

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)
CONVÊNIO - IFCE E UNESP/MARÍLIA

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE QUARTO E QUINTO ANOS

FORTALEZA-CE; MARÍLIA-SP
2016

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE QUARTO E QUINTO ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella
Guizelim Simões Giroto

Fortaleza-CE; Marília-SP
2016

Andrade, Fabíola Fernandes.
A553l Leitura literária no ensino fundamental – uma proposta
didática para crianças de quarto e quinto anos / Fabíola
Fernandes Andrade. – Marília, 2016.
201 f. ; 30 cm.

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) –
Convênio UNESP e IFCE.
Bibliografia: f. 177-189

1. Ensino fundamental. 2. Leitura (Ensino de primeiro
grau). 3. Escrita. 4. Livros e leitura. I. Título.

CDD 372.4

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DE QUARTO E QUINTO ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Marília, 14 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP, Campus de Marília

Prof^a Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
UNESP, Campus de Marília

Prof^a Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dra. Stela Miller
UNESP, Campus de Marília

Dra. Renata Junqueira de Souza
UNESP, Campus de Presidente Prudente

Suplentes:

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima - UNESP/ Campus de Marília
Dra. Marta Silene Ferreira Barros - UEL/Londrina-PR

RESUMO

A presente tese está inserida na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP de Marília, e articula-se aos estudos investigativos realizados pelo GRUPO DE PESQUISA PROLEAO (Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação). Seu objetivo primordial foi compreender o processo de criação de necessidades de leitura literária nas crianças, capaz de mobilizá-las para a apropriação do ato de ler, ou seja, da capacidade e atitudes leitoras, mediante uma metodologia pedagógica específica. A partir do objetivo geral, caracterizou-se a história de leitura e de formação da atitude leitora das crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental. Também se avaliou a metodologia alternativa de leitura e suas implicações pedagógicas comparadas às práticas convencionais do ensino do ato de ler e às suas decorrentes transposições. Por fim, procurou-se compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ato de ler pelas crianças. O lócus operacional foi uma escola do município de Fortaleza, na qual foi realizada uma pesquisa empírica em consonância com as investigações colaborativas, haja vista que sua construção se deu a partir de diálogos constantes com as professoras das turmas participantes dado o propósito de analisar conjuntamente os conceitos e as estratégias da metodologia pedagógica, para, em seguida, aplicar em sala de aula atividades que envolvessem as crianças na prática da leitura literária e da escrita. Desenvolvida no período de 2014 e 2015, além de possibilitar readaptações de acordo com o olhar e as vozes das crianças, favoreceu a conciliação da teoria com as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras. A matriz metodológica da pesquisa seguiu dois momentos. No primeiro, realizado sem a minha colaboração, observou-se que as crianças tratavam a leitura como uma mera tarefa escolar e não como uma "necessidade" ou um caminho para a "apropriação" da cultura, o que, de certa forma, explica o fato de chegarem ao quarto ano do ensino fundamental sem se constituírem leitoras. Também, nessa fase, foi constatado que as professoras priorizavam o ensino da gramática de forma isolada das demais atividades (leitura e produção de texto). No segundo momento, já com a minha participação, as crianças passaram a vivenciar a prática da leitura literária no cotidiano escolar, o que as levou a se apropriarem do signo linguístico como fato concreto em suas vidas, envolvendo-se nas atividades de leitura literária mediante uma metodologia pedagógica alternativa. Todo o processo se dividiu em três fases: a fase exploratória, a de produção dos dados e a da análise sistemática dos dados produzidos. Como resultado, houve um efeito positivo na formação leitora, uma vez que as crianças se envolveram nas atividades de leitura e escrita, passaram a conversar sobre os livros lidos e solicitaram outros livros de literatura além dos disponíveis. Tais iniciativas são denotativas de constituição da capacidade e atitude leitoras, mediante a criação de necessidades para ler, lendo cada vez mais, progressivamente, de forma autônoma.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental. Práticas de leitura e escrita literária. Criação de necessidades de leitura. Formação de crianças leitoras.

ABSTRACT

The current thesis is part of the research on theory and teaching practices of the Post-Graduation on Education, Faculty of Philosophy and Science of UNESP Marilia, and it articulates with the investigative studies by PROLEAO RESEARCH GROUP (Reading Processes and Writing: appropriation and objectification). Its primary objective was to understand the process of creating literary reading needs on children in order to mobilize them for the appropriation of the act of reading, that is, of the reader's capacity and attitude, through a specific teaching methodology. From the general objective, it was characterized the history of reading and creating readings attitudes on children from the fourth and fifth years of elementary school; it was assessed an alternative methodology for reading teaching and its pedagogical implications when compared to conventional practices and to their resulting transpositions. At the end, it was searched an understanding to the different meanings attributed to the act of reading by children. The Operating locus was a school in the city of Fortaleza, where empirical research was conducted according to the collaborative research, considering that its construction was applied from iterative dialogue with the teachers from the participant classes, since the purpose was to analyze collectively the concepts and strategies of the teaching methodology, and then to apply in the classroom activities involving children in the practice of literary reading and writing. This methodology had the operating locus at a school in the city of Fortaleza, where a survey was conducted following the collaborative research standards, in such a manner its elaboration came from a constant dialogue with the teachers of the participating classes, given the purpose of a combined analysis of the concepts and strategies of the pedagogical methodology in use, and then to apply the elaborated activities in classroom involving the children into the practice of literary reading and writing. The field research was conducted in the period from 2014 until 2015 and, besides allowing readjustments according to the children's look and voices, it supported the reconciliation of the theory with the pedagogical practices used by the teachers. The methodological research matrix followed two moments. In the first moment, without any interference of mine, it was observed that children treated reading as a mere school task and not as a "need" or a path to the "appropriation" of culture, which somehow explains the fact that they are reaching the fourth year of elementary school without become real readers. Also during this moment, it was found that the teachers prioritized the grammar teaching detached from other related activities (reading and text production). In the second moment, with my interference, the children began to experience the practice of literary reading during the everyday school life, which led them to appropriate the linguistic sign as a concrete fact in their lives, engaging them in literary reading activities through an alternative teaching methodology. The whole process was divided into three phases: the exploratory stage, the data production and the systematic analysis of the data produced. As a result, there was a positive effect on the reader training, since the children were involved in reading and writing activities and they began to talk about the books read and requested literature books beyond the available ones. Such initiatives are denotative of the constitution of readers' capacity and attitude, by creating the needs to read, reading increasingly, progressively and autonomously.

Keywords: Elementary School. Reading practices and literary writing. Creating reading needs. Formation of children readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Criança exhibe uma faca feita de papel	59
Figura 2: Criança simula a posse de uma arma de fogo	59
Figura 3: Produção de texto de Beatriz	63
Figura 4: Quadra da escola.	65
Figura 5: Cantina da escola	65
Figura 6: Sala de aula do 4º ano (visão 1)	66
Figura 7: Sala de aula do 4º ano (visão 2)	66
Figura 8: Sala de aula do 5º ano (visão 1)	67
Figura 9: Sala de aula do 5º ano (visão 2)	67
Figura 10: Tarefa xerografada	131
Figura 11: Sentido e Necessidade	139
Figura 12: Cantinho da leitura (visão 1)	141
Figura 13: Cantinho da leitura (visão 2)	141
Figura 14: Alguns livros disponíveis às crianças	142
Figura 15: Criança apresentando o livro à colega	146
Figura 16: Crianças indicando livros	149
Figura 17: Recomendações dos livros	149
Figura 18: Caixa de correios	154
Figura 19: Montagem da dobradura	158
Figura 20: Dobraduras realizadas pelas crianças	159
Figura 21: Texto escrito por uma criança do 5º ano	160
Figura 22: Produção de texto da Graze	163
Figura 23: Produção de texto da Maria Eduarda	166
Figura 24: Aula na biblioteca	168
Figura 25: Crianças preparando-se para a contação de história	168
Figura 26: dupla 1	169
Figura 27: dupla 2	169
Figura 28: dupla 3	169
Figura 29: dupla 4	169
Figura 30: dupla 5	169
Figura 31: Bilhete da aluna Débora, 5º ano	175

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Faixa etária das crianças	71
GRÁFICO 2: Estrutura familiar	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Receita Prevista x Receita Arrecadada 2014	46
TABELA 2: Orçamento por função de Governo	46

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa em 2014	72
QUADRO 2: Último livro lido pelas crianças	76
QUADRO 3: As crianças do 5º ano	80
QUADRO 4: Classificação dos elementos em núcleos de análise	87
QUADRO 5: Rotina diária das crianças do 3º, do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental	88
QUADRO 6: Conteúdo da disciplina Língua Portuguesa do 4º ano..	95
QUADRO 7: Plano educativo para o 5º ano	101

LISTA DE SIGLAS

CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DLLLB	Diretoria do livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OLL	Observatório do Livro e da Leitura
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAIC MAIS	Ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECULT	Secretaria da Cultura

SEDUC	Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará
SEDAS	Secretaria de Educação e Assistência Social
SSPDS	Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social

SUMÁRIO

A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA LEITORA: ENTRECruzANDO OS PERCURSOS FORMATIVOS E DELINEANDO A PESQUISA	17
1. A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL ENTRE CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS	28
1.1 Breve histórico da literatura infantil	28
1.2 O conceito do ato de ler e suas derivações	32
1.3 Os modos de ler e suas implicações	38
1.4 As políticas públicas de leitura e a literatura infantil no Brasil	46
2. O CAMINHO METODOLÓGICO E PEDAGÓGICO: UMA APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA COLABORATIVA	51
2.1 Os sujeitos da pesquisa	57
2.2 O experimento de campo e o caminho pedagógico	81
3. ENCANASTRAS ENTRE DADOS E CONCEITOS	87
3.1 A proposta pedagógica de leitura da escola de campo	88
3.2 A proposta didática da escola e as manifestações das crianças ...	107
3.3 As ações pedagógicas do ensino do ato de ler	122
3.4 As vivências literárias como meio para a criação da necessidade da leitura literária	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	190
APÊNDICES	195

A **Deus**, pela vida.
In memoriam do meu pai, **Assis**.
Ao meu querido esposo, **Cássio**.
À minha linda filha, **Sofia**.
À minha maravilhosa mãe, **Luiza de Lourdes**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fortalece e propiciou um plano para minha vida como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) há vinte e um anos.

Ao meu querido esposo, Cássio, pela prazerosa vida familiar, pelo apoio irrestrito nos momentos de dúvidas e por ser um pai carinhoso e muito dedicado.

À minha linda filha, Sofia, que me fez olhar de forma diferente para a nova área do saber. Ajudou-me nas horas de indecisão e momentos de reflexões sobre o pensamento das crianças em sala de aula.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) e à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)- Campus Marília- por viabilizar o DINTER.

À minha orientadora, Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, sábia e muito paciente, por realizar os apontamentos e questionamentos que me fizeram refletir e pensar sobre os conceitos aplicados neste trabalho.

Aos coordenadores do DINTER, professora Dra. Neusa Maria Dal Ri e Dr. Glendo de Freitas, pela dedicação, organização e planejamento deste doutorado.

Aos professores do Programa de Educação da UNESP, campus de Marília, pela erudição partilhada.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, pela participação de forma ativa na metodologia pedagógica aplicada e por disponibilizarem uma convivência prazerosa e de aprendizagem.

Às professoras do quarto e quinto anos da Escola Municipal de Fortaleza, pela compreensão e oportunidade ao terem disponibilizados momentos de reflexão.

À diretora da Escola Municipal de Fortaleza, por aceitar que a pesquisa fosse realizada.

À professora Dra. Stela Miller, pela contribuição com palavras sábias nas aulas do doutorado e pela contribuição com críticas construtivas na qualificação.

À professora Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, pela contribuição com opiniões e ideias que contribuíram para melhorar o presente trabalho.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, pelas preciosas sugestões realizadas no seminário de pesquisa e por participar da banca de defesa.

À professora Dra. Renata Junqueira de Souza, por fazer parte da banca de defesa.

À professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros, pelas valiosas dicas realizadas após a qualificação.

À Dra. Maria Lúcia, pelas correções no texto da tese.

À minha tia Ecir e à minha prima Dercir, por terem me recebido em Marília com muito carinho e dedicação.

A todos os meus colegas que dividiram comigo momentos de estudos em Marília.

A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA LEITORA: ENTRECRUZANDO OS PERCURSOS FORMATIVOS E DELINEANDO A PESQUISA

É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010, p.242).

Início esta tese com as palavras de Arena, quando ressalta as práticas culturais e evidencia a importância de disponibilizar livros de literatura em sala de aula, para que as crianças possam ler e, por meio dessa prática, se consiga criar nelas a necessidade da leitura. Para esse autor, nas escolas, os professores dão ênfase à pronúncia fluente e não colocam a leitura como forma de satisfazer as necessidades das crianças, a partir do valor dos signos linguísticos, efetivando a leitura, de forma concreta, nas suas vidas.

Nas combinações das palavras, delineia-se a diferença entre ensinar a ler e ensinar a leitura. Ensinar a leitura é uma prática relacionada com uma ação mecanizada de decodificação das palavras, enquanto ensinar a ler é uma atividade complexa que pressupõe a interação do leitor com o texto, envolvendo elementos socioculturais. Essa é uma conquista a ser realizada por muitas escolas brasileiras, porquanto muitas delas pecam pela estagnação pedagógica. Tomo o desafio de Arena como mote para o meu doutorado, propondo-me a desenvolver uma metodologia que possa gerar nas crianças do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola na periferia de Fortaleza, a necessidade da leitura literária. As palavras desse autor relacionam-se com o motivo pessoal que retrata, em parte, a justificativa da escolha de meu objeto de pesquisa no doutorado. Esclareço, a seguir, o que me motivou a realizar o doutorado em Educação.

Analisando a minha vida acadêmica, vejo-me distante do tema escolhido para o doutorado, uma vez que cursei Engenharia Elétrica, fiz especialização em Controle e Automação Industrial e um mestrado em Computação.

No mestrado, por ter escolhido a Informática Educativa, estudei a teoria de David Ausubel sobre a Aprendizagem Significativa, a partir da qual desenvolvi um ambiente para o ensino de Amplificadores de pequenos sinais, o que aumentou, em mim, o interesse pela área das Ciências Humanas, sob o

meu ponto de vista, fruto de minha vivência, conhecimento essencial para todos os professores.

Edgar Morin, no livro *Ciência com Consciência*, afirma que a “ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.” (MORIN, 2008 p.135-136). Para ele, no campo das ciências exatas, os indivíduos são “despossuídos do direito de pensar, cria-se um sobrepensamento que é um subpensamento, porque lhes faltam algumas das propriedades de reflexão e de consciência próprias do espírito, do cérebro humano.” (MORIN, 2008, p.136). As disciplinas tidas como exatas levam o estudante a analisar fórmulas matemáticas e a desenvolver a mente para o pensamento abstrato sem, muitas vezes, procurar compreender o ser humano, as suas necessidades e a realidade do seu entorno; em resumo, sem atentar para o alcance da necessária humanização.

Senti a lacuna do conhecimento adquirido, resultante da consciência de estudos na área pedagógica, quando comecei a trabalhar como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em 1994. Leciono para adolescentes de 14 a 18 anos de idade, nos cursos técnicos de Telecomunicações e Informática, com a devida consciência de que educar é uma atividade complexa que não se limita apenas a transmitir informações, da mesma forma como se programa um robô para a realização de uma ação. Em outras palavras, descobri que, para ensinar, eu precisava criar um ambiente de aprendizagem, empregando, para tanto, conhecimentos de que não me houvera apropriado no curso de Engenharia Elétrica. Essa constatação me conduziu a outra: um profissional será tanto melhor quanto maior for o seu conhecimento interdisciplinar.

Para uma melhor compreensão da escolha do objeto de estudo do doutorado, volto ao ano de 2012, quando viajei com meu esposo e minha filha para os Estados Unidos, mais precisamente para Raleigh, no Estado da Carolina do Norte, onde ele cumpriu parte do doutorado “sanduíche” em Engenharia Elétrica. Tendo em vista que o curso durou um ano, decidimos viajar juntos, pois além de manter a unidade da família, seria uma oportunidade de conhecermos outra cultura.

À época, a minha filha tinha nove anos e estudou, nos Estados Unidos, na quarta série do Ensino Fundamental. Como mãe que ama a sua filha e

acompanha o seu aprendizado e desenvolvimento, após três meses morando nos Estados Unidos, observei o quanto a mudança da metodologia de ensino modificou também o sentido atribuído por ela aos livros de literatura e a sua leitura. Quando morava no Brasil, ela não sentia a necessidade de ler, limitava-se apenas aos livros indicados pela escola, por obrigação, e sem nenhum interesse, estímulo ou motivação para conhecer algo novo.

Em terras estrangeiras, curiosamente, começou a pedir que eu comprasse livros, a fim de que pudesse ler, além dos indicados pela escola. Comecei, então, a comparar o ensino do ato de ler no Brasil e nos Estados Unidos, e a pesquisar sobre a educação, sobre o ensino escolar e a ler mais a respeito do ato de ler por necessidade. Na escola, nos Estados Unidos, fui algumas vezes acompanhar o trabalho realizado pela professora em sala de aula, o que era facultado aos pais, em alguns momentos. Nasceu em mim uma inquietação com relação à educação escolar no Brasil. Li alguns livros, não com o olhar de pesquisadora, mas com o olhar de mãe que se preocupa com a sua filha e com a educação no país em que nasceu e vive. Afinal, o sonho de todas as mães é ver os seus filhos aprendendo e se desenvolvendo, para que se tornem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Foi, portanto, esse o meu sonho de mãe e educadora, cuja problematização deu origem ao trabalho de pesquisa que ora consigo materializar.

No ano de 2012, quando surgiu a oportunidade de cursar o DINTER em educação, em virtude de já estar pesquisando sobre a leitura por necessidade, resolvi investir nessa temática, por meio de um projeto de pesquisa. Também, aproveitei o momento para fazer o curso *Writing for Children*, promovido pela *Wake Technical Community College*. No curso, aprendi sobre o formato dos livros infantis e sobre a linguagem adequada para as crianças.

No projeto submetido ao DINTER, em princípio, eu delineava apenas a realização de um estudo para compreender as metodologias focadas na maior inserção do livro literário no cotidiano das crianças do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, bem como as possíveis formas de contribuição dessa prática para modificar o atual contexto em que uma escola do município de Fortaleza, na época, se encontrava. No entanto, o projeto foi aperfeiçoado mediante a premissa de que tanto o ensino do ato de ler quanto de escrever

estão unidos, ou seja, formam um todo indivisível que complementa a formação leitora.

Entrando no doutorado, algumas situações vividas, por mim, retornaram à lembrança, tais como as da minha infância, período em que gostava de ouvir histórias lidas pela minha irmã. Meu pai gostava de ler, razão pela qual comprava muitas enciclopédias e livros de literatura. Tive a sorte de ter em casa muitos livros. Adorava os clássicos, os contos de fada, as histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *João e Maria*, dentre outras tão conhecidas. Já aos dez anos, uma das histórias que mais apreciei foi *O menino do dedo verde* de Maurice Druon.

Com 13 anos de idade, lembro-me da professora de Português solicitar a leitura de um livro de literatura da própria escolha do aluno. Fui à biblioteca da escola e escolhi *Vera Verão*, de Carlos Heitor Cony. Na época, gostei muito da metodologia adotada pela professora. Em dois dias, li o livro escolhido, uma vez que, por me ter sido facultada a escolha da obra, a força motivadora para realizar a leitura foi bem maior.

Já no doutorado, considerei de grande proveito realizar a pesquisa com crianças entre 9 e 14 anos, período em que os processos psíquicos ainda estão em desenvolvimento, como afirma Vygotsky (1999a, p.131)

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento.

Na fase escolar¹, a função do professor como mediador é de suma importância para a formação de leitores, razão pela qual a atividade principal das crianças deve ser de estudo e as ações delas inseridas e daí decorrentes estão interligadas ao desenvolvimento da capacidade psíquica de ler, da atitude leitora sem o desenho. Vale ressaltar que, na fase escolar, “o desenho fica para trás como uma etapa já vivida, e seu lugar, como forma de expressão, começa a ser ocupado pela arte literária [...]” (VYGOTSKY, 2014, p.52). Na visão do autor, para a criança aproveitar esse potencial tipicamente humano, expressando-se por meio da linguagem verbal, precisa ter o conhecimento do

¹ Segundo Vygotsky (2010a), a fase escolar pode estar na faixa de idade entre 8 e 12 anos. O limite dessa faixa pode variar de acordo com as circunstâncias que a criança venha vivenciar.

signo linguístico. Para isso, é importante que, desde a tenra idade, as crianças estejam inseridas no mundo da literatura para que a formação leitora concretize-se na adolescência. Em outros termos, o desenvolvimento psíquico humano é um processo realizado em decorrência das vivências e experiências; assim, para alcançar a comunicação entre as pessoas pela escrita e leitura, faz-se necessário acúmulo de experiências e vivências.

