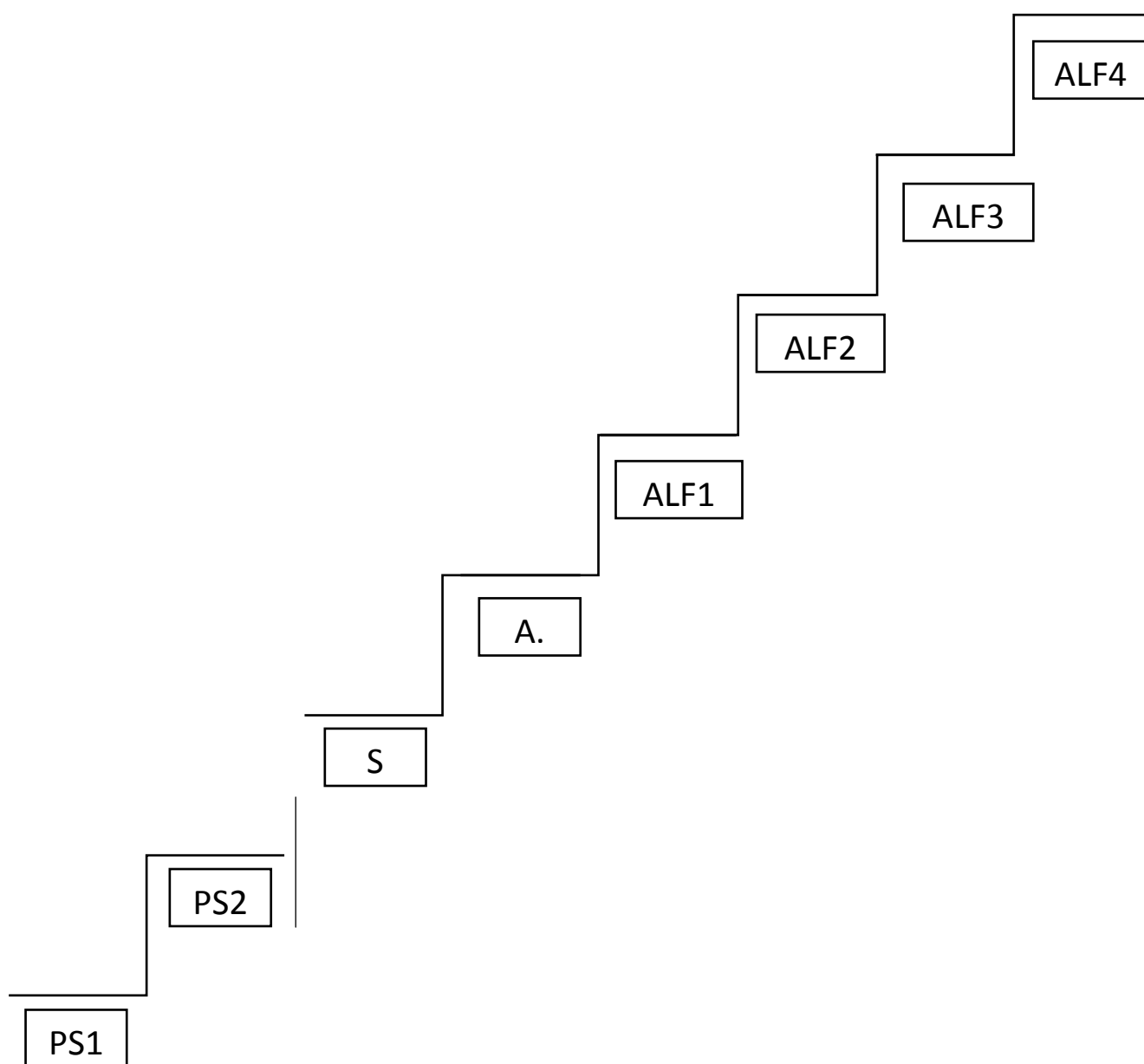
Escreva as 4 palavras e uma frase em um papel separado e pedir que a criança leia. Verificar as orientações acima para classificá-las.

A escada abaixo é utilizada para registrar em que nível de leitura se encontra cada uma dos alunos.

ESCADA DA LEITURA

Professora; _____ turma _____

Escola: _____ Orientadora _____



ANEXO E

Autorização de uso de imagem

Autorizações de uso dos dados das turmas de 2012, 2013 e 2014./ Autorizações dos pais ou responsáveis pelos alunos para uso das imagens dos alunos.



ESCOLA MUNICIPAL DALVA FAHL BOAVENTURA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORIZAÇÃO

Eu Elenita Silva Serra, diretora da Escola Municipal Dalva Fahl Boaventura - Educação Infantil e Ensino Fundamental autorizo o uso das informações dos Pareceres

Descritivos das turmas de 1º Ano das quais a professora Giselda Moraes de Alencar Militão – Mat. 32-113-3 e 35275-6 atuou como regente nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Elenita S. Serra

Assinatura e carimbo.

Elenita S. Serra
Diretora
Port. 2195/13 de 23/12/13

Londrina, 30 de Abril de 2015.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu ma de Fatima P. matos responsável pelo(a)
 aluno(a) Andre Luiz P. A. matos tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura do menor: AMORELUIZ MATOS

Data: 26.06.2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável!

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

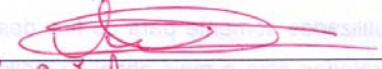
*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.