Este trabalho tem como desafio compreender o processo de criação de necessidades de leitura literária nas crianças, capaz de mobilizá-las para a apropriação do ato de ler, ou seja, da capacidade e atitudes leitoras. Formar leitores experientes pressupõe dotá-los da capacidade de construir sentidos pelo enunciado, tal como aponta Arena (2010, p.243)

Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler

Quando uma criança não consegue atribuir sentidos ao texto, a representação do livro de literatura não suscita nela a necessidade de ler. Como consequência, tem-se a formação de uma sociedade de não leitores, pois acontece a diminuição da quantidade de leitores a cada ano. Esse fato é verificado no Brasil por meio de uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, no ano de 2012. O projeto, coordenado pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL), mostrou que houve uma diminuição de 9,1% no quantitativo de leitores no Brasil, entre os anos de 2007 e 2011. Como resultado, o Instituto Pró-livro lançou o livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*, cujo conteúdo debate dados da pesquisa e levanta temas para promover a leitura no país (PRÓ-LIVRO, 2012).

Outra pesquisa que retrata a prática da leitura, no Brasil, foi a realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 2012, quando se chegou à ilação de que, dentre os brasileiros praticantes da leitura (aproximadamente 50% da população brasileira), a média de livros lidos é de quatro por ano, quantitativo muito inferior aos registrados em outros países como a França, Espanha e Estados Unidos. Na França, essa média é de 12 livros, na Espanha 11 e nos Estados Unidos 10. A Noruega, que possui o maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do mundo, apresenta uma média de

16 livros lidos por ano, sendo de 96% o percentual da população que possui a atitude leitora (CONSED, 2012).

No Brasil, nos últimos anos, muitos programas, projetos e atividades foram desenvolvidos para reverter essa situação. O governo federal, por meio da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, instituiu a Política Nacional do Livro, entre cujas diretrizes (art.1, V), se destacam a promoção e o incentivo ao *hábito da leitura*². Em que pese essa intenção governamental, ao visitar cinco escolas públicas no município de Fortaleza, verifiquei não apenas a inexistência de bibliotecas funcionando, como também o fato de que a leitura literária não é levada a efeito como prática cultural.

Esse assunto, conquanto seja antigo, ainda é um problema atual nas escolas brasileiras, como afirma Foucambert (2008, p.14)

[...] é tema constante na imprensa brasileira, que publica periodicamente os resultados obtidos por nossos “pequenos” e “grandes” leitores nos diversos testes e pesquisas sobre o assunto (ver índices do PISA, Prova Brasil, ENEM, por exemplo).

Se criar meios para a criança ler é um dever de todos: família, escola e Estado, sendo um direito de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1998), a escola, parte principal desse conjunto, não pode eximir-se da sua função precípua de ensinar, e, aqui, ensinar a ler as suas crianças – principalmente as de meios econômicos e culturais desfavorecidos, que têm a escola como instituição primeira de acesso aos bens da cultura humana, no caso, à linguagem escrita contida nos livros, revistas etc.

Foucambert (1998) afirma que a classe média e a classe dirigente dominam o pensamento abstrato e a formação intelectual da sociedade brasileira, isso porque dispõem de maiores recursos para obter uma educação mais digna, em escolas particulares.

Importa considerar que as crianças oriundas dos estratos sociais mais privilegiados têm, *a priori*, acesso garantido à cultura escrita, realidade

² Mantive a expressão tal como está no documento oficial. No entanto, ela não é adotada neste trabalho por concordar com Da Silva e Arena (2012), que, em seu texto intitulado “O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária”, afirmam que a leitura não deve ser uma prática resultante de um hábito, gosto ou prazer, mas sim de uma necessidade humanizadora que poderá prevalecer no universo infantil, desde que sejam criadas em sala de aula situações favoráveis a isso, de tal modo que as crianças sintam a necessidade de ler e de praticar essa atividade.

diametralmente oposta quando se trata daquelas pertencentes a grupos desfavorecidos social e economicamente. Para essas crianças, quase nada resta senão a ação da escola, único agente de que dispõem para se apropriarem da capacidade de ler e da atitude leitora, enfim, para terem acesso à uma educação literária e de formação de leitores, direito inalienável de todo cidadão, tal como lhe asseguram os textos legais.

Em consonância com essa assertiva, Foucambert (2008, p.13-14) defende o direito

Não só da leitura como prática social, mas da autonomia do sujeito, autor da aprendizagem, e da pedagogia, campo de pesquisa e de produção de conhecimento para a melhoria do ensino e a redução das desigualdades sociais.

O que abordei até agora nesta introdução já é suficiente para embasar a ilação de que é imprescindível a promoção de atividades pedagógicas que explorem o texto literário como objeto cultural produzido pela humanidade. Assim, no planejamento do professor, as atividades devem ser elaboradas de forma que as crianças vivenciem a leitura e a escrita na escola, criando nelas a necessidade de ler e escrever no seu dia a dia, e durante toda a sua vida.

A Lei nº 8069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Capítulo IV, afirma que toda criança tem direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Entendo que o acesso à cultura deve ser garantido desde a mais tenra idade, ainda na infância, incluindo nessa oferta, e com destaque, o direito à leitura. Assim, o livro deve ser disponibilizado já na primeira infância, respeitando-se as especificidades das idades, de modo a ampliar a curiosidade e a gerar a necessidade de leitura na criança, visto que os textos literários infantis possuem histórias que recriam o mundo real no plano da imaginação com seu discurso rico e polifônico. Por conseguinte, formam-se leitores críticos e livres e contribui-se para o desenvolvimento dos processos psíquicos, já que a leitura atua na mente por meio da abstração e reflexão do mundo.

Constatada a formação de leitores como uma meta que se bem consubstanciada quase no "impossível" ou no "inatingível" para a escola pública, que atende aos filhos das camadas mais pobres da população, tem-se a seguinte hipótese: É possível a prática da leitura silenciosa realizada pelas

crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental, via uma metodologia alternativa de leitura, criar nelas a necessidade da leitura literária?

Para averiguar esse pressuposto, defini como objetivo geral compreender o processo de criação de necessidades de leitura literária nas crianças, capaz de mobilizá-las para a apropriação do ato de ler, ou seja, da capacidade e atitudes leitoras, mediante uma metodologia pedagógica específica. A partir desse objetivo geral, foram estabelecidas as seguintes etapas:

- a) Caracterização da história de leitura e de formação da atitude leitora das crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental;
- b) Avaliação da metodologia alternativa de leitura e suas implicações pedagógicas, comparadas às práticas convencionais do ensino do ato de ler e às suas decorrentes transposições;
- c) Compreensão dos diferentes sentidos atribuídos ao ato de ler pelas crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental.

Diante dos escopos apresentados e na busca por elucidações teóricas que fundamentem esta tese, inicio com uma reflexão sobre temas considerados relevantes na vertente da leitura literária. Abordo, assim, um breve histórico da literatura infantil, com a finalidade de se conhecer a herança cultural que impacta a vida leitora das crianças nos dias atuais. Na sequência, reflito sobre a evolução do conceito do ato de ler e dos modos de leitura, com o olhar na direção da formação de leitores. Por fim, abordo as políticas públicas adotadas no Brasil para a aquisição dos livros de literatura infantil e teço comentários sobre os recursos investidos pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado do Ceará para apoiar o fomento à leitura e à produção literária.

Na continuidade, apresento o caminho para a investigação da realidade das práticas leitoras do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza. Para tanto, fiz uso da abordagem qualitativa, aproximada da pesquisa do tipo colaborativa, que, segundo Ibiapiana (2007), consiste em o pesquisador realizar, com os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, reflexões críticas das teorias e práticas pedagógicas, obtendo como resultado dessas reflexões a aplicação em sala

de aula e, contribuindo assim, para "[...] a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançarem os conhecimentos produzidos na academia e na escola." (IBIAPIANA, 2007, p.114-115). Na pesquisa colaborativa, todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem devem estar envolvidas nos diálogos e reflexões sobre os conceitos teóricos e práticos das práticas pedagógicas. Para esta pesquisa específica, os protagonistas seriam: o pesquisador, o professor, o coordenador e o diretor da escola. No entanto, as reflexões das práticas pedagógicas só ocorreram com as professoras. No quarto e no quinto anos, eu refletia com a professora sobre as atitudes das crianças no planejamento de 40 minutos iniciais da aula (tempo acertado com a professora no início da intervenção) com foco na leitura e na escrita. Os diálogos ocorriam nos intervalos das aulas. Como a pesquisa não contemplou todo o conceito da pesquisa colaborativa, fiz uso do termo "aproximação".

Na metodologia da investigação, norteiei-me nos autores André (2014), Desgagné (2007), Manzini (1990/1991), Minayo (2006), Rabitti (1999), Ruiz (1998), Thiollent (2015) e Vianna (2007). Assim, realizei a observação em sala de aula, entrevistei as professoras e as crianças, e segui o caminho definido pela pesquisa do tipo colaborativa. Mantive uma relação respeitosa com as professoras, a fim de criar condições de um dia produtivo e possibilitador da revisitação e ressignificações das práticas do ensino da leitura, procurando manter-me sempre aberta e atenta para o olhar e as vozes das crianças e das professoras, buscando o envolvimento delas na aplicação da metodologia pedagógica alternativa de leitura literária.

Considero o entorno dos sujeitos da pesquisa como fato real que influencia na sua representação do livro de literatura e da leitura. Destarte, apresento os sujeitos da pesquisa e o meio social em que eles vivem.

Após a produção dos dados considerados essenciais na elaboração da metodologia pedagógica, abordo os conceitos primordiais para a minha intervenção em sala de aula, respaldada em uma metodologia alternativa de leitura literária com aproximação na teoria de Calkins³ (2001), mais

³LUCY CALKINS é professora de Educação da Columbia University (EUA), reconhecida internacionalmente pela publicação de muitas colunas, artigos e aproximadamente 20 livros. Também atua em serviço de consultoria para algumas escolas de Ensino Fundamental em

precisamente a apresentada em seu livro *The Art of Teaching Reading*, cuja maior recomendação é a leitura em voz alta pelo professor e a da leitura silenciosa pelas crianças. Ademais, obras serviram de suporte teórico para a metodologia em apreço, tais como: *Reading with Meaning* (2013), de Debbie Miller⁴, e *Readers and Writers with a difference* (1996), de Rhodes⁵ e Dudley-Marling⁶.

No penúltimo segmento desta tese, apresento um novo produto, fruto de um entrecruzamento dos dados produzidos com suporte teórico científico. Para as análises, utilizei conceitos apresentados por Calkins (1989), Smith (1991), Jolibert (1994), Foucambert (1998), Chiappini (1994), Rhodes; Doudley-Marling (1996), Vygotsky (1999a, 1999b, 2007, 2010a, 2012a, 2012b, 2014), Bajard (2012), Miller (2013), Bakhtin (2014, 2015), e Leontiev (2014).

Para que as análises não fossem circunscritas com reflexões limitadas e fixas, de modo estável e ontológico, os dados produzidos foram classificados em conjuntos, denominados núcleos de análises, haja vista que o discurso é sempre dinâmico, por ser histórico, social e cultural (BAKHTIN, 2015). Os núcleos de análise foram declarados como: a proposta pedagógica de leitura da escola; a proposta didática da escola e as manifestações das crianças; as

Nova York, na renovação, por exemplo, do ensino de literatura. Calkins criou a abordagem de "oficina" para escrita e para leitura de crianças, a qual se embasa na crença de que a escrita é um processo com fases distintas, ao alcance de todas as crianças, que podem aprender a escrever bem, além de terem a possibilidade de se formarem como crianças leitoras. A autora baseia-se, principalmente, nas teorias de Lev Vygotsky, conquanto, do ponto de vista metodológico e operacional, dialogue com outras vertentes. Como exemplo utilizado por Calkins (2001, p.11) sobre as teorias de Vygotsky (1962, p.104) no livro *The Art of teaching Reading* consta a seguinte citação "What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow. Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it; it must be aimed not so much at the ripe as at the ripening functions" (Vygotsky, 1962, p.104), ou seja, Calkins baseia-se no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal definido por Vygotsky.

⁴ Debbie Miller ensinou por trinta anos em escolas públicas de Denver, Colorado. Também foi professora adjunta da University of Denver e Regis University. Atualmente, trabalha no planejamento e desenvolvimento de programas de alfabetização em todo o país.

⁵ LYNN K. RHODES é professora de linguagem, alfabetização e cultura. Também é coordenadora da formação de professores na Universidade do Colorado em Denver. Seus livros anteriores incluem: *Windows into Literacy: Assessing Learners K- 8* (escrito com Nancy Shanklin, 1993) e *Lyteracy Assessemnt of Instruments* (1993), ambos publicados pela editora Heinemann.

⁶ CURT DUDLEY-MARLING é professor de Educação em York University, Toronto, Canadá. Realizou pesquisas direcionadas para a alfabetização de crianças com dificuldades. Possui os seguintes livros publicados pela editora Heinemann: *Whole Language Teacher* (1997), *Who Ows Learning? Questions of Autonomy Choice, and Control* (com Dennis Searle, 1995), e *When Students Have Time to talk: Creating Contexts for Learning Language* (com Dennis Searle, 1991).

ações pedagógicas do ensino do ato de ler e as vivências literárias como meios para a criação de necessidade da leitura.

Finalmente, na etapa de remate, alcanço o momento das considerações finais, como resposta para a hipótese de se criar a necessidade de leitura literária nas crianças, com vistas à formação da atitude leitora.

1. A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL ENTRE CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS

Início este tópico com uma reflexão acerca da literatura infantil em um breve histórico, procurando compreender o processo cultural e o seu legado para as gerações atuais. Reflito, ainda, sobre o conceito do ato de ler e dos modos de ler, uma vez que esses temas estão diretamente relacionados à atribuição de sentidos ao texto pela criança. É válido destacar que, na prática, foram utilizados livros de literatura e livros paradidáticos. Os livros de literatura corresponderam à maioria dos livros disponíveis para as crianças, pois a prioridade deste trabalho foi o texto literal. Ainda que se tenha este foco, foi levado em consideração que o conhecimento dos dois tipos de texto amplia a visão das crianças para o conhecimento sobre os textos, permitindo as professoras apresentar a distinção entre os dois tipos de texto. Nesse segmento, também apresento informações sobre os dois tipos de textos: literal e paradidático.

1.1 Breve histórico da literatura infantil

A literatura infantil abre as portas do pensamento para um mundo que não existe, mas que podemos imaginar e sonhar. Para uma criança, esse mundo imaginário vai gerando uma necessidade de ler mais à medida que se envolve com as emoções e sentimentos provocados pelos enredos. Assim, de forma prazerosa, a criança vai ampliando o seu vocabulário, apropriando-se dos gêneros secundários e desenvolvendo o senso crítico.

Nos dias atuais, existem inúmeros livros de literatura publicados para as crianças. Mas nem sempre foi assim. Retorno à Idade Média para compreender como houve essa evolução literária em nossa sociedade.

Na Antiguidade e na Idade Média, as crianças liam os clássicos greco-latinos nas escolas não só para aprenderem a língua, mas também para construírem a sua formação moral. Os livros eram utilizados para formar crianças com valores considerados essenciais à sociedade da época. Conforme afirma Perrotti (1986, p.46) a literatura era "[...] entendida como fonte de aprendizagem de valores morais necessários a crianças e jovens dos

grupos privilegiados e, nesse sentido, era utilizada [...]". Vê-se, pois, que a literatura era um instrumento moral.

A partir da Contra-Reforma, o texto instrumental revestiu-se de um caráter utilitário, o que coincidiu com uma reorganização do sistema pedagógico e com o surgimento da literatura específica para crianças. Por meio do método do "excerpta"⁷, os textos visavam a "adaptar o pensamento antigo aos desígnios da Contra-Reforma". Houve, então, uma mutilação dos textos, com o intuito de adaptá-los às novas realidades, ou seja, de dar a esses escritos uma feição de natureza social. O discurso utilitário passou a ser predominante na literatura infantil, com o propósito de doutrinar as crianças (PERROTTI, 1986).

Os contos eram revestidos de um caráter funcional, com vistas a "[...] afastar as crianças dos perigos que as ameaçavam [...] a água, o fogo, a floresta, etc." (PERROTTI, 1986, p.50). Os textos narrativos eram construídos com grande diversidade de temas e com a função de advertência. O conto com ênfase na moral foi predominante no texto literário infantil europeu até o século XIX (PERROTTI, 1986).

A literatura infantil europeia influenciou diretamente a brasileira, uma vez que ela foi trazida pelos primeiros colonizadores. As avós contavam histórias que combinavam contribuições europeias (portuguesa), africanas e indígenas, com a finalidade de entreter as crianças. O personagem de nome Trancoso era comum nas narrativas, o que se somava às histórias do folclore português. O contato com a cultura indígena enriqueceu o mundo da fantasia, com figuras como da lara, do Minhocão, do Matitaperê e de muitas outras (SCHARF, 2000). Convém ressaltar, entretanto, que a circulação de livros infantis em nossa sociedade só foi registrada com a vinda da família real para o Brasil. Certo é que as histórias contadas durante o período colonial serviram de base para o conteúdo dos livros do século XIX (PERROTTI, 1986).

Seguindo os mesmos preceitos da Europa, a literatura infantil brasileira possuía um caráter moralista. Os autores Olavo Bilac, Coelho Neto e Júlia Lopes de Almeida "aparecem agrupados na área da chamada "moral e cívica", ou seja, no campo da "literatura escolar", de intenções abertamente didáticas."

⁷ *Excerpta* é uma palavra latina que significa seleções. No método do Excerpta são escolhidos os textos que possam ser revestidos para o proselitismo do leitor.

(PERROTTI, 1986, p, 58). A literatura brasileira para crianças guardava uma relação de dependência com a cultura portuguesa, fato que se estendeu até o início do século XX (PERROTTI, 1986).

Na Europa, no século XIX, aconteceu a explosão do romantismo, com a valorização da subjetividade. Esse fato influenciou os textos destinados ao público infantil, com destaque para o livro *Pinochio* de Callodi (1826-1890), em que havia a "[...] valorização da fantasia, do sonho e da emoção, acima de qualquer atividade moralizante ou pedagogizante." (PERROTTI, 1986, p.51). Outras obras se caracterizavam pela valorização do folclore, com temas predominantemente nacionais ou regionais. Os textos literários passaram a se opor ao racionalismo iluminista, conquanto não se possa dizer que eram totalmente isentos das preocupações pedagogizantes. Cabe aqui frisar que a literatura ampla e renovada, sem texto utilitarista, surgiu a partir da década de 1960 na Europa.

No Brasil, a literatura infantil só ganhou corpo e definição no século XX, com as obras de Monteiro Lobato. As crianças se encantaram com a narrativa “das aventuras dos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo quando lá se instalaram todos os personagens do mundo da fábula.” (ROCHA, 1981, p.75). É válido destacar que essas obras são lidas até os dias atuais. Nas palavras de Lajolo (2013, p.84) “Monteiro Lobato escreveu histórias incríveis destinadas ao público infantil.”.

O Sítio do Pica-pau Amarelo constitui uma série de vinte e três livros, com muitos enredos baseados no nosso folclore, na mitologia grega ou, ainda, na literatura universal. A esse respeito, Lajolo (2013, p.87) declara que

Os personagens de Lobato, como dona Benta, tia Anastácia, Pedrinho, Narizinho, tio Barnabé, Visconde de Sabugosa e a boneca Emília, fazem parte da infância dos brasileiros desde 1921, ano da publicação de seu primeiro livro infantil. As histórias de Lobato já foram adaptadas várias vezes para a televisão.

Tem-se o mundo do possível, como afirma Aristóteles (*apud* LAJOLO, 1982, p.45): “enquanto a história narrava o que realmente tinha acontecido, o que podia acontecer ficava por conta da literatura”. As crianças brasileiras puderam ler livros escritos especialmente para elas e com a cultura do nosso país.

Para Perrotti (1986, p.61), na produção literária de Monteiro Lobato, "exceção feita às obras paradidáticas, o discurso estético é visado prioritariamente, coisa não comum - único mesmo - na literatura para crianças e jovens no Brasil [...]". Tem-se a superação do discurso pedagógico-utilitário. As fábulas escritas por Monteiro Lobato

[...] evidenciam que a preocupação do autor é, antes de mais nada, contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do leitor. E, para tanto, não lhe serve uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário, é a narrativa aberta, "polifônica", multidirecionada, "artística", que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. (PERROTTI, 1986, p 63).

A linguagem artística, aparentemente inútil, possui discurso rico e complexo, capaz de formar leitores críticos, livres e com visão ampla do mundo. Por meio de um discurso polifônico, aberto, multidirecionado, a narrativa artística gera "efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática." (PERROTTI, 1986, p.63), uma vez que a de natureza utilitária apresenta um discurso unidirecional, monofônico, com relação narrador-leitor de doutrinação. Neste último, o narrador é possuidor da verdade e apresenta um mundo acabado (PERROTTI, 1986).

João Carlos Marinho classificou as obras de Monteiro Lobato em três vertentes. Na primeira, estariam as obras "onde há uma história livre ou uma história livre bem acasalada com propósitos didáticos." (PERROTTI, 1986, p.64). Dentre elas estão: *Reinações de Narizinho*, *O Saci* e *Caçadas de Pedrinho*. Na segunda vertente, estão as obras "onde predomina a intenção didática e não há literatura: *Aritmética da Emília*, *Emília no país da gramática*, *Geografia de Dona Benta*, *História do mundo para Crianças* etc." (PERROTTI, 1986, p.64). Na terceira vertente, estão as histórias narradas pelo personagem Dona Benta, cujo cenário não é o Sítio. Nesse grupo estão: *D. Quixote das crianças* e *Peter Pan* (PERROTTI, 1986).

Na segunda metade do século XX, graças em parte à contribuição da psicanálise, a criança passou a ser vista como um ser complexo. Os autores lançaram livros com temáticas endereçadas a elas, entre as quais se destacam o mundo dos animais, da fantasia e "outras questões antes excluídas, como a sexualidade, a morte e a violência. Às transformações de ordem temática, correspondeu uma adaptação da língua escrita às capacidades de linguagem

do público infantil." (BAJARD, 2007, p.34). A visão dos escritores para o público infantil foi ampliada. As crianças foram valorizadas e as obras adaptadas para elas.

A partir da década de 1969, no Brasil, surgiram muitos escritores de obras infantis com discurso estético. Podem-se destacar Ziraldo, com suas obras: *Flicts* (1960), *O menino maluquinho* (1980) e *O bichinho da maçã* (1982); Ana Maria Machado, cuja primeira obra foi: *Histórias meio ao contrário* (1977) e Ruth Rocha, autora de *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976). Esses escritores publicaram mais de vinte obras literárias destinadas à infância.

Nos dias atuais, a literatura para crianças “abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos.” (FARIA, 2006, p. 24). Muitos deles apresentam a nossa história, sendo, pois, importante que a criança os leia, considerando que esse tipo de texto “constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas.”. A literatura cria um mundo da imaginação e dos sonhos com um discurso polifônico.

As obras literárias infantis ganham dimensão ampla, quando atuam no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, quando ela tem acesso direto e indireto às obras infantis e quando lê o texto e a ele atribui sentidos. Para que a leitura seja utilizada com a máxima eficiência nas escolas, é relevante que se compreenda o que é o ato de ler e os modos de ler. Assim, pode-se avaliar o ato de ler da criança. Destarte, teço nas próximas linhas uma reflexão sobre o conceito do ato de ler e os modos de ler.

1.2 O conceito do ato de ler e suas derivações

Sabe-se que o conceito do ato de ler foi aperfeiçoado nas últimas décadas. Nos dias atuais, o ato de ler não se constitui em um processo de decodificação do texto, nem somente na compreensão e na interpretação do signo linguístico. O ato de ler possui uma dimensão mais ampla do que apenas atribuir um significado às palavras e frases. Neves (2000), Pereira, Souza e Kirchof (2012) afirmam que o ato de ler pressupõe dar sentidos ao texto, o que

está sempre na dependência da vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo.

Comungando com esse pensamento, Smith (1989, p.16) afirma que o ato de ler “é uma questão de dar sentidos a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons.”. O autor reforça que o ato de ler está na dependência da vivência e experiência do leitor e alerta para o conhecimento que o ato de ler deve possuir sobre o texto, tais como: o quê, por quê e para que ler, informações que auxiliam na atribuição de sentidos ao texto.

O texto é um objeto vivo na subjetividade do indivíduo e possui como mediador a linguagem. O ato da leitura literária é uma atividade com interno processo mental que potencializa as características cognitivas, simbólicas e emocionais (PEREIRA, SOUZA e KIRCHOF, 2012). Para Paula (2012), o leitor deve vencer os limites da objetividade e infiltrar-se na imensidão da subjetividade.

Para Bakhtin (2014), o ato de ler é uma complexa atividade cultural, tendo em vista que a linguagem é dialógica por natureza, ou seja, resulta da interação de, no mínimo, dois indivíduos organizados socialmente, uma vez que a criança sozinha não consegue apropriar-se de uma atividade complexa como o ato de ler. Afinal, a linguagem é social e não individual. Em outras palavras, o discurso produzido pelo indivíduo é criado para o outro, pois o discurso só pode ser realizado porque existe o "eu" e o "outro", sendo, pois, uma atividade cultural complexa que se realiza por meio das relações sociais. Em síntese, o “eu” não existe individualmente senão com abertura para o outro.

Durante a prática da leitura, existe um diálogo entre o leitor e o autor. No entanto, para que o ato da leitura seja dialógica, o leitor deve ler enunciados⁸ e não apenas palavras e frases isoladas que não formam sentidos (BAKHTIN, 2014).

A produção de um enunciado tem raízes em outros enunciados. Isso quer dizer que quem produz um enunciado, fá-lo a partir de outros já

⁸ "O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva: uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras, que formam sílabas, que formam palavras e essas formam orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou do discurso escrito; refere-se ao discurso da cultura". (CRUVINEL, 2010, p. 264).

conhecidos. Um enunciado é melhorado ou ampliado de acordo com a resposta ao primeiro que foi gerado (BAKHTIN, 2014).

Todo enunciado recebe uma resposta ativa, porquanto corresponde a uma ação que resulta em uma reação. Assim, não existe um enunciado sem uma relação dialógica. Quando a criança lê um texto, ela está se tornando uma coenunciadora, pois ela recria o seu próprio enunciado de acordo com a resposta ao enunciado embrionário, no caso, o texto.

O diálogo entre o leitor e o autor só existe se o primeiro for capaz de atribuir sentidos ao que está lendo (BAKHTIN, 2014), pois o sistema de signo é ideológico e o enunciado funciona como um “signo dialético dinâmico”, com uma atividade dinâmica, ocasionada pela ativação dos processos psíquicos durante a leitura.

Se, no entanto, ao ler um texto, a criança realiza apenas a decodificação das palavras ou frases, o texto funciona como um sinal inerte, sem sentido⁹ e totalmente abstrato (BAKHTIN, 2014). Desta forma, a criança não consegue atribuir-lhe sentidos¹⁰. O professor deve estar atento para que isso não aconteça, pois segundo Vygotsky (1999a), a leitura mecânica atrapalha a apropriação da cultura e o desenvolvimento dos processos psíquicos.

Quando a criança aprende a ler e a escrever, o professor não deve pensar que ela já possui o domínio da língua escrita, o que só se verifica, de fato, quando a criança consegue atribuir sentidos ao texto (MELLO, 1985). Portanto, a criança pode aprender a traçar as letras e a formar palavras, mas se não consegue atribuir sentidos ao texto, não aprendeu a língua escrita, uma vez que a transformação da palavra escrita em som não passa de uma atividade mecânica. Nesse caso, as palavras não são reconhecidas como signo linguístico (VYGOTSKY, 1999a).

Para auxiliar a criança no reconhecimento do signo linguístico, faz-se necessário criar momentos de leitura em sala de aula, possibilitando, assim, a vivência da criança com a prática da leitura. Ao conviver com as práticas

⁹ A palavra sentido para Bakhtin (2014), refere-se ao sentido estabelecido em comunicação com o outro, portanto é contextual.

¹⁰ A palavra "sentido", utilizada nesse enunciado, refere-se ao conceito de sentido definido por Vygotsky (2012) e seus colaboradores, Luria e Leontiev, em que o sentido está na dependência da vivência e experiência do leitor, sendo diferente para cada pessoa.

discursivas, a comunicação verbal internaliza-se em sua consciência (BAKHTIN, 2014).

Acerca do ato de ler, Bajard, Silva e Marques *et al* (1994, p.34) informam que

[...] É o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto que pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas.

Quando a criança consegue atribuir sentidos ao texto, o signo torna-se vivo, dado que "[...] o signo ideológico deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos, deve ressoar tonalidades subjetivas para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu." (BAKHTIN, 2014, p. 66). Ao dialogar com o texto, o leitor absorve a ideologia presente no signo, o qual possui valor semiótico e semântico.

O fato de ler um texto literário permite ao indivíduo absorver o pensamento do autor ou entrar na alteridade sem perder a sua subjetividade, pois cada ser humano é singular e possui a sua própria forma de atribuir sentidos aos textos.

Como sujeito que é capaz de obter aprendizagem por meio dos livros, a criança passa a estar apta a compor o seu próprio texto. Nesse processo, as funções intrapsíquicas são ativadas a partir da apropriação da reflexão crítica e do discernimento próprio, adquiridos pelos sentimentos, sentidos e afeições no diálogo com o texto literário. O ato de ler transforma o leitor, um ser passivo, em um ser ativo quando atribui sentidos ao texto (GÓES, 2005). O leitor é transformado e as futuras realidades, modificadas (SOUSA; KIRCHOF, 2012). Nas palavras de Zilberman (1987), o ato de ler um texto confere ao leitor um efeito emancipatório.

O ato de ler, segundo Smith (1991), depende da informação que passa dos olhos para o cérebro. Para que o texto faça sentido, haverá uma combinação da informação visual¹¹ com a não visual¹², isto é, o leitor utiliza-se das informações que já possui para dar sentidos às que ainda não conhece.

¹¹ Informação visual refere-se à informação que chega ao cérebro quando se lê um texto. Portanto é a informação contida diretamente no texto (SMITH, 1991).

¹² Informação não visual refere-se à informação que o leitor possui antes de ler um texto e que influenciará na atribuição de sentidos ao texto (SMITH, 1991).

Se o leitor possui muitas informações não visuais, a leitura de um texto não apresentará dificuldades. Entretanto, a ausência dessas informações dificulta e até inviabiliza a leitura.

Entre os olhos e o cérebro existe um “funil” que pode tornar o leitor funcionalmente cego por algum tempo. Isso ocorre quando o texto que está sendo lido possui muitas frases de difícil compreensão ou porque o leitor não dispõe de conhecimentos prévios para atribuir sentidos ao texto. Nesse caso, o leitor está em uma condição conhecida como “visão túnel” (SMITH, 1991).

Todas as pessoas, tanto o leitor iniciante quanto o fluente, podem ter a “visão túnel”, o que vai depender de alguns fatores, tais como o fato de o material que está sendo lido ser estranho, difícil, opaco ou ainda se o estado psicológico do leitor for de ansiedade. Como os leitores iniciantes possuem uma quantidade menor de informação não visual, eles são candidatos primários a esse tipo de visão (SMITH, 1991).

Em consonância com o pensamento de Smith (1991), Bajard (2007, p.100) afirma que

Nem sempre o leitor experiente se beneficia de uma língua transparente e, no caso do leitor iniciante, as dificuldades são mais frequentes. Em textos mais elaborados, o leitor não utiliza apenas o tratamento, mas resolve problemas de código, ou seja, recorre a um segundo procedimento de leitura: a elucidação.

O termo “tratamento” utilizado por Bajard (2007) refere-se ao processo de atribuição de sentidos ao texto apenas com o conhecimento que o leitor já possui, ou seja, a informação não visual do leitor, unida à que se visualiza no texto, é suficiente para ele atribuir sentidos ao texto.

Para Bajard (2007), quando o texto possui muitas informações desconhecidas pelo leitor, ou seja, quando são muitos os códigos, faz-se necessário esclarecê-los para que se operacionalize a atribuição de sentidos e seja evitado o fenômeno da visão túnel.

Segundo Smith (1999), para que a criança não esteja propensa a ter uma visão túnel, algumas medidas podem ser tomadas pelo professor, tais como:

- A certeza de que o texto disponibilizado despertará o interesse das crianças. A leitura de textos sem motivação pode ocasionar a visão túnel.

- A convicção de que as crianças possuem conhecimento suficiente para atribuir sentidos ao texto. Em outras palavras, a informação não visual da criança deve ser suficiente para que ela consiga atribuir sentidos ao texto.
- A condição de tranquilidade da criança quando da realização da prática da leitura. A ansiedade pode causar a visão túnel.
- Observar como a criança realiza a leitura. Se muito lenta, a leitura ocasiona a saturação da mente com muitas informações, obrigando o leitor a extrair muitas informações de uma página do livro. Para Smith (1991, p.110), "A leitura é acelerada não pelo aumento na taxa de fixações, mas pela redução da dependência da informação visual, principalmente, através da utilização do significado.". A informação não visual deve ser suficiente para que a leitura silenciosa possa ser acelerada.

Corroborando o pensamento de Smith (1991), Bajard (2007) também adverte para o fato de se disponibilizarem textos com muitos códigos para serem elucidados. Para o autor, isso "exige do leitor operações cognitivas que podem gerar cansaço e levar ao abandono da leitura. É necessário estar atento para que esse trabalho não esgote o prazer da história." (BAJARD, 2007, p.101). As recomendações de Smith (1991) e Bajard (2007) são importantes para prevenir a visão túnel do leitor.

Por tudo isso, a escola pode disponibilizar leituras interessantes e atraentes para as crianças, cabendo ao professor utilizar não apenas o livro didático, mas sim uma variedade de instrumentos de leituras, como jornais, livros de literatura, folhetos, cartas, entre outros que despertem a curiosidade da criança. Para a criança, é reconhecidamente importante a liberdade de escolher, dentre os livros disponíveis, o que mais está relacionado com a sua personalidade e que a motive para a leitura (AGUAYO, 1970).

Ampliando a abordagem do tema leitura, teço, em poucas palavras, uma reflexão sobre o modo de ler, tendo em vista a sua influência na atribuição de sentidos ao texto pelo leitor, porquanto os processos mentais são ativados de formas diferentes, de acordo com o modo como se lê.

1.3 Os modos de ler e suas implicações

Nos dias atuais, dentre os modos de se ler um texto, destacam-se dois que muito interessam à temática abordada nesta tese, a saber: em voz alta e em silêncio. Compreender como atuam estes dois modos de ler em nossa mente, requer que voltemos ao passado para, a partir da evolução histórica dos modos de leitura, refletir sobre as peculiaridades de cada um no processo de atribuição de sentidos ao texto.

Os primeiros registros na história ocidental da leitura em voz alta aconteceu na Idade Média, período em que as leituras eram realizadas em público. Os textos medievais eram realizados por um orador, solicitante ao público que "prestasse ouvidos à história" (MANGUEL, 2002, p.63). À época, existiam poucas pessoas que sabiam ler, e o orador emprestava a sua voz para dar vida ao texto escrito.

Os textos não possuíam pontuação e o orador recebia a incumbência de decifrar o enunciado do texto. Havia muitos erros de compreensão, interpretação e sentidos (MANGUEL, 2002). Bajard (1999, p.11-12) argumenta que "Toda a história da leitura no ocidente se confunde com a história da prática oral dos textos. Essa experiência milenar não pode ser negligenciada", pois nos ensina como o modo de ler evoluiu em nossa sociedade, contribuindo para o aprimoramento da leitura.

A leitura silenciosa foi registrada pela primeira vez por Santo Agostinho, ao observar a leitura realizada por Santo Ambrósio em uma tarde do ano 384, em Roma. Esse fato é considerado um marco no modo de ler e interagir com o texto. Santo Agostinho escreveu detalhadamente como observou Santo Ambrósio lendo

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta (MANGUEL, 2002, p. 58).

Naquela época, o coração era a sede da inteligência. Logo, era sua mente que procurava sentidos nas páginas deslizadas pelos seus olhos (BAJARD, 2007). É válido destacar que os textos não possuíam os sinais de pontuação, dificultando a leitura silenciosa.

As primeiras vírgulas, ponto de interrogação e dois pontos surgiram na Europa entre os séculos XIV e XVII, com a função de indicar pausas para respirar, na leitura em voz alta. Nos dias atuais, os sinais de pontuação representam um recurso linguístico utilizado para construir a textualidade ao enunciado. Portanto, houve um aperfeiçoamento na aplicação dos sinais de pontuação ao texto (ROCHA, 1997).

Durante os séculos, a leitura silenciosa foi, então, conquistando o ser humano e vários fatores contribuíram para isso, tais como: o surgimento dos sinais de pontuação, a expansão da imprensa e ações de “[...] ampliação ao mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.14). Na leitura silenciosa, o leitor não é mais obrigado a decifrar oralmente um texto.

A leitura silenciosa promoveu avanços no aprimoramento da leitura, haja vista que o leitor, além de poder ler diferentes gêneros textuais de forma rápida e fácil, pôde dispensar o orador e ter uma aproximação maior com o texto, de forma autônoma (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

A partir do século XV, a leitura silenciosa tornou-se a maneira usual de ler, conquanto a incapacidade de ler em silêncio pode ser percebida, segundo Chartier (2011), nos leitores neófitos e inábeis. Nela, o leitor lê com os olhos, diferentemente da leitura em voz alta, em que o leitor lê com a boca (BAJARD, 2007).

Com a ascensão da burguesia no século XVIII e a transformação ideológica na estrutura familiar, a leitura silenciosa passou a ser praticada com mais intensidade. O casamento deixou de ser um negócio entre os familiares, e a relação entre pais e filhos permitiu a transmissão de saberes e motivações para o ato da leitura silenciosa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Chartier (2011) afirma que a leitura em silêncio, antes praticada apenas por religiosos, majoritariamente do sexo masculino, durante séculos, tornou-se uma prática de todos os seres humanos alfabetizados.

Na leitura silenciosa, o leitor dialoga com o texto, e o sinal estável, sempre igual a si mesmo, ganha vida, tornando-se um signo ideológico. Segundo Bakhtin (2014), “[...] o signo ideológico tem vida na medida em que

ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico". Nela, o signo se torna vivo no psiquismo do indivíduo.

Para Aguayo (1970), a escola deveria priorizar a leitura silenciosa em relação à oral. Aguayo (1970, p.291) argumenta que a leitura silenciosa "[...] é mais rápida, exige grau mais alto de concentração mental e insiste na assimilação do pensamento mais que no domínio das formas gráficas". Assim como Aguayo (1970), Vygotsky (2012b) afirma que a leitura silenciosa traz duas grandes vantagens para a criança: o movimento dos olhos durante a leitura silenciosa permite que se perceba uma maior quantidade de signos, elevando, assim, a compreensão do texto, uma vez que a velocidade da leitura aumenta. Vygotsky (2012a) argumenta que

Durante a leitura em voz alta, ocorre um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz. A voz e os olhos procuram se sintonizar, entrar em harmonia. Se durante a leitura, os olhos saem da sua posição para acompanhar o som, obteremos um intervalo sonoro-visual¹³(VYGOTSKY, 2012a, p.198) (tradução nossa).

Desse ponto de vista, os olhos podem se adiantar em relação à voz, ocasionando um intervalo sonoro-visual, tornando a leitura mais lenta, o que prejudica na atribuição de sentidos ao texto pelo leitor.

Na fase escolar (etapas da vida das crianças pesquisadas), tem-se a formação do discurso interior, o que torna a leitura silenciosa "muito poderosa" na formação e complexificação dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKY, 2012a).

Sobre o discurso interior, Bakhtin (2014) afirma que

Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2014, p.154).

Durante a realização do ato de ler genuíno, na leitura silenciosa, a criança ativa o processo do discurso interior. O fundo perceptivo assimila o enunciado obtido pelo discurso exterior (informação visual) e coteja o enunciado com a réplica interior, gerando um comentário efetivo, uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2014). A interação entre a réplica interior e o comentário

¹³ Durante la lectura en voz alta tiene lugar un intervalo visual, en la que los ojos se anticipan a la voz y se sincronizan con ella. Si durante la lectura fijamos el lugar donde se posan los ojos y el sonido que se emite en un momento dado, obtendremos ese intervalo sonoro-visual.

efetivo, colabora na formação do discurso interior e na consequente expressão do pensamento, levando a criança a ampliar sua capacidade de comunicação verbal, sofisticando sua capacidade de ler, sua atitude para ler, em se fazendo aprendiz de leitura.

Nos dias atuais, a leitura silenciosa é considerada o único modo de se ler um texto com ganhos singnificativos para o aprimoramento dos processos psíquicos. Como afirma Bajard (1999, p. 44-45)

[...] na década de setenta, posteriormente à divulgação da teoria ideovisual da leitura, da qual Smith nos Estados Unidos e Foucambert na França são os autores mais conhecidos, a atividade silenciosa vai reivindicar a prerrogativa de ser o único modelo de leitura. A decifração se torna parasita; em função disso, toda e qualquer prática sonora do texto é encarada com desconfiança, o que contribui, em algumas salas de aula, para expulsar a "leitura em voz alta". A hegemonia da leitura silenciosa passa a substituir a antiga hegemonia da "leitura em voz alta".

A prática da leitura silenciosa é importante para o processo de desenvolvimento da criança, cuja capacidade de internalização proporciona uma relação com o mundo, sem a necessidade da interação concreta, independentemente das limitações temporais e espaciais. Em outras palavras, tal prática permite que a criança realize inferências, predições, conexões, visualizações, questionamentos, planeje, julgue, avalie, amplie o vocabulário e o conhecimento, lembre-se de algum fato, compare determinados eventos, sem a necessidade de uma vivência real (VYGOTSKY, 1999a).