 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Guilherme Cristiano de O. Costa, responsável pelo(a)
 aluno(a) Gabriela de Oliveira Costa tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): 

Assinatura do menor: Gabriela

Data: 01/07/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giseldá Morais de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu ANA PAULA TEIXEIRA DA SILVA, responsável pelo(a)
 aluno(a) EVELYN VITÓRIA DA SILVA TRANANIK tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Ana Paula T.
 Assinatura do menor: EVELYN VITÓRIA DA SILVA TRANANIK
 Data: 25/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”**, a ser realizada em **“Londrina”**. O objetivo da pesquisa é **“É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Carolina Leite da Silva e Silva, responsável pelo(a)
 aluno(a) Matheus da Silva Costalonga tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura do menor: Matheus da Silva Costalonga

Data: 28 de junho de 2015.

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído
 o campo para assinatura do menor e do responsável!

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de
 dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



Giselda Moraes de Alencar Militão
Pesquisador Responsável
RG: 5273819-9

Eu, Marcos Antonio do SILVA, responsável pelo(a) aluno(a) Caio Rodrigues do SILVA tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Marcos Antonio do SILVA

Assinatura do menor: CAIO RODRIGUES DA SILVA

Data: Londrina 26 de Junho de 2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído no campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



Giselda Moraes de Alencar Militão
Pesquisador Responsável
RG: 5273819-9

Eu Lernanda Antunes Lima, responsável pelo(a)
aluno(a) Kevin Lucas T. Lima tendo sido devidamente
esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Lernanda ALima

Assinatura do menor: KEVIN LUCAS

Data: 26.06.2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído
um campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Patricia R. J. de Almeida, responsável pelo(a)
 aluno(a) GEOVANA R. DE ALMEIDA tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Patricia R. J. de Almeida

Assinatura do menor: GEOVANA R. DE ALMEIDA

Data: 25-06-2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.


 Giseldá Morais de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Carla Americo Ferrreira, responsável pelo(a)
 aluno(a) GABRIELLY ANDRADE TRANNIN tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Carla Americo Ferrreira
 Assinatura do menor: GABRIELLY ANDRADE TRANNIN
 Data: 26-06-2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído
 ainda campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de
 dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.


 Giselda Morais de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Rosângela mane Costa, responsável pelo(a)
 aluno(a) Mane Clara Costa Carneiro tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Rosângela mane Costa
 Assinatura do menor: MARIA CLARA COSTA
 Data: 26/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído
 ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de
 dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.


Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.


 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Maria Izabel Camargo Bernardi, responsável pelo(a)
 aluno(a) Isadora Camargo Bernardi Antunes tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Maria Izabel Camargo Bernardi

Assinatura do menor: Isadora Camargo Bernardi Antunes

Data: 26/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Morais de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Carlos Alberto Pappo, responsável pelo(a)
 aluno(a) Nicoly Lorraine Pappo tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Carlos A. Pappo

Assinatura do menor: Nicoly Lorraine Pappo

Data: 26/06/15

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda campo para assinatura do pai/mãe do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



Giselda Morais de Alencar Militão
Pesquisador Responsável
RG: 5273819-9

Eu Marcia Geraldo, responsável pelo(a) aluno(a) Gustavo Henrique Hass tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Marcia Geraldo

Assinatura do menor: GUSTAVO HENRIQUE HASS

Data: 26/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.


Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Maicon R. de Souza, responsável pelo(a)
 aluno(a) Fernanda de Paiva Souza tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): 

Assinatura do menor: FERNANDA DE PAIVA SOUZA

Data: 26/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído
 ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de
 dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa,**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Moraes de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu Indiara de Freitas da Silva responsável pelo(a)
 aluno(a) Grazielli Luciane F. Cruz tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Indiara de Freitas da Silva
 Assinatura do menor: Grazielli Luciane F. Cruz
 Data: 01/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável!

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Moraes de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

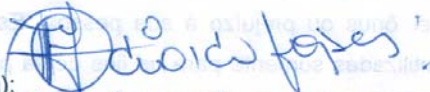
Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.



 Giselda Morais de Alencar Militão
 Pesquisador Responsável
 RG: 5273819-9

Eu EDIVALDO LOPES, responsável pelo(a)
 aluno(a) VICTOR HUGO DUARTE LOPES tendo sido devidamente
 esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente**
 da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): 

Assinatura do menor: Victor Hugo

Data: 26/06/2015

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**O SIGNIFICADO DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “**É propor um abordagem da leitura literária nos primeiros anos escolares com o objetivo de incentivar a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa**”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Autorizar o uso da imagem de seu filho ou filha na dissertação – trabalho acadêmico obrigatório para a aquisição do título de Mestre da professora lotada na SME de Londrina e na escola de seu(sua) filho/filha)

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a aplicação de uma abordagem aos alunos do início da alfabetização e a formação acadêmica de professores da escola de seu filho.

Quanto aos riscos, nesta pesquisa, são inexistentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Giselda Morais de Alencar Militão – fone (43) 99484427 – e-mail: Giselda.militao@gmail.com** ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 01 de junho de 2015.


Giselda Moraes de Alencar Militão
Pesquisador Responsável
RG: 5273819-9

Eu <u>Patrícia P. Pereira de Oliveira</u> responsável pelo(a)
aluno(a) <u>Vinicius Pereira de Oliveira</u> tendo sido devidamente
esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente
da pesquisa descrita acima.
Assinatura (ou impressão dactiloscópica): <u>Patrícia P. Pereira de Oliveira</u>
Assinatura do menor: <u>VINICIUS PEREIRA DE OLIVEIRA</u>
Data: <u>26/06/2015</u>

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.