Convém, entretanto, considerar que a oralização pode ser utilizada pelo professor para motivar as crianças à leitura silenciosa, despertando nelas a curiosidade epistemológica. Quando o professor lê um livro de literatura em voz alta

As crianças se esforçarão por compreender, por se engajarem em qualquer coisa que vejam os adultos fazerem, desde que estes adultos demonstrem prazer e satisfação ao fazê-lo. Se a linguagem escrita existe no mundo da criança, e é utilizada com visível satisfação, então a criança lutará para dominar seus mistérios; isto está em sua natureza (SMITH, 1991, p. 239).

É certo que a narração oral pelo professor é outra prática cultural de compreensão do texto pela voz do outro, ainda que contribua mais para a formação de crianças ouvintes, do que para a de crianças leitoras. Como afirma Bajard (2007, p. 39)

O ouvido é solicitado pela escuta do texto, enquanto a leitura e a interpretação das imagens solicitam o olhar. A leitura requer uma alfabetização, ao passo que escuta e imagem prescindem de longa aprendizagem por parte do incentivo.

Ainda a respeito de tal prática secular, sua função também pode ser de transmissão vocal do texto, sendo o professor um mediador. Em outros termos, "A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto 'adormecido' na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes." (BAJARD, 2007, p.61). O mediador pode transformar, pois, com a sua voz, o texto morto nas páginas de um livro em um possível texto sedutor.

O professor, na função 'mediador', transforma o texto sempre idêntico, escrito nas páginas de um livro em um texto "novo", pelo modo como transmite vocalmente o texto. Ainda assim, o mediador deve ter consciência de que "a transmissão vocal em si mesma não propicia situação de leitura, na medida em que a escuta não requer o saber ler" (BAJARD, 2007, p.98), mediante ela, a criança é um ser passivo, não necessitando atribuir sentidos ao texto escrito.

Segundo Bajard (2012, p.27), "é o momento em que o livro é socializado com todos. O texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos". O professor compartilha o livro ao ler para as crianças, pois "trata-se de atividade que envolve convivência, o que não é o caso da leitura silenciosa, que é uma leitura para si." (BAJARD, 1999, p.50). Ao ler silenciosamente, a criança se isola com o livro, enquanto na leitura em voz alta forma-se um cimento social que promove a convivência social (BAJARD, 1999), pois existe uma interação estética entre o ouvinte, o mediador e o autor.

No conjunto dessa prática leitora oralizada, o professor pode, concomitantemente, conversar com as crianças sobre o texto lido, como forma de envolvê-las naquele enredo e de motivá-las para a leitura silenciosa. Portanto, ler em voz alta é uma atividade formativa, e o professor pode "fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto." (BAJARD, 1999, p.50). Essa recomendação também está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, livro 02, p.44), no qual consta a assertiva "Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer

também". Nessa mesma linha de pensamento, Miller (2013, p.96-97) afirma que "Ler e pensar em voz alta dá aos professores oportunidades para modelar os processos cognitivos usados para construir significado."¹⁴ (tradução nossa). A transmissão vocal do texto pelo professor é uma atividade que gera um comportamento por emulação, ou seja, a criança é levada a imitá-lo na atividade de leitura silenciosa.

Outro ganho proveniente dessa prática, pelo professor, é comunicar conhecimentos que serão utilizados pelas crianças em outros textos, tal como elucida Barjard (2007, p.99) "[...] a prática da escuta de textos proporciona aprendizagens a serem exploradas na leitura de outros textos, coerentemente com nossa definição da leitura como tomada de conhecimento.". Em síntese, escutando o texto, a criança aumenta os seus conhecimentos, o que contribui para a diminuição da visão túnel na leitura silenciosa.

É essencial o professor verificar, nas atitudes das crianças, se esta prática cultural "do dizer" a história está, realmente, despertando nelas a motivação à leitura silenciosa, a fim de que não fique um som isolado, um mero fenômeno acústico, em que a linguagem será perdida como objeto específico (BAKHTIN, 2014).

Convém ressaltar, ainda, que a oralização feita pelo professor é diferente da sonorização realizada pela criança quando ainda está aprendendo a ler e tenta decodificar oralizando. Esta reflete a "emissão vocal que nasce da decifração, equivalendo ao que Jean Hebrand chama de "silabação hesitante", fase anterior à produção de sentido e fator que dificulta a aprendizagem." (BAJARD, 1999, p. 51), tendo em vista que a emissão do som se dá de forma mecânica e sem atribuição de sentidos aos símbolos.

Bajard (2007, p.16), reconhece a importância da leitura em voz alta

Hoje, felizmente, a voz alta está ganhando espaços educacionais diversificados fora das classes privilegiadas; ela se manifesta também em bibliotecas, creches, além de espaços sociais tais como núcleos de educação informal, hospitais ou jardins públicos.

No livro *Reading with Meaning*, Miller (2013) afirma que a mediação da leitura em voz alta para crianças é uma das atividades mais essenciais que o professor faz em sala de aula, pois motiva as crianças para a leitura

¹⁴ Reading and thinking aloud gives teachers opportunities to model the cognitive processes used to construct meaning

silenciosa. Para a autora, o professor pode apresentar estratégias de pensamento e leitura fluente, e compartilhar o prazer pela leitura. As crianças podem conectar as novas informações com as que já possuem, construir conhecimento aprofundado em diferentes tipos de textos e aprimorar o vocabulário.

Nesta mesma linha de pensamento, Root (1989), Calkins e Bellino (1997) afirmam que devemos continuar lendo em voz alta para as crianças, mesmo quando elas já sabem ler, reiterando ser este o caminho mais seguro para motivá-las ao ato de ler silenciosamente. As de três, quatro e cinco anos, aprendem a apreciar a leitura e as de nove, dez e onze anos são levadas a continuar apreciando essa atividade, sentindo a necessidade da leitura literária. Se as crianças de nove, dez e onze anos, ainda não têm tal necessidade, podem passar a sentir.

Diante da importância da leitura silenciosa, observei a leitura das crianças e as entrevistei. Do total de 24 crianças frequentes no quarto ano do Ensino Fundamental, 8 não foram ainda alfabetizadas. Apenas 7 crianças alfabetizadas afirmaram, na entrevista, que aprenderam a ler e a escrever na escola; as demais afirmaram que tiveram o apoio dos pais, os quais foram buscar auxílio externo para o processo de escolarização de seus filhos. Portanto, de acordo com as vozes das crianças, se os pais não ensinassem ou não levassem os seus filhos para um reforço escolar, mais da metade das crianças do quarto ano não saberiam ler. Durante a pesquisa de campo, não foi verificado o método utilizado pelos familiares, uma vez que não era o foco da investigação.

Há de se esclarecer que, no terceiro ano do Ensino Fundamental da escola investigada, as crianças não alfabetizadas vão para uma turma especial, denominada PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa). Nessa turma, todas as aulas de Língua Portuguesa são dirigidas à alfabetização, com o propósito de que, no quinto ano, todas as crianças saibam decifrar palavras e frases. O resultado desse plano emergencial foi confirmado no ano de 2015, quando constatei que as crianças participantes do programa, ainda que continuassem inábeis para a leitura, conseguiam decodificar palavras. Esse fato dá margem à ilação de que a escola desconsidera o ato de ler como prática cultural a ser apropriada pelas crianças, criando ambiguidade de

concepções de leitura, como se para ler bastasse decifrar e sonorizar; como se para ser leitor bastasse se limitar à sinalização.

Com o PAIC, espera-se que as crianças adquiram as seguintes *competências*¹⁵, diz o documento oficial

“1- Identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes sequências. 2- **Reconhecer uma determinada letra, ou uma sequência de letras.** 3- Identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto. 4- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas. 5- Reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa. 6- Identificar os sons semelhantes (no final da palavra). 7- **Contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.** 8- Identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra. 9- Identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra. 10- **Decodificar palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante/vogal.** 11- Ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra). 12- Ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa). 14- Localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais. 15- Identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado. 16- Identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros. 17- Associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto. 18- Reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos para o mesmo. 19- Identificar substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual. 20- Apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto (PAIC, 2007).

A proposta do PAIC não foca a formação de leitores, mas sim a alfabetização das crianças com o objetivo de que saibam decodificar as palavras. No entanto, tal ênfase não contribui para o aprendizado e desenvolvimento da capacidade e da atitude leitora. Nos itens 2, 7 e 10, verifica-se a importância dada à formação de crianças decodificadoras de sinais, pressupondo a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa se restringe a transformar as palavras em sons.

Procurou, a seguir, aproximar-me da prática de ensino da leitura literária na escola investigada, pesquisando informações sobre as políticas públicas

¹⁵ Mantive o termo competência, por ser este utilizado no documento oficial. Porém, concordo com Moretti (2007), para quem o termo competência é limitado, em relação a uma proposta constitutiva do homem em sua genericidade/individualidade.

relacionadas à literatura infantil no Brasil. Trago informações que possam contribuir com o levantamento da quantidade de livros disponibilizados na escola, bem como para a análise da qualidade do material de leitura "circulante" na prática pedagógica das professoras. Apresento questões atinentes às políticas públicas que definiram a melhoria do acervo de livros de literatura disponibilizado às crianças.

1.4 As políticas públicas de leitura e a literatura infantil no Brasil

A motivação das crianças, em sala de aula, para a prática leitora sofre interferências de muitas variáveis, dentre as quais, algumas são dependentes da prática pedagógica empregada pelos professores, em um plano micro; outras, de uma macroestrutura. O acesso ao livro de literatura não depende apenas da boa vontade e formação dos professores, mas, provisoriamente, se a escola, e mais, se a instituição escolar tem um programa de leitura em curso, e os meios para atingir tal fim, devendo disponibilizar o acervo diretamente a professores e crianças. Nesse sentido, conhecer as políticas públicas de leitura foi referência essencial para compreender os livros disponibilizados para as crianças na escola investigada.

No levantamento de documentos oficiais atinentes à responsabilização sobre o processo de escolarização formal dos municípios remonta aos esclarecimentos da lei maior.

A atual lei LDB (LEI Nº 9.394/96) que rege o sistema educacional brasileiro estabelece que, gradativamente, os municípios devem ser os responsáveis por todo o Ensino Fundamental. Na prática, os municípios estão respondendo apenas pelos anos iniciais e o Estado, pelos finais.

No TÍTULO VII da LDB (LEI Nº 9.394/96), no que se refere aos recursos financeiros, o artigo 69 estabelece que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultantes de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Já a Constituição do Estado do Ceará de 1989, atualizada em 2000, em seu TÍTULO IV, artigo 28, designa como competência dos municípios: “V -

manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. Com relação aos recursos financeiros, o artigo 216 estabelece que “O Estado do Ceará destinará, anualmente, no orçamento do Estado, verbas a serem aplicadas com a educação, em montante nunca inferior a vinte e cinco por cento da arrecadação”. Como se pode observar, foi confirmado o valor indicado pela LDB (LEI Nº 9.394/96).

Quanto à lei orgânica do Município de Fortaleza, esta repete a LDB (LEI Nº 9.394/96) com relação ao dever do Município de prover: “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele tiverem acesso na idade própria” (Art. 219). No tocante aos recursos financeiros, uma vez que nada foi estabelecido no corpo da lei, fica valendo o definido na LDB (LEI Nº 9.394/96).

No ano de 2014, a arrecadação do município de Fortaleza alcançou R\$5.319.789.994,90, conforme mostra a tabela 1, construída com dados do relatório de prestações de contas do referido exercício.

Tabela 1- Receita Prevista x Receita Arrecadada 2014

Descrição	Previsto	Arrecadado	Varição (%)
Receira Corrente	5.634.175.468,00	5.057.313.145,92	89,76%
Receita Tributária	1.446.641.250,00	1.374.853.663,39	95,04%
Impostos	1.224.103.911,00	1.242.342.443,72	101,49%
ISS	652.667.875,00	606.568.759,29	92,94%
IPTU	252.324.927,00	308.833.435,65	122,40%
ITBI	143.750.000,00	140.394.216,02	97,67%
IRRF	175.361.109,00	186.546.032,76	106,38%
Taxas	21.940.944,00	18.242.074,22	83,14%
Dívida Ativa	148.546.594,00	61.098.997,83	41,13%
Juros e Multas	52.049.801,00	53.170.147,62	102,15%
Receita de Contribuições	599.191.673,00	634.283.370,28	105,86%
Receita Patrimonial	308.890.063,00	196.771.085,89	63,70%
Receita de Serviços	9.581.230,00	4.678.983,49	48,83%
Transferências Correntes	3.197.509.471,00	2.804.852.500,86	87,72%
FPM	729.982.453,31	545.107.305,36	74,67%
ICMS	679.708.104,80	697.853.770,35	102,67%
IPVA	155.479.209,60	140.990.262,62	90,68%
Outras	1.632.339.703,29	1.420.901.162,53	87,05%
Outras Receitas Correntes	72.361.781,00	41.873.542,01	57,87%
Receita de Capital	761.388.792,00	262.476.848,98	34,47%
TOTAL GERAL	6.395.564.260,00	5.319.789.994,90	83,18%

Fonte: Portal da Transparência dos Municípios e Estados

De acordo com o relatório de prestação de contas 2014 apresentado pela Prefeitura de Fortaleza, foram realizados os seguintes dispêndios (tabela 2).

Tabela 2- Orçamento por função de Governo

FUNÇÕES DE GOVERNO	VALOR	PART (%)
01 Legislativa	144.430.930	2,26%
02 Judiciária	47.855.904	0,75%
03 Essencial à Justiça	700.000	0,01%
04 Administração	738.424.396	11,55%
06 Segurança Pública	187.515.487	2,93%
07 Relações Exteriores	80.000	0,00%
08 Assistência Social	98.214.864	1,54%
09 Previdência Social	410.466.396	6,42%
10 Saúde	1.784.494.635	27,90%
11 Trabalho	23.651.055	0,37%
12 Educação	1.365.619.051	21,35%
13 Cultura	57.645.418	0,90%
14 Direitos e Cidadania	49.733.007	0,78%
15 Urbanismo	957.855.206	14,98%
16 Habitação	79.551.668	1,24%
17 Saneamento	350.000	0,01%
18 Gestão Ambiental	112.173.066	1,75%
19 Ciência e Tecnologia	26.718.000	0,42%
20 Agricultura	105.000	0,00%
23 Comércio e Serviços	129.279.438	2,02%
24 Comunicações	1.975.000	0,03%
26 Transporte	3.400.000	0,05%
27 Desporto e lazer	26.211.374	0,41%
28 Encargos Especiais	147.405.805	2,30%
99 Reserva de Contingência	1.708.560	0,03%
TOTAL	6.395.564.260	100,00%

Fonte: Relatório de prestação de contas 2014

Os dados da tabela 2 fornecem elementos para a ilação de que o município de Fortaleza não investiu na educação os 25% recomendados. Todavia, ainda que a diferença seja considerada baixa ($25\% - 21,35\% = 3,65\%$), esse montante, em se tratando da educação, é bastante significativo, sobretudo porque, dentre as carências das escolas municipais de Fortaleza, inclui-se a falta de livros de literatura infantil, embora haja livros provenientes do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), do PAIC e do PAIC MAIS¹⁶.

¹⁶ O PAIC MAIS é um programa de cooperação entre Governo do Estado do Ceará e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da

No ano em que foi criado, o PNBE tinha como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e Distrito Federal, em todos os seus níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de jovens e adultos), de

[...] obras de literatura, de referência, à pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores (FNDE).

No ano de 2014, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) investiu o valor de R\$ 117.188,73 na aquisição de 252.871 livros impressos de literatura infantil, destinando-os às escolas públicas do Ceará, mais especificamente às do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. À escola investigada chegaram apenas trinta livros de literatura do PNBE, acervo armazenado na sala dos professores e disponibilizado por meio de rodízio para todas as salas de aula, sob a gerência de uma coordenadora. Essa informação reitera a insuficiência dos recursos.

No ano de 2007, o Governo do Estado do Ceará, na gestão do governador Cid Ferreira Gomes, implantou o Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC), com a meta de alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até sete anos de idade. Em 2011, a Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC) informou que, após quatro anos de aplicação do PAIC, 99,5% dos municípios cearenses estavam com média satisfatória, acrescentando ser pretensão do governo estender as ações até o quinto ano do Ensino Fundamental, por meio do PAIC MAIS. O dispêndio do governo do Estado do Ceará com o mencionado programa alcançou a cifra de R\$ 20 milhões (SEDUC).

Em junho de 2011, por meio do edital Nº 02/2011 SEDUC/COPEM, a SEDUC lançou um concurso para selecionar escritores residentes no Ceará, o que resultou na publicação dos melhores textos de literatura pela coleção "PAIC Prosa e Poesia". Na escola investigada, em todas as salas de aula,

rede pública de ensino até o final do quinto ano do Ensino Fundamental. O programa possui os seguintes parceiros: UNICEF(Fundo das Nações Unidas para a Infância), APRECE(Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará), UNDIME-CE(União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará), APDMCE(Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará), SECULT(Secretaria da Cultura) e Fórum de Educação Infantil do Ceará.

havia, em média, trinta livros de literatura integrantes da citada coleção (SEDUC).

O PAIC foi ampliado para todo o Brasil, em 2012, por meio da Portaria nº867. Para levar a efeito o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Ministério da Educação investiu o montante de R\$ 3,3 bilhões, quantia rateada entre as unidades da Federação, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil (CONSULTORIA LEGISLATIVA DO CEARÁ, 2013).

No ano de 2014, o Ministério da Cultura, por meio da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB) e da Secretaria do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) investiu R\$ 6,6 milhões em ações de apoio e fomento à leitura e à produção literária, chegando a 97 o número de projetos contemplados com essas verbas (SEDUC).

Nos últimos anos, têm sido levados a efeito vários projetos focados na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, com destaque para os anos iniciais de escolaridade. No entanto, percebe-se que as escolas públicas ainda continuam despreparadas para acompanhar as mudanças ocorridas nos últimos anos, sobretudo no que concerne às modernas técnicas pedagógicas. Nas salas de aulas, não existe um espaço para a leitura e muitos professores não conseguem colocar em prática atividades que promovam a formação de leitores. Não menos importante do que a aquisição dos livros de literatura é a metodologia adotada em sala de aula, a qual deve promover nas crianças a necessidade da leitura literária. Na busca por esse objetivo, procurei, com a colaboração das professoras e das crianças, elaborar uma metodologia pedagógica alternativa.

No próximo tópico, apresento o percurso realizado para produzir dados que auxiliassem na elaboração da metodologia pedagógica.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO E PEDAGÓGICO: UMA APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA COLABORATIVA

Para planejar uma metodologia pedagógica que gere nas crianças a necessidade da leitura literária é preciso, primeiramente, conhecê-las, para avaliar a sua representação quanto às obras literárias e à leitura. Valoriza-se, assim, o pensamento delas. É válido destacar que a visão das professoras também foi valorizada no processo da elaboração dessa metodologia. Além disso, fez-se necessário reconstruir a realidade observada para dar significados aos fenômenos pertencentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Desse ponto de vista, realizei uma pesquisa qualitativa com aproximação da pesquisa do tipo colaborativa, em que a metodologia pedagógica foi o caminho didático trilhado para a produção dos dados. Tratou-se de planejar, organizar, implantar e avaliar uma intervenção pedagógica, como o ensino de leitura literária na sua forma de experimento formativo, capaz de produzir dados.

Nas palavras de André (2014), a pesquisa qualitativa busca

[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2014, p17).

Além de André (2014), tomei por base as teorias de Minayo (1998) e Silva (1996), para quem a realização da pesquisa qualitativa pressupõe uma compreensão intersubjetiva, isto é, a inclusão da forma de ver o mundo dos sujeitos pesquisados e, mais especificamente, o significado atribuído por eles ao livro de literatura.

Na dimensão da abordagem qualitativa, procurei aproximar-me da abordagem colaborativa. No entanto, não foi realizada a totalidade de ações que um conceito tão amplo como o de uma pesquisa colaborativa pressupõe. Esta ficou restrita aos diálogos constantes com as professoras do quarto e do quinto ano do Ensino Fundamental para promover atividades em sala de aula que envolvessem as crianças na prática da leitura, considerando suas atitudes e vozes.

A coordenadora e a diretora da escola não foram coparticipantes da construção da metodologia pedagógica implementada, embora o projeto pudesse provocar ressonâncias no ambiente escolar e diálogo com elas.

O planejamento teórico das atividades que poderiam ser implantadas em sala de aula não se definiu como pronto e acabado, ou seja, o espaço para readaptações manteve-se aberto, de acordo com as idiossincrasias das crianças. O diálogo e as reflexões sobre a ação pedagógica em pauta foram importantes para se garantir uma harmonia entre o projeto teórico e suas práticas pedagógicas.

A operacionalização metodológica deu-se em dois momentos: no primeiro momento, sem a minha colaboração; e no segundo momento, com a minha participação efetiva. Todo o processo se dividiu em três fases: a exploratória, a produção dos dados e, por último, a da análise sistemática dos dados.

Na fase exploratória, norteiei-me pelos conceitos de Thiollent (2015, p.56), mais precisamente por aqueles pelos quais ele orienta o pesquisador a "[...] descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações". Dessa forma, fui a uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, para solicitar a anuência da direção, com relação as ações pretendidas, assim como à coordenação em face das atividades de campo do meu doutorado. Ademais, busquei o aceite das professoras reponsáveis pelas turmas a serem pesquisadas. Posteriormente, o projeto foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para autorização da pesquisa e, por fim, cadastrado na plataforma Brasil para se solicitar ao Comitê de Ética vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP – Campus de Marília – autorização definitiva para a realização da pesquisa.

Segundo Thiollent (2015, p.56), "[...] é necessário conceber o lançamento da pesquisa com a habilidade necessária para sua aceitação por parte dos interessados.". Assim, também os pais das crianças leram comunicados e assinaram o termo de Livre Consentimento, após o que foram estabelecidos os primeiros contatos com as crianças para explicar a pesquisa.

Ao dialogar com as turmas, norteiei-me, também, por Alderson (2005), que ressalta a importância da autorização dos sujeitos da pesquisa, como forma de fazer prevalecer a "ética dialógica". Portanto, mesmo possuindo, em mãos, o termo de Livre Consentimento, solicitei a autorização das crianças.

Spink (2000) mostra-se também adepto dessa conduta, quando afirma que a ética em uma investigação não se restringe apenas ao caráter prescritivo, que corresponde aos códigos, aos consentimentos, às autorizações, mas, sim, ao aspecto dialógico que aponta para uma interação do pesquisador com o pesquisado, com vistas a obter deste a permissão para o trabalho investigativo.

Na sequência, realizei a pesquisa de campo que consistiu em fazer a

[...] observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados [nesta pesquisa compreendida como produção e não mera coleta] e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Esta espécie de pesquisa não permite o isolamento e o controle das variáveis supostamente relevantes, mas permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições variáveis independentes - e determinados eventos - variáveis dependentes - observados e comprovados (RUIZ, 1998, p.50)

Na busca por produzir dados, utilizei os procedimentos da observação participante e da entrevista semiestruturada.

Segundo Vianna (2007), ao realizar uma pesquisa qualitativa em educação, uma fonte de informação muito importante é a observação, instrumento eficaz na produção de dados, porquanto o acompanhamento *in loco* permite ao pesquisador obter dados elucidativos da cultura e da atitude das crianças; no caso em apreço, com relação à leitura literária.

Seguindo a orientação de Vianna (2007), defini primeiramente a sala de aula como o cenário (onde e quando os sujeitos da pesquisa seriam observados). Posteriormente, estabeleci o que seria documentado na observação. Nos protocolos, procurei registrar *quem, o quê, quando e durante quanto tempo* as crianças foram observadas.

Durante a observação participante, estive nas salas de aula, vendo, de perto, o comportamento dos sujeitos da pesquisa. Esta ocorreu pelo período de doze meses, distribuídos da seguinte forma: seis meses com uma turma do quarto ano e seis meses com a mesma turma, quando estava no quinto ano.

Iniciei a pesquisa em 14 de julho de 2014, período em que terminei de cursar as disciplinas do doutorado e pude iniciar a investigação.

Como é bastante difícil observar o ambiente de sala de aula na íntegra, decidi concentrar a observação na relação das crianças com o texto literário, visando assim, obter dados mais precisos.

Norteando-me pelo que defende Vianna (2007), especialmente pela sua afirmação de que a presença do pesquisador em campo pode modificar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, procurei comparecer à sala de aula algumas vezes antes de iniciar a produção de dados, a fim de que as crianças se familiarizassem com a minha pessoa, reduzindo o máximo possível a minha interferência. Assim, para que se comportassem naturalmente, frequentei por duas semanas a sala de aula no ano de 2014 e no ano de 2015. Apenas depois disso, os registros da observação tiveram início.

Baseando-me na recomendação de André (2014), para quem o pesquisador não deve impor as suas crenças, valores e representações, estive o tempo todo consciente de que a observação depende daquele que adentra o campo da pesquisa. Assim, minha observação consistiu em estudar os fenômenos, apenas registrando-os, sem neles interferir, para evitar que ocorressem modificações na essência captada. Para tanto, tive o cuidado de, com paciência e perspicácia, proceder à observação dos acontecimentos da vida diária em sala de aula. Ao mesmo tempo, procurei criar situações favoráveis à obtenção da necessária colaboração das professoras e das crianças (BECKER, 1992).

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2014 e no primeiro de 2015. No ano de 2014, a observação operacionalizou-se num período de quatro horas semanais, divididas igualmente nos dias de quartas e sextas-feiras, totalizando 20 protocolos. No ano de 2015, a observação deu-se sempre às quintas-feiras, tendo sido o seu registro distribuído em 13 protocolos. Os registros das observações foram realizados durante a aula, tendo sido todos os fatos anotados de forma descritiva e reflexiva, tal como sugere Vianna (2007).

Outro instrumento utilizado para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo a visão de André (2014), quando se busca averiguar

o olhar do leitor mirim com relação ao livro de literatura, a produção de dados por essa via se reveste de grande importância.

Manzini (1990/1991) apresenta a importância da entrevista, em especial quando não se consegue obter os dados necessários por meio da observação. Melhor explicando, a entrevista permite buscar os dados difíceis de serem obtidos *in loco*, ou seja, a voz dos entrevistados amplia o espectro do que se deseja investigar, favorecendo, pois, o alcance daquilo que escapa aos olhos. Na investigação, procurei obter a vivência e a experiência das crianças com o texto literário e ainda produzir dados sobre o seu entorno.

Seguindo os moldes da entrevista semiestruturada, as perguntas foram reflexivas e planejadas, com o propósito de que as informações obtidas pudessem estar afinadas com os objetivos previamente definidos.

Antes de realizar as perguntas, foi aplicada uma entrevista piloto com três crianças da mesma idade, série e escola, para verificar se o roteiro estava adequado aos objetivos almejados. Verifiquei dois pontos importantes: se a linguagem era de fácil compreensão e se o conteúdo era eficiente para uma boa análise. Após a entrevista piloto, o roteiro foi corrigido e aplicado (APÊNDICE Nº 02).

Dos 24 presentes em sala de aula, 23 foram entrevistados, restando um que se recusou a participar da entrevista. Dos entrevistados, 17 aceitaram que a entrevista fosse gravada e outros 6 pediram que a gravação não ocorresse. As anotações do segundo grupo foram registradas no caderno de anotações.

O momento da entrevista foi devidamente planejado, com vistas a evitar a coincidência com outras atividades, o que poderia desviar a atenção e o empenho das crianças no ambiente de aprendizagem escolar (GRAUE, WALSH, 2003).

Antes de iniciar o diálogo, informei as crianças como seria realizada a entrevista e o que seria questionado. Todos os entrevistados tomaram conhecimento do motivo da sua participação e responderam as perguntas de forma consciente. Para que as crianças não ficassem cansadas e, por isso, se desinteressassem pelo roteiro, a entrevista não durou mais do que dez minutos e as perguntas foram objetivas.

Com o intuito de complementar os dados da pesquisa, alguns documentos foram selecionados para reflexões, tais como: o projeto educativo

da escola, o planejamento didático da professora, os livros de literatura disponíveis para as crianças e os textos produzidos por elas.

A leitura do projeto político-pedagógico da escola foi importante para se compreender como a instituição estava organizada e estruturada. O conhecimento dos livros de literatura permitiu-me averiguar a quantidade e a qualidade dos livros disponíveis às crianças. Ademais, pôde-se verificar se as crianças estavam em contato com diferentes gêneros textuais, o que é essencial para a ampliação do mundo da literatura.

Já a análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa serviu-me para conhecer a realidade social deles e o modo como estavam se expressando por meio da linguagem verbal e aplicando os conhecimentos linguísticos aprendidos em sala de aula.

O planejamento realizado pelas professoras possibilitou-me conhecer as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como me permitiu analisar se o apontado como meta estava sendo cumprido, além de verificar se havia espaço-tempo destinado à formação de crianças leitoras. Todos os documentos foram fotocopiados para a análise do conteúdo, com autorização da escola.

No início da produção dos dados, a entrevista favoreceu sobremaneira o meu relacionamento com as crianças e com as professoras, possibilitando, assim, uma maior compreensão daquelas e dos processos educacionais praticados.

Todos os dados produzidos serviram para analisar se ocorreu alguma modificação na representação do livro de literatura pelas crianças e nas atitudes literárias decorrentes, o que se deu por meio das observações descritas nos protocolos e das constatações de mudanças nas atitudes e vozes das crianças. Os textos redigidos nos protocolos seguiram o modelo narrativo, com conteúdo além do senso comum e da visão rotineira dos protagonistas escolares.

Na realização da análise dos dados, dialoguei com o pensamento de Bakhtin (2007) sobre gêneros do discurso, na compreensão de que um discurso é histórico, social e cultural e, portanto, dinâmico, não apresentando limite definido, por estar sempre em mutação e na dependência do espaço e do tempo na criação do enunciado. "Evidentemente, cada enunciado particular é

individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2015, p.262). Dessa forma, optei por dividir os dados em núcleos de análises, com temas que pudessem contemplar a proposta apresentada. As análises foram realizadas com base na premissa de que o ambiente cultural e social em que as crianças vivem, exerce influxo sobre a percepção e a representação do mundo.

Segundo Geertz (1989, p.15), "o homem é [...] amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". A cultura, essencialmente semiótica, é compreendida como um entrelaçamento do sujeito com suas experiências, memórias e interpretações. A criança, na condição de um escolar, e a sua cultura estão interligadas, formando, pois, um todo indivisível. A vida social é um processo dinâmico e o sujeito, na condição de ativo na sociedade, sofre a influência da cultura.

Na perspectiva adotada, a internalização da cultura pela criança é um processo de transformação e síntese. Comungando com esse conceito, Correia (2011) e Vygotsky (1999a) afirmam que o ser humano é produto, produtor e intérprete de experiências coletivas e sociais. Por tudo isso, é importante conhecer o convívio social das crianças. No próximo tópico, apresento as informações produzidas sobre os sujeitos da pesquisa.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa, procurei, primeiramente, conhecer o meio social em que estavam inseridos, segundo Vygotsky (2014), elemento de suma importância na definição da forma de a pessoa ser e olhar o mundo. Assim, tomei informações acerca da região da cidade de Fortaleza onde a escola está situada (bairro do Pirambu), da escola propriamente dita, das professoras e, por fim, dos sujeitos da pesquisa.

Compreendo que o entorno social não é estático e exterior, mas uma variável dinâmica que contribui para o desenvolvimento das crianças. Porquanto, de forma diretamente proporcional, elas modificam o entorno e são por ele modificadas (VYGOTSKY, 2010a).

As crianças investigadas moram na cidade de Fortaleza, metrópole do nordeste brasileiro que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, possuía 2.452.185 habitantes e, em 2015, 2.591.188, sendo a quinta cidade mais populosa do Brasil.

Para avaliar o ensino nas escolas públicas, o governo federal criou, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento avaliativo que registra em números a aprovação escolar, a partir da aplicação de levantamentos estatísticos, tais como o Censo Escolar e a média de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), processo que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No ano de 2011, a escola investigada obteve no IDEB a nota 3.0, sendo 4.2 a média das escolas municipais de Fortaleza. Embora não seja garantido que as escolas com nota elevada no IDEB estejam formando leitores, essa avaliação serve para sinalizar se a escola apresenta vulnerabilidade no processo de ensino e de aprendizagem, situação que pode ser revertida, por meio de ações que gerem nas crianças a necessidade da leitura literária. Assim, ao realizar uma pesquisa na internet, escolhi essa escola por apresentar um IDEB abaixo da média das escolas municipais de Fortaleza.

Com relação à Prova Brasil, no ano de 2011, os resultados mostraram que, até o quinto ano, apenas 24% das crianças apresentaram rendimento satisfatório na compreensão do texto. Se compararmos esse percentual com o resultado alcançado pela totalidade das escolas públicas brasileiras, cuja média foi de 37%, vemos que a escola pesquisada apresentou resultado abaixo da média nacional, sendo, pois, essencial a mudança dos seus processos pedagógicos.

Com relação à escola investigada, cabe abordar algumas das suas peculiaridades, partindo da sua localização (bairro Pirambu). Segundo o IBGE (2010), o bairro Pirambu é a sétima maior favela do Brasil e a maior do Ceará, com 42.878 habitantes. Além de problemas econômicos, o bairro apresenta graves problemas sociais, estando entre os mais violentos da cidade de Fortaleza, incluída no relatório do Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal de 2012 como a 13ª cidade mais violenta do mundo.

No ano de 2015, entre os meses de janeiro e julho, o bairro Pirambu e o bairro Barra do Ceará lideraram o número de roubos e furtos na capital cearense (SSPDS, 2015). Esse fato é importante, porquanto o entorno da criança influencia sua forma de ser, pensar e agir. De fato, “O mundo fora da escola é bem maior e decisivo.” (DEMO, 2006, p.9). Essa afirmação serve de suporte para se compreender o comentário da aluna Isis¹⁷(2014) e do aluno Rodrigo em alusão ao deslocamento de suas casas até a escola. Isis comentou: “Tia, hoje quando estava vindo para a escola, vi um homem armado passando”. Rodrigo afirmou: “Ontem, quando estava indo para minha casa, dois rapazes bateram em mim, mas eu bati foi muito neles também.”. Na escola, é comum ouvir crianças comentando que colegas roubaram a sua merenda. Em sala de aula do quarto ano, pode-se perceber a representação da violência em brinquedos criados pelas crianças. Exemplo disso está na figura 1 em que uma criança reproduz uma faca feita de papel. Ao ser questionada sobre o que havia criado, a criança respondeu: “É uma faca, é legal!”. Observe-se que, na figura 2, aparecem duas crianças, uma delas simulando a posse de uma arma de fogo.

Figura 1 - Criança exibe uma faca feita de papel (4ºano)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 2 - Criança simula a posse de uma arma de fogo (4ºano)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para Vygotsky (2010a), a interpretação que a criança faz da sua vivência irá influenciar o seu desenvolvimento

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua

¹⁷ Todas as crianças demarcadas nesta tese são nomeadas de forma fictícia, a fim de proteger suas identidades.

personalidade consciente é a vivência [...]. Desta forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VYGOTSKY, 2010a, p. 683).

A partir desse ponto de vista, é plausível afirmar que as crianças vivenciam a violência na rua e na escola. Logo, sendo a violência uma das variáveis que "modelam" a mente das crianças, estas são influenciadas conforme a interpretação que fazem daquela. "A influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação." (VYGOTSKY, 2010a, p. 688). Em outros termos, a violência influencia a personalidade da criança na medida em que ela compreende seu sentido e significado, o que se dá, portanto, de forma diferente, individual e única para cada uma delas.

Ao entrevistar as crianças, duas afirmaram que não gostam da escola porque lá ocorrem muitas brigas. Isis fez o seguinte comentário "Gosto, mesmo que muitas pessoas digam que a escola não presta, a escola presta sim, é só os alunos que têm que aprender e não serem desse jeito que são". Essa declaração fortalece a premissa de que a violência na escola prejudica não apenas a aprendizagem, mas também a representação que as crianças constroem da escola. Ao questionar se as crianças gostavam dos colegas, Ana afirmou: "Não muito como Vitor e Rodrigo, porque eles são muito chatos, gostam de bater."

Nas palavras de Vygotsky (1935/2010 *apud* PINO, 2010, p.751), "a vivência de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Mesmo se o indivíduo, particularmente se é criança, nada sabe disso", o seu convívio em um meio violento influencia o seu desenvolvimento, nesse caso, desfavoravelmente, de forma negativa.

De acordo com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2013), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os professores brasileiros passam 20% do tempo de aula lidando com a desordem em sala de aula, enquanto a média internacional é de

13%. Em algumas aulas das turmas pesquisadas, esse índice subia para mais de 30%¹⁸, conforme relatado no protocolo de nº 6.

Protocolo nº 6

Data – 22 de agosto de 2014
Horário- das 7h às 9h
Local – Sala de aula do 4º ano

Cheguei à escola às 7h da manhã. As crianças estavam na quadra para a acolhida. A professora ainda não havia chegado. Fui com as crianças para a sala de aula. Na aula anterior, havia solicitado que elas devolvessem os livros de literatura levados para a casa. Somente algumas crianças devolveram. Bruna dirigiu-se a mim e disse que estava com dois livros em casa, mas que os devolveria quando terminasse de ler. Neste dia, compareceram apenas 16 crianças. Após seis minutos de aula, a professora entrou na sala e escreveu a agenda na lousa como segue:

Português – Atividade xerografada (trabalho de interpretação textual).
Religião – Uma ideia muito legal! A campanha de prevenção às drogas (livro – A turma da alegria).

As crianças já estavam com a atividade xerografada para responder muitas questões semelhantes à prova do PAIC MAIS. Essa atividade era composta por dez pequenos textos com perguntas de interpretação textual. As crianças iniciaram a resolução da tarefa. **Porém, houve um desentendimento entre duas crianças, Fátima arranhou o braço de Rosa com as unhas. O braço da criança agredida ficou sangrando, pois o arranhão havia sido muito forte, atingindo uma grande região. Rosa começou a chorar e, imediatamente, telefonou para a sua mãe, pedindo que ela comparecesse à escola. As crianças pararam de realizar a tarefa e ficaram discutindo sobre quem iniciou a briga. Depois de quase 20 minutos de discussão, e de mútuas acusações, as crianças voltaram a realizar a tarefa. Após 10 minutos, a mãe de Rosa chegou e a professora se retirou da sala para falar com ela e com a diretora.** Algumas crianças afirmaram que já haviam terminado a atividade. Fiquei com as crianças e disponibilizei os livros de literatura para que lessem em sala de aula. As crianças que não sabiam ler eram as mais inquietas e não ficavam sentadas na carteira. Quatro crianças ficaram passeando pela sala de aula e começaram a “brincar de briga”. Após os 20 minutos que eu havia destinado para a realização da leitura, observei que elas não estavam aproveitando o tempo, uma vez que o barulho gerado pelas conversas paralelas tornava o ambiente impróprio para a leitura. Então, pedi para todas as crianças se sentarem, pois eu ia ler um livro. Essa transição de um ambiente barulhento para um ambiente silencioso durou, aproximadamente, mais dez minutos. Peguei o livro *Rodrigo bom de bola*, de Markiano Charan Filho, e li para as crianças. Durante a leitura, as crianças ficaram muito quietas, prestando atenção. Ao terminar a leitura, Isis comentou: – Muito legal esta história! Conversei com as crianças sobre o livro, quem era o autor e a editora. Markiano, que é deficiente visual, em decorrência do excesso de oxigênio na incubadora, onde teve que ficar por ter

¹⁸ Na aula observada, do total de 100 minutos destinados à disciplina Língua Portuguesa, 20 minutos foram ocupados pelas discussões entre duas alunas e, aproximadamente 10 minutos em conversas paralelas e brigas, totalizando 30% da aula desperdiçada com a indisciplina.

nascido prematuro, preside a Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVO). Markiano estudou na Escola Técnica Federal de São Paulo, curso de Processamentos de Dados, onde foi o primeiro aluno deficiente visual. Também se graduou em Letras pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). A editora é Nova Alexandria, localizada em São Paulo. Perguntei se alguém conhecia algum colega deficiente visual. Ninguém levantou o braço e a sirene tocou para o intervalo.

No protocolo de nº 6, percebe-se a dificuldade de se criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento. Nesse dia, uma parte do tempo da aula foi ocupada pelas brigas, comportamento quase sempre presente nas atitudes de algumas crianças em sala de aula.

Na verdade, sempre ocorriam dois tipos de problemas: as manifestações perturbadoras e as de caráter violento. Os conflitos de desrespeito às normas de boa convivência são denominados de incivildades e estão costumeiramente presentes nas escolas. Para Souza (2011, p. 45)

A questão das incivildades é um tema central na compreensão do fenômeno da violência urbana, pois está ligada ao crescimento da violência interpessoal, ao desinvestimento ambiental, ao pessimismo e descontentamento com o bairro e, a médio e longo prazo, com a violência criminal.

Algumas brincadeiras realizadas pelas crianças também apresentavam comportamentos violentos, tal como relatado no protocolo de nº 8. Durante a aula, crianças *brincavam*¹⁹ de “desconta lá”. Trata-se de uma *brincadeira* que consiste em cada criança dar uma tapa no colega ao lado como segue

Protocolo nº 8

Data- 29 de agosto de 2014
Horário – das 7h20min às 9h
Local – Sala de aula do 4º ano

[...] Quatro crianças enquanto copiavam a tarefa, também brincavam de “Desconta lá”. Nesta brincadeira, uma criança dá uma tapa na vizinha e diz: “desconta lá”. Quem recebe a tapa, dá outra no colega do lado e fala “desconta lá”. No entanto, as tapas eram muito fortes, como se estivessem realmente agredindo uns aos outros [...].

Essa brincadeira estimula a violência, uma vez que as crianças pareciam entender aquela forma de agressão como algo prazeroso. É provável

¹⁹ Foi utilizado o termo "brincavam", porque as crianças consideravam aquela atividade como tal, ainda que aos olhos de outrem, pudesse ser categorizada como violenta.

que essa satisfação se deva ao fato de aquelas crianças morarem em um bairro muito violento, podendo o processo psíquico ser influenciado pelo ambiente em que vivem.

É possível observar o problema da violência no bairro em um texto escrito por Beatriz. Nele, ela afirma que mora ao lado de ladrões e maconheiros e que seu sonho é ir morar no Piauí, onde, na sua análise, encontrará um ambiente quiçá mais humano. Com apenas dez anos de idade, Beatriz já compreende que convive com pessoas que não seguem as normas da boa conduta. Ela (como tantas outras crianças daquela escola) deseja um mundo melhor como mostra a figura 3.

Figura 3- Produção de texto de Beatriz

17.06.15

Odeio mais feliz da minha e o mais triste

Bia quinta - Beira minha família disse que passou na televisão. Passou o Roberto Cláudio na televisão e ele disse que onde eu moro todos os dias não saio, mais não saio. Depois que minha família toda ficou feliz com essa notícia eu fiquei mais. Porque o meu sonho é morar no Piauí. Porque lá é muito tranquilo e lá tem muito maconheiro, fumo, pedras, ladrão. Antes não tinha tão perigo, mais voltou a ser.

E passou dias, muitos dias e com era tudo mentira. Aquela coleção de ovos tinha montado e eu tinha acreditado. Depois eu fiquei muito triste. E ele voltou a dizer que os ovos vão sair mais concretos é mentira. Eu odeio a coleção de ovos!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Do texto de Beatriz, é possível extrair sua insatisfação em saber que o prefeito de Fortaleza, Roberto Cláudio Bezerra, não iria construir casas para os moradores do bairro. O desejo de sair do bairro em que morava na ocasião era devido à problemática da violência, fator a que se pode creditar uma grande influência sobre o desenvolvimento psíquico das crianças, sobretudo as que estavam na fase da formação de conceitos. Para algumas crianças, a

manifestação era de raiva; outras tantas se manifestavam sob a forma de agressões e brigas. Em ambos os casos, a concentração durante as aulas ficava prejudicada.

Ainda sobre o bairro em que as crianças moram, o Instituto de Pesquisa e Estratégica Econômica do Ceará (IPECE) divulgou, em 2013, um relatório em que se afirma “[...] que os bairros de menor taxa de alfabetização são aqueles onde ocorre um elevado número de homicídios [...]”, a despeito dessa problemática. Esse mesmo documento traz “evidências da formação de quatro grupos de bairros com baixa renda média pessoal que coincidem com os grupos de bairros de maior incidência de homicídios dolosos.”. Diante dessas assertivas, é certo que desponta como de extrema importância a atuação da escola na formação de leitores, sobretudo como forma de elevar “a qualidade de vida dessas pessoas” que moram em locais tão desumanos, muito embora saibamos que a escola não tem condições de ser considerada a salvadora das mazelas sociais.

Para conhecer o convívio social das crianças, além das informações sobre o bairro, produzi dados referentes à escola, o que me proporcionou uma melhor compreensão acerca dos sujeitos da pesquisa.

A escola municipal investigada, surgida de uma necessidade da comunidade, no ano de 1974, mais precisamente na gestão do prefeito Dr. Evandro Ayres de Moura, enquadrava-se no modelo fordista/taylorista.

Quando iniciou as atividades pedagógicas, contava com dez salas de aula, um pátio coberto, salas de administração (direção, supervisão e secretaria) e funcionava da seguinte forma: nos turnos manhã e tarde, turmas da educação infantil; no turno noturno, alunos do Sistema de Televisão Educativo (TVE), programa de telensino destinado a alunos da quinta a oitava série, desenvolvido por meio de teleaulas, cujo conteúdo era reforçado por material impresso. A escola está localizada na zona oeste de Fortaleza, numa área construída de 1.115,97m².

O objetivo da educação escolar predominante até 1990 foi se alterando gradativamente, para alcançar a massificação do ensino básico como pressuposto da cidadania (MOURA, 2012). A escola pesquisada, com o propósito de se adaptar à nova realidade, ampliou sua infraestrutura e, em

1991, suas novas instalações foram entregues à comunidade pelo então prefeito Juraci Vieira de Magalhães.

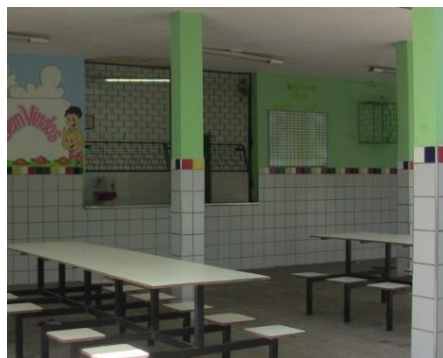
No ano de 2014, foram matriculados 1.117 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno e, em 2015, as matrículas totalizaram 960 alunos, nos três turnos. A escola, nos dias atuais, possui 17 salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma coordenadoria, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma sala da secretaria, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva coberta (figura 4) e uma cantina, onde se disponibiliza merenda nos intervalos das aulas, almoço e jantar, num espaço dotado de cadeiras e mesas para aproximadamente 36 crianças, como mostra a figura 5.

Figura 4 – Quadra da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5 – Cantina da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

O Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, funciona nos períodos manhã e tarde. No período da noite, funcionam as turmas da EJA Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). As crianças do quarto ano do Ensino Fundamental estão distribuídos em seis turmas, três no período da manhã e três no da tarde. Existem também, quatro turmas do programa PAIC MAIS, duas no período da manhã e duas, no da tarde. Atualmente, a escola é administrada pela Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS).

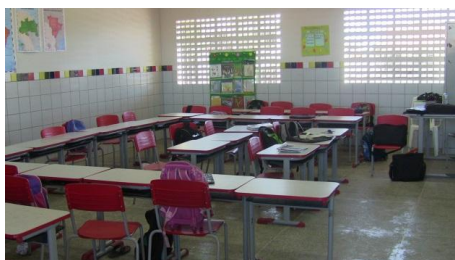
Com relação aos recursos humanos, a escola tem uma diretora, um vice-diretor, uma secretária, 58 professores efetivos, nove professores substitutos e 22 funcionários terceirizados. A turma do quarto ano escolhida para a realização da pesquisa foi indicada pela coordenadora, quando da

apresentação do projeto. Na sua análise, Carla²⁰ era a única professora da escola que poderia aceitar uma pesquisa em sala de aula, uma vez que se mostrava uma profissional bastante compreensiva. No ano de 2014, foram matriculados 33 crianças na turma investigada (4ºano). Desses, 24 compareciam regularmente às aulas. Em 2015, matricularam-se 25 crianças no quinto ano do Ensino Fundamental, das quais 23 tinham frequência regular.

Segundo Carla (professora do 4ºano), as crianças analfabetas haviam sido retiradas da turma para a sala do PAIC MAIS. Em seu caso, dez foram encaminhadas. Nessa sala especial, as crianças assistem às aulas com foco na alfabetização, para, no ano seguinte, ingressarem na turma do quinto ano. Durante o período de observação, foi constatado que oito crianças ainda permaneciam analfabetas.

No ano de 2014, as crianças do quarto ano assistiam às aulas em uma sala bastante arejada, que se localizava no primeiro andar da escola. As carteiras, normalmente, ficavam dispostas na posição demonstrada nas figuras 6 e 7.

Figura 6- Sala de aula do 4º ano (visão 1)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7- Sala de aula do 4º ano (visão 2)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Do lado esquerdo da sala, havia 32 livros de literatura da coleção PAIC Prosa e Poesia. Porém, durante as aulas, as crianças não pegavam nenhum deles para ler, pois não se sentiam motivadas para isso, havendo dentre elas um pequeno grupo que pensava ser proibido manusear as referidas obras.

No ano de 2015, as crianças do quinto ano assistiam às aulas em uma sala situada no térreo, sendo as carteiras dispostas como mostram as figuras 8 e 9.

²⁰ Os nomes das professoras são fictícios, com o objetivo de não tornar pública a sua identidade.

Figura 8- Sala de aula do 5º ano (visão 1)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 9 – Sala de aula do 5º ano (visão 2)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na sala, existiam dois aparelhos de ar condicionado e não havia livros de literatura disponíveis para as crianças, ou seja, o acervo disponível ficava guardado no armário. Segundo alguns professores da escola, essa medida previniria eventuais desaparecimentos dos livros. A disposição das carteiras em fileiras foi definida pela professora, como uma forma de controlar as crianças e impor um nível de disciplina mais favorável ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para produzir dados com mais abrangência sobre os sujeitos da pesquisa, fez-se necessário aplicar tanto às crianças quanto às professoras (Carla, do quarto ano, e Júlia, do quinto) uma entrevista semiestruturada.

Com relação à professora do quarto ano, Carla, possui um bom conhecimento didático-pedagógico, sendo graduada em dois cursos, Filosofia e Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará, e pós-graduada em Gestão Escolar. É uma professora calma, de perfil condizente com a aptidão para o magistério, como retrata o senso comum: tolerante, afável e aberta ao diálogo e às discussões. Na entrevista, afirmou: “Ensino porque eu acho que é da minha natureza, eu sempre gostei, eu gosto de trabalhar com as crianças, compartilhar os conhecimentos”. Uma vez por semana, ela participa de um curso de formação de leitores, ofertado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Sobre essa formação, ela afirmou: “Eles querem que a gente forme estudantes leitores, mas parece que eles não conhecem a realidade de uma sala de aula. Quem leciona nesse curso de formação nunca deu aula para os alunos como os desta escola”. Na verdade, as crianças da escola investigada possuem vivências e experiências divergentes das crianças de outros bairros. Dessa forma, possuem atitudes diferentes para a mesma metodologia aplicada pela

professora. Algumas crianças investigadas dificilmente permanecem sentadas nas carteiras para realizar as atividades elaboradas pela professora, principalmente, porque as atividades, como será abordado posteriormente, possuem foco na gramática, fato que destrói, nas crianças, a sensibilidade para o aprendizado, pois os signos são tratados como signos mortos.

Em conversa informal, Carla assim se expressou: “Antes de ensinar aqui, eu ensinava em uma escola, lá em Caucaia²¹. Lá, os alunos se interessavam mais, eu conseguia dar aula. Aqui, é muito difícil, mesmo eu gostando de dar aula, mas a gente se esforça muito e não tem resultado. Isso cansa”. A prefeitura de Fortaleza acredita que o curso de formação de leitores forma professores para serem mediadores de crianças leitoras. No entanto, como enfatiza Carla, a realidade em cada escola é diferente e os professores do curso não discutem com os alunos formas de proporcionar um ambiente favorável à prática da leitura em sala de aula.

Com relação à leitura de livros de literatura, a professora em apreço afirmou que não tem muito tempo para ler, pois ensina nos dois turnos, manhã e tarde, e, no período noturno, dedica-se ao esposo e ao filho. Na entrevista, também disse que não se lembrava do nome do último livro que lera, embora isso tivesse ocorrido há apenas um mês. Diga-se, por ser relevante, que a mencionada professora ensina há treze anos na escola.

Na entrevista com a professora Carla, ao questionar se a escola contribui para formar crianças leitoras, ela afirmou: “Nem tanto, eu acho que nem tanto. Agora, a escola está se propondo a estimular a leitura, mas até a biblioteca da escola é fechada. Como a gente pode estimular os alunos para a leitura?”, ou seja, na opinião de Carla, ao fechar a biblioteca, a escola prejudica a formação de crianças leitoras. Com o fechamento da biblioteca, as crianças ficam prejudicadas, pois o acesso ao livro de literatura corresponde ao primeiro passo na realização do ato de ler. No entanto, a professora não pode depender da escola para atuar como mediadora da leitura.

No que concerne à professora do quinto ano (Júlia), ela também possui um bom conhecimento didático-pedagógico, sendo formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Na entrevista, ela afirmou: “Eu gosto de

²¹ Caucaia é um município brasileiro do Estado do Ceará, localizado a uma distância de aproximadamente 13 km da região metropolitana de Fortaleza.

ensinar, mas já gostei mais”. Ao questionar o porquê de já ter gostado mais, respondeu

Eu acho assim, a gente tem muita dificuldade com relação às famílias, né? Os alunos não têm tanto interesse. Se a gente procura fazer um trabalho que chame atenção, é complicado, eu vou perdendo... Assim, vou ficando desanimada, mas eu gosto de ser professora.

Júlia ensina há quatorze anos na escola, tendo ingressado na rede pública municipal por meio de concurso público, assim como ocorreu com a professora Carla, e participa uma vez por semana do curso Formação de Leitores.

Ao interrogar Júlia se as crianças gostam de ler, ela fez o seguinte comentário

[...] leitores têm que vir de famílias leitoras. Se os meninos não têm família leitoras e.... na escola ... é, hoje, está dando uma melhorada, não tinha esta frequência de ter livros, de professor levar livro para sala. Levar para a biblioteca. Isto já melhorou de três anos para cá, já deu uma melhorada substancial. A escola pública, ela... essa dificuldade do menino ter um livro para ler, adotar um livro paradidático para ler, então todas estas questões dificultam a leitura porque os meninos não gostam de ler. A família não é leitora, a escola não fazia este trabalho, que está vindo de uns três anos pra cá. Então, eu acredito que seja por isso.

Na voz da professora Júlia, a família exerce uma importância fundamental na formação de leitores. Na escola investigada, as crianças são provenientes de famílias não leitoras, o que torna difícil a atuação dos professores na função de mediador da leitura. Essa afirmativa da professora Júlia é condizente com o pensamento de Demo (2006), segundo o qual o entorno fora da escola influencia a forma de ser e agir das crianças. No entanto, o entorno não é estático e pode ser modificado pela criança, se as experiências vividas na escola forem bastante significativas para ela, se despertarem desejos e motivações, como no caso da leitura literária, uma vez que a leitura transforma o ser humano e ele transforma o mundo (VYGOTSKY, 2010a).

Ao indagar Júlia com relação ao último livro que leu, ela afirmou que já faz muito tempo. Durante a semana, tem apenas o período noturno para ler, mas prefere assistir aos programas de televisão, pois já está muito cansada. Esse fato merece a atenção da direção da escola, tendo em vista ser de

extrema importância que as professoras disponham de tempo para a leitura de livros de literatura, em especial daqueles que vai disponibilizar em sala de aula, seja pela leitura em voz alta ou em silêncio. Afinal, como a professora poderá despertar nas crianças a motivação para a leitura silenciosa, se ela não lê? Nas palavras de Bajard (2007, p. 33)

Na medida em que necessita da compreensão para ser eficiente, a transmissão vocal exige do locutor "tomar conhecimento do texto" antes da proferição. De fato, é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos.

O livro escolhido para ser lido em sala de aula deve ser aquele que despertou na professora a curiosidade e o desejo de ler, ou seja, o texto deverá ter suscitado nela a vontade de transmitir às crianças as emoções sentidas quando da sua leitura (CALKINS, 2001).

Bajard (2007, p. 60) é persuasivo quanto à leitura de livros por mediadores. Para ele, "A transformação dos mediadores em leitores é fundamental na sensibilização de crianças à leitura". Em outras palavras, quando a professora realiza a leitura prévia do livro que vai apresentar às crianças, ela se prepara para fazê-lo com a emoção devida e com um tom de voz adequado, deixando, assim, o texto singular e atrativo.

As duas professoras demonstraram-se desanimadas com o ensino em geral, devido ao baixo retorno recebido pelas crianças. Diante disso, faço uma reflexão: Se não estão recebendo o retorno esperado, o que as impendiria de modificar a metodologia pedagógica empregada em sala de aula? A acomodação para uma metodologia pedagógica não deve ser a melhor forma de se pensar em ensino e aprendizagem, uma vez que os seres humanos possuem as suas particularidades e desenvolvimento cognitivo distintos. Portanto, a metodologia planejada deve ser dinâmica e elaborada de acordo com as singularidades das crianças.

Por fim, com o intuito de conhecer os sujeitos da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 23 crianças do quarto ano do Ensino Fundamental, etapa iniciada em 1º de agosto de 2014.

Antes de iniciar a entrevista, perguntei às crianças se poderia utilizar um gravador, com vistas a facilitar a transcrição. As primeiras crianças ficaram inibidas e pediram que eu não gravasse. Porém, após seis crianças serem

entrevistadas, uma criança decidiu concordar com a gravação, o que também ocorreu com as demais, de modo que 17 entrevistas foram realizadas com o uso de um gravador. Todas foram realizadas em sala de aula e na biblioteca. Com a ajuda da professora, consegui a chave da biblioteca e, nessa conformidade, foi possível chamar uma criança de cada vez para a entrevista.

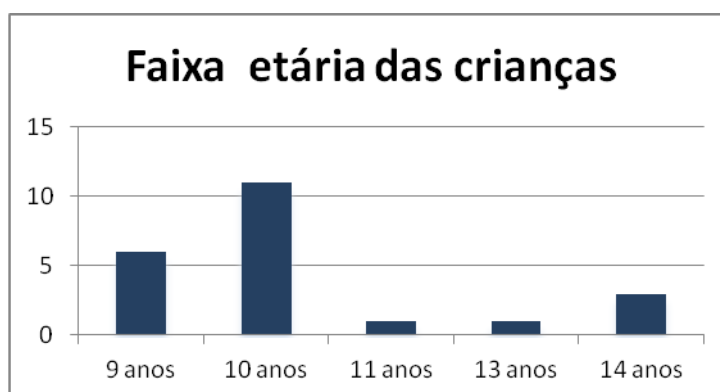
A entrevista foi realizada em horário que não prejudicasse a criança durante a aula, por exemplo, no momento em que ocorria o exame biométrico das crianças, ou quando algumas crianças estavam recebendo noções de higiene bucal, ou ainda em horários previamente acordados com a professora.

Segundo Graue e Walsh (2003), para que aconteça uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, deve-se considerar as perguntas interessantes, condição que não só ocasiona um maior envolvimento nas respostas, mas também facilita e descontra o diálogo.

As crianças, muito animadas com a entrevista, pediram que eu as entrevistasse novamente, o que não ocorreu. Durante as observações e no intervalo das aulas, também foram realizadas entrevistas informais, o que permitiu uma ampliação do conhecimento concernente a elas.

Das 23 entrevistadas, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino. Com relação à faixa etária, quase a metade das crianças (47,8%) estava com dez anos de idade, seis crianças tinham nove anos, uma onze, uma treze e três quatorze anos de idade, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1- Faixa etária das crianças



Fonte: Dados obtidos da pesquisa.

A turma apresentou-se heterogênia no que concerne à faixa etária. Das três crianças com quatorze anos, uma estava bem próximo de completar quinze anos, não podendo, pois, estudar na escola no próximo ano, pelo menos nos turnos manhã e tarde.

O quadro 1 apresenta informações importantes sobre a identificação das crianças. A elas, atribuíram-se nomes fictícios, com o objetivo de lhes proteger a identidade.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa em 2014.

Criança	Idade	Sexo	Mora com...	Atuação profissional do pai	Atuação profissional da mãe
Adriana	9	F	Pais	Pedreiro	Doméstica
Alencar	10	M	Pais	Pedreiro	Doméstica
Ana	13	F	Pais, tios e avós	Não trabalha	Costureira
André	10	M	Avós	-----	-----
Beatriz	9	F	Pais	Comerciário	Doméstica
Breno	14	M	Avó	-----	-----
Bruna	9	F	Pais	Vigilante	Doméstica
Costa	9	M	Avó	-----	-----
Daniela	10	F	Pais	Pedreiro	Doméstica
Fátima	11	F	Mãe e avô	Monitor de esporte e lazer	Doméstica
Isis	10	F	Mãe	-----	Secretária
Joana	9	F	Mãe	-----	Doméstica
Jonatas	10	M	Pais	Não sabe	Doméstica
José	10	M	Pais	Vendedor	Vendedora
Lucia	9	F	Pais	Fisioterapeuta	Cabelereira
Zeca	10	M	Tios	-----	-----
Marcos	10	M	Pais	-----	-----

Marta	10	F	Pais	Pescador	Doméstica
Paulo	11	M	Mãe e avó	-----	Doméstica
Pedro	14	M	Avó	-----	-----
Rodrigo	14	M	Mãe	-----	Cozinheira
Rosa	10	F	Mãe	-----	Manicure
Soraia	10	F	Pais	Cortador de carne	Doméstica

*Idade das crianças no início da pesquisa de campo (julho de 2014).

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as crianças.

Observando os dados do quadro 1, à exceção de um caso, os pais das crianças entrevistadas desenvolvem atividades profissionais de baixa remuneração. O projeto político-pedagógico da escola confirma os dados informados pelas crianças. Nele, está dito que

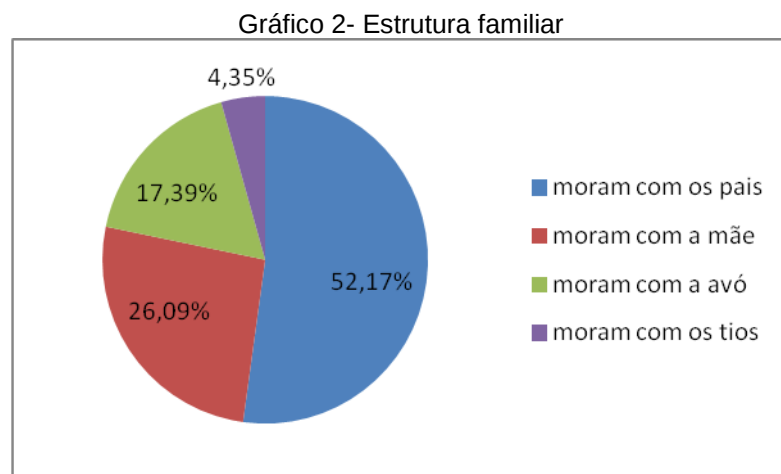
A sociedade socioeconômica dos pais e alunos é de baixa renda, sendo na grande maioria trabalhadores autônomos, residindo em casas de mutirão. Por essa razão, existem muitas dificuldades em manter uma família adequadamente, já que estas são compostas de inúmeros filhos, sendo que na grande maioria as mães que exercem o papel de chefe da família (Projeto Político-Pedagógico da escola, 2004, p.15).

Em conformidade com essa informação, somente seis crianças não recebem a bolsa-família²². A respeito do mencionado programa social de benefício a famílias pobres, uma das crianças, a Rosa, comentando o fato de sua mãe ter perdido o benefício, afirmou: “Tive que faltar porque eu estava com pneumonia e a minha mãe perdeu a bolsa-família”.

Com relação ao grau de instrução dos pais, a maioria das crianças não soube informar. Pelas respostas obtidas de algumas delas, o grau de instrução dos pais ou responsáveis estava entre o Ensino Fundamental e o 2º grau (nomenclatura do antigo Ensino Médio), havendo apenas um pai com curso superior.

²² A Bolsa-família é um programa do Governo Federal para completar a renda familiar. Foi criado em janeiro de 2004 por meio da lei nº 10.836.

Mais da metade das crianças moram com os pais, menos da metade com a mãe, uma pequena minoria com a avó e somente uma criança mora com tios, tal como mostra o gráfico 2.



Fonte: Dados obtidos na entrevista com as crianças

Os dados mostram que a maioria das crianças (52,17%) vive em uma estrutura "familiar tradicional", com pai, mãe e irmãos, e todas afirmaram gostar de sua família.

Do universo das crianças entrevistadas, 13 consideram a disciplina de Matemática como a melhor para se estudar. Com relação à Língua Portuguesa, somente 8 afirmaram gostar. A maioria delas não aprecia o Português porque não consegue atribuir sentidos aos textos e, além disso, o estudo está sempre direcionado à gramática. Paulo afirmou: "Não gosto de nenhuma, todas são chatas, de nenhuma disciplina". Questionado sobre o porquê daquele enfatiamento com os estudos, respondeu: "Acho tudo difícil". Paulo é analfabeto, o que dificulta a compreensão dos conteúdos explicados em sala de aula. Uma criança que não sabe ler apresenta "dificuldades" em todas as disciplinas, realidade que ratifica a premissa de que o objetivo principal da escola deva ser o de formar leitores. São reservas cognitivas imensas que não foram trabalhadas. Como não aprecia nenhuma disciplina, durante todas as aulas, Paulo é uma das crianças que mais conversa e passeia pela sala de aula. Vendo isso, aumentou meu convencimento de que a escola deve dar prioridade às atividades que criem nas crianças a necessidade da leitura.

Com relação à prática leitora de livros de literatura, 12 crianças não souberam o que responder, inclusive porque afirmaram não saber o que pensar quando se fala em livro de literatura. Quatro delas associaram à indagação, ao ato de ler livros de modo geral, mas não citaram nenhum. Lúcia foi mais específica e respondeu: "Eu gosto de livros infantis".

Em divergência com o resultado anterior, 16 crianças afirmaram gostar de ler. Apenas duas alunas (Soraia e Fátima) responderam laconicamente: "mais ou menos". Rodrigo, também lacônico, afirmou: "Às vezes".

Quando se fez a pergunta: "Para que ler?", sete crianças afirmaram que era para aprender mais, quatro não souberam responder, duas afirmaram que liam "para passar de ano". Isis deu a seguinte resposta: "Porque eu gosto, assim, eu gosto de ler, eu sei que ler faz bem". A maioria das crianças relaciona o ato da leitura à aquisição de conhecimentos, sendo, pois, na visão delas, uma atividade realizada para a escola e não para a vida. Percebe-se que essas crianças possuem a tendência de não serem leitoras na fase adulta, pois leem por obrigação e não por necessidade.

A pergunta seguinte foi "Por que ler"? Três crianças afirmaram: "Para aprender mais". Rosa deu a seguinte resposta: "Porque eu tenho que ler para poder aprender". Marcos respondeu: "Porque eu gosto de estudar e eu quero um futuro na minha vida". As crianças, em sua maioria, disseram ler para conseguir um emprego quando crescessem, concepção que reitera a representação restrita que fazem do ato da leitura.

A mudança dessa representação utilitária da leitura pelas crianças é dever da escola. Na verdade, o ato de ler deve desenvolver na criança a capacidade de construir e reconstruir o sentido do texto, de modo que o signo linguístico atue como um mediador na compreensão do mundo. Dessa forma, o signo atua como instrumento cultural complexo, por meio do qual a criança se apropria de uma atividade produzida histórico-cultural e socialmente.

A escola é um local onde as crianças adquirem informações e conhecimentos e se capacitam para transformá-los em aprendizagem. Ao aprender a ler, as crianças não devem apenas decodificar as palavras, como uma técnica mecanizada de transformação das letras em sons, mas, sim, aprofundar esse processo, tornando-o mais complexo, de modo que a

memória, o pensamento e a inferência sejam ativados. Por essa razão, o texto deve fazer sentido para a criança (MELLO, 2004).

Na continuidade da entrevista, todas as crianças afirmaram que gostam de ouvir a leitura de um livro de literatura. Ao serem questionadas do porquê de se sentirem atraídas por essa atividade, Rosa respondeu: "Porque na história eu consigo aprender algo que eu nunca aprendi". Doze crianças afirmaram que gostam de ouvir a leitura de um livro porque "é bom ou legal". Somente Daniela não soube dizer por que gostava daquela atividade. Portanto, constata-se que as crianças gostam da atividade de ouvir a leitura de um livro de literatura. Com essa atividade, a professora compartilha as emoções que são produzidas no ser humano ao ler um bom livro de literatura.

O quadro 2 apresenta os resultados dos seguintes questionamentos: último livro lido, a necessidade de ler outros livros quando concluiu a leitura e o que faz quando não sabe o significado de uma palavra.

Quadro 2 – Último livro lido pelas crianças

	Qual o último livro que você leu?	Após ler este livro, sentiu vontade de ler outros?	O que faz quando não sabe o significado de uma palavra?
Adriana	A bela Adormecida.	(Balançou a cabeça indicando que sim)	"Eu pergunto à professora, às vezes eu leio tudo de novo pra mim entender".
Alencar	<i>Dragão do mar.</i>	"Não"	"Tento ler de novo a palavra".
Ana	Foi o da Branca de Neve.	"Senti".	"Eu, eu peço tia, como é isso aqui, aí ela diz".
André	<i>Turma da Mônica.</i>	"Senti".	"Pergunto a minha avó".
Beatriz	Foi o de piada.	"Senti"	"Eu tento ler de novo até eu conseguir".
Breno	"Os da tia"	"Senti"	"Nada".
Bruna	"Foi o rei da fome".	"Senti"	"Eu pergunto pra alguma pessoa".
Costa	<i>Mônica.</i>	"Sim"	"Mando alguém ler para mim".

Daniela	<i>Não confunda.</i>	(Balançou a cabeça, indicando que sim).	"Pulo".
Fátima	"Lembro mais não".	"Senti"	"Só às vezes que eu leio".
Isis	O mágico de Oz.	"Senti e eu li mais".	"Eu pergunto".
Joana	"Foi da branca de Neve ".	"Senti".	"Eu pergunto".
Jonatas	<i>Terra do santo seu.</i>	"Senti".	"Um eu pergunto a um amigo".
José	"Foi <i>Brincar de quê</i> ".	(Balançou a cabeça indicando que sim)	"Pergunto a minha mãe".
Lucia	<i>Turma da Mônica.</i>	"Senti".	"Treino ela, treino ela".
Zeca	"Foi <i>não confunda</i> ".	"Senti".	"Eu pergunto a professora".
Marcos	<i>A bola de futebol.</i>	(Balançou a cabeça indicando que sim)	"Olho no dicionário".
Marta	"Foi <i>a festa dos amigos</i> ".	"Sim"	"Pergunto à professora. Quando estou em casa pergunto aos meus pais".
Paulo	"Foi de Jesus, das historinhas".	(Balançou a cabeça, indicando que sim)	Não sabe ler.
Pedro	<i>Turma da Mônica</i>	"Senti".	"Eu peço para a pessoa soletrar comigo".
Rodrigo	"A última, a última foi: <i>A luta</i> ".	"Senti".	"Eu pergunto a minha mãe".
Rosa	A bela e a fera.	"Não".	"Eu pego um dicionário".
Soraia	"Um das fadas" .	"Sim".	"Pergunto à professora".

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as crianças.

Os dados apresentados no quadro 2 mostram que as meninas ainda gostam de livros de contos de fada; e que, quando leem, sentem a

necessidade de ler mais. Somente Rosa e Alencar disseram que, ao terminarem de ler um livro, não sentiram vontade de ler outro.

No que concerne ao surgimento de uma palavra no texto da qual desconhecem o significado, somente Breno e Daniela não param a leitura. Parar a leitura para procurar uma palavra no dicionário ou perguntar a alguém pode produzir visão túnel do texto, como afirma Smith (1999, p.63)

[...] parar a fim de entender cada palavra nova quando ela aparece serve somente para produzir visão túnel e para sobrecarregar a memória de curto prazo. A compreensão pode ser perdida nessas circunstâncias e a aprendizagem torna-se impossível. A tendência de parar diante da primeira dificuldade, e assim lutar sem entender coisa alguma, com cada palavra estranha é uma característica dos leitores fracos de todas as idades.

O desconhecimento do significado de uma palavra não irá comprometer na atribuição de sentidos ao texto. Portanto, mesmo que a palavra de significado desconhecido possa diminuir a compreensão do texto, “[...] é melhor ler adiante da palavra difícil e depois voltar atrás.” (SMITH, 1999, p. 63). Assim, a atribuição de sentido não fica comprometida por uma palavra.

Quase todas as crianças afirmaram que têm pessoas da família que gostam de ler, à exceção de Soraia, que se afirmou como a única pessoa que lê na família. Esses dados são indicativos de que as crianças vivem em um ambiente onde há pelo menos um adulto que lê. Conclui-se, então, que, para essas crianças, o entorno familiar não representa um obstáculo ao propósito da escola de formar leitores.

Breno, Jonatas, Marta, Rodrigo e Rosa afirmaram que, quando eram pequenos, ninguém lia para eles. Desse grupo, quatro (Breno, Jonatas, Marta e Rodrigo) não sabiam ler e não tiveram a contribuição da família para aprender, possibilitando inferir que a responsabilidade da escola de ensinar a ler está sendo transferida para as famílias.

Nove crianças afirmaram que os pais costumavam levá-los a uma livraria. Contudo, a maioria (14) não exercita essa prática. Esse dado mostra que a função da escola com relação ao ato de ler deve ser bastante intensificada, considerando que os pais não estimulam seus filhos a lerem como deveriam.

Todas as crianças afirmaram que têm interesse pela leitura literária. Justificaram que não leem por não disporem dos livros que gostariam de ler. Rosa argumentou: “Eu gostaria de ler *João e Maria*”. O enredo citado por Rosa faz parte dos clássicos da literatura infantil, devendo, pois, a escola disponibilizá-lo em sala de aula ou na biblioteca.

Com relação à biblioteca da escola, esta manteve-se fechada durante todo o ano de 2014. Como a maioria das crianças depende da escola para ter acesso aos livros de literatura, a atividade de leitura foi prejudicada nesse período.

No ano de 2015, a biblioteca foi reaberta. Porém, como a quantidade de crianças interessadas em ter acesso à biblioteca era muito grande, todos os dias, a escola distribuía duas senhas por sala de aula, como forma de racionalizar a utilização do equipamento, o que ocorria nos intervalos das aulas. Esse dado serve como uma prova de que as crianças estão interessadas na prática da leitura. Duas crianças do quinto ano reclamaram: “Tia, a gente não pode nem ir para a biblioteca pegar livros, a gente tem que ser sorteada para poder ir para a biblioteca.”. A quantidade de livros disponíveis em sala de aula era muito reduzida. Por esse motivo, para operacionalizar esta pesquisa, foi necessário levar mais livros de literatura para a escola.

Primeiramente, solicitei doações de livros a alunos de uma escola particular de Fortaleza, mais precisamente, a colegas da minha filha. Foram doados 382 livros, aos quais juntei aos 188 que eu tinha em casa. Na escola investigada, já havia 30 livros em sala, completando, assim, 600 exemplares.

Ao final do ano de 2014, em conversa informal com a professora Carla, recebi dela a informação de que algumas crianças não estariam na mesma turma no ano de 2015, por diferentes motivos. Adriana ia voltar para São Paulo, Rodrigo não poderia mais estudar na escola, pois completara 15 anos, e Paulo seria o único a repetir o quarto ano. Três crianças foram transferidas para a turma do PAIC MAIS.

No ano de 2015, permaneceram na mesma turma as crianças listadas no quadro 3.

Quadro 3 - As crianças do 5º ano

Criança	Idade	Sexo	Mora com.....	Atuação profissional do pai	Atuação profissional da mãe
Alencar	10	M	Pais	Pedreiro	Doméstica
Ana	13	F	Pais, tios e avós	Não trabalha	Costureira
André	10	M	Avós	-----	-----
Beatriz	9	F	Pais	Trabalha em loja	Doméstica
Bruna	9	F	Pais	Vigilante	Doméstica
Fátima	11	F	Mãe e avô	Monitor de esporte e lazer	Doméstica
Isis	10	F	Mãe	-----	Secretária
Joana	9	F	Mãe	-----	Doméstica
José	10	M	Pais	Vendedor	Vendedora
Zeca	10	M	Tios	-----	-----
Marcos	10	M	Pais	-----	-----
Marta	10	F	Pais	Pescador	Doméstica
Pedro	14	M	Avó	-----	-----
Soraia	10	F	Pais	Cortador de carne	Doméstica

*Idade das crianças no início da pesquisa de campo (julho de 2014)

Fonte: Dados da entrevista com as crianças

Após a aplicação da entrevista semiestruturada e da observação das práticas pedagógicas no quarto ano, foi verificado que as crianças não sentiam a necessidade de ler. Nas aulas observadas, elas não demonstraram interesse pela leitura como uma prática cultural, histórica e social, o que possibilitou inferir que elas chegaram no quarto ano do Ensino Fundamental sem se constituir como leitores. A pesquisa com intervenção, do doutorado, propôs juntamente uma modificação no processo de ensino e de aprendizagem para implementar em sala de aula atividades que pudessem envolver as crianças

com a prática da leitura literária. Assim, elas poderiam vivenciar a leitura no seu dia a dia, com a hipótese de que pudesse vir a promover nelas a necessidade da leitura literária. No próximo segmento, apresento a metodologia pedagógica elaborada.

2.2 O experimento de campo e o caminho pedagógico

Na continuidade da aplicação do projeto, no segundo momento, foi aplicada uma metodologia de trabalho pedagógico alternativa em sala de aula, divergente da utilizada na escola, onde se aplicava o método tradicional, com ênfase no ensino da gramática. A metodologia pedagógica elaborada foi inspirada na minha experiência de um ano (2012), acompanhando a minha filha na escola estadunidense *Jeffreys Grove Elementary School*, Raleigh, Carolina do Norte, onde presenciei algumas aulas. Para o embasamento teórico científico, apoiei-me nos seguintes autores: Bajard (2007), Calkins (2001), Miller (2013), Root (1989), Jolibert (1994), Foucambert (2008), Spiegel (1981) e Rhodes e Dudley-Marling (1996). Os conceitos foram refletidos e dialogados com as professoras para um planejamento mais eficaz e eficiente.

A metodologia pedagógica consistiu nos seguintes procedimentos aplicados em sala de aula. Primeiramente, o ambiente em sala de aula foi alterado para que as crianças se sentissem mais à vontade para ler, sendo, em seguida, disponibilizados muitos livros de literatura de diferentes gêneros textuais em um "cantinho da leitura", montado na sala de aula.

Para a montagem do "cantinho", uma minibiblioteca foi posta no canto direito da sala de aula, de modo que, enquanto durasse a aula de Língua Portuguesa, as crianças pudessem ter contato direto com os livros de literatura, sendo, pois, facilitada uma maior aproximação do leitor com o livro.

Jolibert, no livro *"Formando crianças leitoras"* (1994), reforça a importância de proporcionar às crianças um ambiente estimulante, para que se lhes desperte a necessidade de ler "para valer", o que pressupõe a disponibilização de livros e revistas no canto de leitura da sala de aula. Corroborando esse posicionamento, Miller (2013, p.96-97) afirma que "As crianças precisam de espaços tranquilos, confortáveis, para trabalhar em

pequenos grupos, pares, e de forma independente.²³ (tradução nossa). O “cantinho da leitura” é um ambiente essencial para que a criança possa ler silenciosamente e, dessa forma, seja educada para a autonomia.

O segundo procedimento foi a leitura em voz alta. Em todas as aulas de Língua Portuguesa, a professora ou eu lia um livro de literatura em voz alta, tal como recomenda Calkins (2001), no livro *The Art of Teaching Reading*, em que afirma

Quando lemos em voz alta, podemos orientar as crianças nos processos de pensamento que são comuns entre os leitores mais experientes. A leitura em voz alta nos dá a oportunidade de trabalhar com jovens como aprendizes, demonstrando as ferramentas de leitores qualificados [...] (CALKINS, 2001, p.59) (tradução nossa)²⁴.

Nesse caminho metodológico, focado na formação de leitores mirins, está recomendado que a criança leia livros de sua própria escolha de forma silenciosa e confortável.

O tempo de leitura recomendado por Calkins (2001) é de trinta a quarenta minutos, todos os dias. Esse tempo definido pela autora é apresentado para as crianças estadunidenses que permanecem na escola por período integral.

Na tentativa de adaptar a metodologia pedagógica à realidade da escola investigada, surgiu o seguinte questionamento: Sabendo-se que nos Estados Unidos as crianças vivem outra realidade cultural, histórica e social, seria viável aplicar numa escola no município de Fortaleza a metodologia pedagógica aplicada na escola *Jeffreys Grove Elementary School*, com o intuito de formar crianças leitoras?

Para adaptá-la a nossa realidade local, reduzimos o tempo de leitura das crianças para 30 minutos, por apenas duas vezes semanais, dado que as crianças investigadas permaneciam apenas um período na escola. Compreendo que o fato de a carga horária escolar, no Brasil, ser menor não deve impedir a formação de leitores, sobretudo levando em consideração que a formação de leitores está mais na dependência da realização da leitura silenciosa em sala de aula do que no tempo disponibilizado para isso.

²³ Children need comfortable, quiet spaces for working in small groups, pairs, and independently.

²⁴ When we read aloud, we can mentor children in the thinking processes that are common among proficient readers. The read-aloud gives us opportunities to work with youngsters as apprentices, demonstrating the tools of thoughtful, skilled readers [...].

Conforme afirma Calkins (2001, p.68), “[...] da mesma forma que não se aprende a nadar sem nadar ou a escrever sem escrever ou a cantar sem cantar, também não se aprende a ler sem ler.”²⁵ (tradução nossa). Como se pode observar, na visão da autora, o ato da leitura silenciosa contribui para a formação de leitores.

Para Smith (1989, p.350),

[...] o fato de as crianças frequentemente aprenderem tanto antes de ingressarem na escola, e de que as influências culturais são tão importantes, não libera as escolas da responsabilidade ou proporciona uma justificativa conveniente para os fracassos na instrução.

A escola tem a missão de formar crianças leitoras, aptas para viver em sociedade. Para motivar as crianças a lerem de forma silenciosa, as professoras podem ler um livro em voz alta, diferente dos livros em que as crianças irão ler silenciosamente. Nesta linha de pensamento, Smith (1989, p.350) afirma que “[...] se os pais não leem para os filhos, é ainda mais importante que os professores o façam”. Compreendo que a escola não pode abdicar da sua incumbência de “formar crianças com necessidade de leitura”.

Após a motivação realizada pela professora por meio da leitura em voz alta, era a hora de as crianças lerem silenciosamente. Por isso, 30 minutos foram destinados ao diálogo das crianças com o texto de um livro de literatura.

Com relação à leitura silenciosa, Foucambert (2008, p.141) reconhece que

Aprender a ler é ler, é ter a possibilidade de ler, no tempo em que se passa na escola; ora, esses momentos não existem na escola de hoje. É por isso, aliás, que o meio escolar atual é bem menos favorável à leitura que a mais modesta estação rodoviária do interior, a banca de jornais ou a livraria, a biblioteca municipal.

A importância da leitura silenciosa para a formação de leitores é recomendada por Spiegel (1981), que reconhece na leitura individual um poderoso instrumento para que a criança acelere o seu próprio ritmo, até alcançar um alto grau de leitura.

O ato da leitura silenciosa em sala de aula contribui para aumentar as experiências vividas pelas crianças, favorecendo a internalização dessa forma cultural de comportamento. O que se lê e como se lê são experiências que,

²⁵ Children can't learn to swim without swimming, to write without writing, to sing without singing, or to read without reading.

uma vez internalizadas, contribuem para ampliar a capacidade de representação mental (VYGOTSKY, 2014).

Na diversidade dos gêneros textuais disponibilizados à criança para a leitura silenciosa, a ficção merece destaque especial na argumentação de Bajard (2007). No capítulo intitulado “A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso”, do livro *Da escuta de textos à leitura* (2007), o autor esclarece que, se for desejável sensibilizar a criança aos diferentes tipos de textos, não se pode atribuir a todos indistintamente a mesma relevância, sem correr riscos de apenas render tributos a um modismo. Para o autor (2007, p.42)

Nem todos os gêneros possuem o mesmo interesse para as crianças. A riqueza do texto de ficção não equivale à trivialidade da bula de medicamentos. A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato, a criança precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave de interpretação do mundo real.

O gênero ficção constitui um recurso para a criança se conhecer melhor, uma vez que o texto literário, além de sintetizar a realidade dos personagens e de recriá-la, auxilia na compreensão do mundo real, por meio da abstração de um mundo imaginário e simbólico, servindo, pois, para preencher um vazio existencial, ocasionado pela falta de experiência.

Cândido (1999, p.82-83) é eloquente quanto à necessidade da leitura do gênero ficção

[...] tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares [...] a literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la [...].

Ao se infiltrar em um mundo imaginário, a criança tem sua criatividade estimulada. O faz de conta não tem limites e a esperança de um mundo mais humano se torna presente em seus pensamentos. "De fato a criança precisa, desde muito cedo, constituir para si um universo imaginário, chave de interpretação do mundo real." (BAJARD, 2007, p42). A criança que lê consegue apreender a realidade com mais eficiência.

Cândido (1999, p.82) afirma que a leitura é “[...] a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça a uma ordem social conhecida.”, pois a leitura transforma o ser humano e ele transforma a sociedade.

Para suprir as carências infantis de interações verbais, o educador pode apresentar uma grande diversidade de textos que contenham diferentes manifestações socioculturais (CAVALCANTE; MENDONÇA; SANTOS, 2007). Assim, a criança poderá conhecer, apreciar, recriar e valorizar a cultura implícita no enredo. Com o ato da leitura, a criança se apropria de saberes e constrói conhecimentos relacionados com a realidade em que vive.

Elucidando a metodologia pedagógica, diante da importância da leitura silenciosa pelas crianças, foram destinados 30 minutos para essa atividade em sala de aula. Porém, para motivá-las a essa prática, foi lido um livro em voz alta por 10 minutos, o que totalizou 40 minutos de alteração da aula tradicional. É válido destacar que, em algumas aulas, a leitura em voz alta por mim ou pela professora foi realizada após a leitura silenciosa pelas crianças. Isso aconteceu porque as crianças manifestaram interesse pela leitura silenciosa. Essa metodologia foi aplicada nos meses de agosto, setembro e outubro de 2014, e março e abril de 2015. Outra informação importante é que, antes das leituras em voz alta realizadas por mim em sala de aula, preparei-me em casa para adequar a entonação da voz ao texto.

No mês de novembro de 2014, o tempo foi ampliado (cinquenta minutos), destinando-se, então, mais tempo para a leitura silenciosa. É válido destacar que, embora o planejamento pedagógico envolvesse a leitura em voz alta por mim ou pela professora e depois a leitura silenciosa pelas crianças, não propus uma metodologia rígida, mas procurei permanecer sempre atenta às manifestações e atitudes das crianças, usando a conveniência e o bom senso para adaptar a metodologia quando necessário. Já no ano de 2015, nos dois últimos meses (maio e junho), o tempo foi ampliado (sessenta minutos) com vistas a dar espaço à produção de texto das crianças.

A investigação do tipo colaborativa possibilitou-me uma análise da prática escolar por novos ângulos de observação, bem como o diálogo com as professoras acerca da metodologia pedagógica aplicada em sala de aula.

Após a aplicação da metodologia pedagógica alternativa, procurou-se responder os seguintes questionamentos:

- Houve alteração na compreensão das crianças com relação à metodologia adotada em sala de aula?
- Houve melhora na qualidade da leitura realizada pelas crianças?
- Na hipótese de ter sido registrada a visão túnel antes da aplicação da metodologia alternativa, houve diminuição dessa circunstância?
- Quais as leituras que despertaram maior interesse das crianças?
- Como a criança passou a realizar a leitura literária?

Diante dos questionamentos apresentados, inicio a análise dos dados, visando obter as respostas para os questionamentos e, principalmente, se as crianças passaram a sentir a necessidade da leitura literária, com a aplicação da metodologia alternativa.

3. ENCANASTRAS ENTRE DADOS E CONCEITOS

Acerca do tema deste segmento, convém frisar que a ação encanstrar dados é uma forma de não deixá-los isolados, ou seja, de criar, a partir deles e com embasamento teórico, um novo produto, que servirá de fonte de conhecimento e de suporte para melhorar o atual cenário da escola investigada. As análises aqui apresentadas se apoiaram nos conceitos de Calkins (1989), Smith (1991), Jolibert (1994), Foucambert (1998), Chiappini (1994), Rhodes; Doudley-Marling (1996), Vygotsky (1999a,1999b, 2007, 2010a, 2012a, 2012b, 2014), Bajard (2012), Miller (2013), Bakhtin (2014, 2015), e Leontiev (2014).

Para que as análises não fossem circunscritas com reflexões limitadas e fixas, de modo estável e ontológico, os dados produzidos foram classificados em conjuntos, denominados núcleos de análise, haja vista que o discurso é sempre dinâmico por ser histórico, social e cultural (BAKHTIN, 2015). O quadro 4 apresenta os núcleos de análise com os seus respectivos objetivos.

Quadro 4- Classificação dos elementos em núcleos de análise

Núcleos de análise	Objetivo
Proposta pedagógica de leitura da escola de campo.	Identificar, no currículo da escola, os conceitos de leitura adotados e seus fundamentos teóricos.
Proposta didática da escola e as manifestações das crianças.	Verificar as impressões, interesses, atitudes e manifestações das crianças relacionadas com o planejamento da escola para a formação de crianças leitoras.
As ações pedagógicas do ensino do ato de ler.	Compreender como as professoras atuam na mediação do ato de ler.
Vivências literárias como meio para a criação da necessidade da leitura literária.	Perceber se as vivências literárias contribuem para a criação da necessidade da leitura literária.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir dos resultados referentes a esses núcleos de análise, julgo ser possível apresentar conclusões sobre a formação da necessidade da leitura literária nas crianças, após a aplicação da metodologia em sala de aula.

3.1 A Proposta pedagógica de leitura da escola de campo

O planejamento pedagógico da escola baseia-se em uma proposta de rotina, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, tal como mostra o quadro 5.

Quadro 5- Rotina diária das crianças do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

PROPOSTA DE ROTINA, CONTEMPLANDO A CARGA HORÁRIA DE CADA DISCIPLINA.					
DIAS DA SEMANA/ SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1º DIA SEGUNDA	2º DIA TERÇA	3º DIA QUARTA	4º DIA QUINTA	5º DIA SEXTA
1ª aula	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
2ª aula	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
3ª aula	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	RELIGIÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA
4ª aula	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA

Fonte: Plano Anual/Mensal/Diário 2014

Percebe-se que a carga horária destinada à disciplina Língua Portuguesa corresponde a 30% do total de horas. No entanto, durante a observação normal da rotina escolar, isto é, sem a minha colaboração, mas com base tão só nos protocolos produzidos nas ações de campo, foi possível comprovar que apenas 20% da carga horária prevista para o ensino de Língua Portuguesa era realmente aproveitada, porquanto os outros 10% do tempo se perdiam nas intervenções do docente em casos de indisciplina, tais como conversas paralelas, brincadeiras e brigas.

No que concerne à indisciplina em sala de aula, Pires (1999) declara que, nos últimos anos, a família não vem cumprindo a sua responsabilidade de colocar limites nas crianças, chegando ao ponto de delegar todas as obrigações à escola. Desse ponto de vista, muitas crianças vão para a sala de aula com bastante energia e sem nenhum legado de responsabilidade.

Aquino (2003) corrobora a argumentação de Pires, ao afirmar que a educação familiar tem um impacto muito grande sobre a formação do indivíduo, de modo que a criança leva para a escola os conceitos morais e éticos adquiridos no ambiente familiar. Para La Taille, Justo e Pedro-Silva (2013, p. 20) "A família tem muito peso e os valores nela presentes podem atrapalhar, e muito, ou ajudar, e muito, o trabalho dos professores. Mas atrapalhar não significa impedir, e ajudar não significa substituir.". A escola precisa olhar para um problema com uma estratégia para solucioná-lo e não apenas com a compreensão dos fatos.

De acordo com as observações em sala de aula e as vozes das crianças, muitos são os motivos que geram a desordem. Para algumas crianças, ficar sentada depois de terminar a tarefa não é agradável, isto é, para elas, o direito de “brincar” depois de terminar a atividade de sala de aula é uma conquista da qual elas não abrem mão.

Mesmo se tratando de um caso isolado, o exemplo apresentado no protocolo de nº 19, reitera a complexidade do tema.

Protocolo n º 19

Data- 21 de novembro de 2014

Horário – das 7h15 às 9h10

Local - Sala de aula do 4 º ano

Cheguei à escola às 7:15 da manhã. As crianças já estavam em sala de aula. Neste dia, compareceram 17 crianças. A professora escreveu na lousa questões de Matemática para casa. Paulo me entregou um bombom. Zeca perguntou se eu havia levado mais livros de literatura e eu respondi que não. Perguntei a Zeca quantos livros havia lido. Ele respondeu: "Bem uns dez". Duas crianças pediram que a professora disponibilizasse livros para elas ficarem lendo. Quatro crianças pegaram um livro e ficaram lendo em suas carteiras. Após todas as crianças terminarem de escrever a tarefa no caderno, li em voz alta o livro *Tatus tranquilos* de Florence Bzenton. Li primeiramente os cuidados que se deve ter com o manuseio do livro (Cuidados escritos no verso da capa do livro). Posteriormente, questionei: - O que o autor está querendo nos dizer com esta história? Uma criança respondeu: "Que os tatus nem sempre são calmos?". Perguntei:- Será que nós também brigamos por algo que não conhecemos? Por qualquer coisa, às vezes perdemos a nossa tranquilidade? As crianças ficaram em silêncio. Pedi que alguma criança recontasse a história. Zeca recontou e quase todas as crianças aplaudiram. Na sequência, as crianças pegaram um livro diferente do livro que eu havia lido e ficaram lendo de forma silenciosa. **Rosa não pegou nenhum livro, ficou passeando pela sala, conversando com as colegas que estavam lendo e brincando.** Zeca me apresentou o seu diário. O primeiro dia registrado no diário foi o dia 19 de novembro de 2014, momento em

que os colegas, em duplas, contaram a história de um livro para toda a turma. Ele gostou muito e registrou a sua alegria no diário. **Antes de terminar a aula, perguntei para Rosa se estava acontecendo algum problema. Ela afirmou: "Estou vindo para a escola, mas a minha mãe não está recebendo a bolsa família, só porque eu faltei um ano". Argumentei com ela que a escola era um local para adquirir conhecimentos e não deveria relacionar isso com a bolsa família. Então Rosa afirmou: "Mas a minha mãe não tem dinheiro para pagar as contas".** A sirene tocou e três crianças me abraçaram. Depois, foram para o recreio.

Como se pode facilmente observar, a criança leva para a escola seus problemas familiares e procura demonstrar a sua insatisfação, conversando com os colegas, o que dificulta o andamento das atividades em sala de aula. A respeito de Rosa, aluna atrás mencionada, no ano seguinte, ela não foi matriculada na escola.

A indisciplina traz consigo uma demonstração de insatisfação com o mundo em que a criança vive. Nas palavras de Calkins (1989, p.15), "Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita.". É importante que a escola ensine as crianças a escrever a sua história em um texto, sobretudo porque é uma forma de passar para o papel toda insatisfação que carregam. Calkins reitera esse pensamento

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa existência [...]. A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos (CALKINS, 1989, p.15).

La Taille, Justo e Pedro-Silva (2013, p.91) são condizentes com o pensamento em questão; em suas palavras "[...] uma das maneiras mais eficientes de se diminuir a indisciplina é, a nosso ver, articular os conteúdos escolares à vida efetivamente vivida pelos escolares". Portanto, a atividade da produção de texto, na disciplina de Língua Portuguesa, é uma das formas de relacionar o conteúdo escolar com a vida das crianças.

Segundo Kierkegaard (1986), o ato de escrever permite que nos conheçamos a nós mesmos, melhor dizendo, que manifestemos nossos sentimentos contidos em nosso interior. Para o autor, escrevemos para viver e não vivemos para escrever.

No que diz respeito às atividades realizadas com a minha colaboração, no ano de 2015, nos dois últimos meses da pesquisa, as crianças foram orientadas a produzir textos. Dessa forma, envolveram-se mais intensamente durante todo o tempo da aula de Língua Portuguesa.

A professora e eu decidimos solicitar uma produção de texto nos meses de maio e junho de 2015, em todas as aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, o tema foi livre, de modo que as crianças pudessem escrever em uma folha de papel toda sua insatisfação com a sociedade, dando-nos, assim, mais condições de conhecê-las.

Os textos produzidos pelas crianças mostraram, de fato, a razão delas próprias, sem a interferência do outro. Em outros termos, as crianças escreveram na folha de papel o seu pensamento e não enunciados transmitidos a elas como tema a ser desenvolvido.

Sabe-se que as palavras do produtor de texto estão recheadas das palavras do outro (BAKHTIN, 2014). Porém, o sentimento imbuído na alma, de natureza essencialmente subjetiva, traz um diferencial, uma vez que todo ser humano é diferente, singular e possui a sua própria forma de pensar e olhar o mundo (CALKINS, 1989).

O professor pode estimular o autoconhecimento por meio da escrita, dando às crianças a chance de ter consciência de si (CALKINS, 1989). Para Rhodes e Dudley-Marling (1996, p.10), “A linguagem escrita é transacional no sentido de que ambos, leitores e escritores, contribuem com alguma coisa (através de textos) para o ato de fazer sentido.”²⁶ (tradução nossa). Assim, ao produzir um texto sobre ela mesma, a criança atribui sentido ao que escreveu e o texto representa a sua vivência e experiência, sendo um legado histórico de sua vida.

Nas observações realizadas no quarto e no quinto anos, sem a minha colaboração, houve poucas produções de textos, o que contraria a posição de Jolibert (1994, p. 18), para quem a prática deve ser realizada diariamente, “[...] com a produção efetiva de textos e uma reflexão metalinguística rigorosa sobre o funcionamento dos textos e da língua.”. Parafraseando a autora, a produção

²⁶ Written language is transactive in the sense that both readers and writers contribute something (through texts) to the act of making meaning.

de texto também serve de apoio para o ensino dos fenômenos linguísticos da língua materna.

Na tese intitulada *(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção*, Vilela (2006) argumenta que tanto os professores quanto as crianças resistem à produção de texto, isto é, as crianças não gostam de escrever e as professoras não gostam de solicitar a produção de texto. Vilela (2006) utiliza-se das experiências de Calkins (1989) para enfatizar que essa circunstância é um fato comum nas escolas

Basta um olhar nas salas de aula para podermos constatar que as atividades de escrita ocorrem somente uma vez por semana, e muitas vezes, a tarefa deve ser concluída em poucos minutos. Escreve-se para o professor - único interlocutor do aluno/escritor - verificar se os alunos sabem escrever. No final do texto escrito encontra-se a avaliação do professor "bom", "regular", "continue melhorando", que em nada contribui para a formação de escritores, no sentido amplo do termo (VILELA, 2006, p.117).

Para Calkins (1989), é normal que as crianças sintam-se incomodadas quando a professora solicita a produção de um texto que não lhes traga um significado. Nas suas palavras, “[...] nós podemos sentir sua apatia quando engendram histórias completamente inadequadas; podemos ouvi-los questionar: Quantas linhas tenho que escrever?” (Calkins, 1989, p.16). Para a autora, todos nós agimos assim em algum momento da nossa trajetória escolar e, certamente, nunca vamos nos esquecer do quanto nos incomodava ter que escrever uma redação com o tema “Fale sobre as suas férias”. Acreditamos que o tema da produção deve envolver a criança com a escrita do texto.

Calkins (1989) afirma que motivar a criança para escrever não é o mesmo que ajudar as crianças a envolver-se profundamente e pessoalmente na produção de um texto. Ela mesma vivenciou, em 1989, uma experiência que consistiu em tentar motivar as crianças para a produção de texto; posteriormente, chegou à conclusão de que estava “motivando a escrita” e não fazendo com que as crianças se expressassem por meio do texto.

Quando ensinei na escola primária, cheguei a levar para a sala de aula um ninho de vespas e, mostrando-o orgulhosamente, pedi que todas as crianças escrevessem sobre ele. Somente agora, em retrospecto, vejo que estava sendo paternalista. Eu presumia que meus estudantes não possuíam seus próprios troféus para exibir, que não possuíam suas próprias histórias para contar (CALKINS, 1989, p.17).

As crianças possuem a sua própria experiência e podem escrevê-la em uma folha de papel. Assim como os adultos sentem a necessidade de escrever algum acontecimento que está modificando a sua vida ou seu pensamento ou aquilo que os está deixando insatisfeitos, as crianças também sentem essa necessidade.

Para Calkins (1989), é da natureza do ser humano a necessidade de se expressar por meio da linguagem, seja escrita, oral ou gestual, e o professor pode incentivar a criança a expressar seus sentimentos e emoções por meio da escrita, atividade que, se bem planejada, envolverá a criança na escrita, permitindo que ela lance mão da heterogeneidade das vozes de outrem e se aprofunde no seu “eu”, expressando toda a sua subjetividade por meio das representações simbólicas (BAKHTIN, 2014).

Para solicitar a produção de um texto, o professor pode dialogar com as crianças, sem, no entanto, impor-se como detentor do saber, uma vez que elas possuem suas próprias experiências (CALKINS, 1989).

O diálogo abre espaço para a criança se expressar livremente, de modo que, entre as “falas”, provocadas pela heterogeneidade de vozes, prevaleça a dela própria. Dessa forma, os textos produzidos serão diferentes, uma vez que, sendo as crianças diferentes, a subjetividade de cada um se apresentará no texto (CALKINS, 1989).

Sabe-se que o ser humano, ao nascer, expressa as suas emoções por meio do choro. Na idade pré-escolar, aprende a falar e, logo em seguida, na idade escolar, chega a hora de se expressar por meio da escrita. Na visão de Calkins (1989, p.19)

Tanto os professores quanto as crianças podem focalizar seu interesse em tópicos de interesse das crianças. Ainda assim, na maioria das salas de aula norte-americanas, o foco do professor não está na criança, mas em uma unidade de estudo, no livro-texto, no currículo elaborado com antecedência. Enquanto isso, as crianças têm suas próprias preocupações: um irmãozinho recém-nascido, a fazenda da avó em Porto Rico, uma carta para o próprio pai. As duas agendas – do professor e da criança – estão a quilômetros de distância, uma da outra.

A experiência de Calkins foi escrita com base em sua vivência nos Estados Unidos. Ainda assim, percebe-se, pelos protocolos desta investigação, que a mesma problemática do professor apresentar um planejamento para a

produção de texto divergente dos interesses das crianças, manifesta-se na escola investigada.

Goodland (1984), em perfeita consonância com a ideia em discussão, argumenta que os projetos realizados pelos professores estão distantes dos pensamentos das crianças e das suas preocupações, uma vez que os temas por elas considerados importantes para a sua vida cotidiana são tidos pelos professores como dissonantes da orientação repassada a eles pelos projetos pedagógicos oficiais.

Para a criança representar a escrita como uma necessidade em sua vida, o ensino deve ser realizado "[...] como um momento natural no seu desenvolvimento e, não, como um treinamento imposto de fora para dentro" (VYGOTSKY, 2007, p.144). Ao relacionar a produção de texto com a vida, as crianças se apropriam da escrita de forma natural, não lançando mão do que tem significado para elas. Vygotsky (2007, p 144), reforçando a importância da escrita com significado para as crianças, diz que

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A produção de texto relacionado com a própria vida provoca nas crianças um interesse pela escrita, pois suscita a necessidade humana de expressar, por meio da linguagem verbal, assuntos de seu interesse.

Como reforço sobre o tema em questão, no livro *O que é literatura*, Lajolo (1982) apresenta o seguinte questionamento: “Por que não incluir num conceito amplo e aberto de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? Ou aquele conto que alguém escreveu e está guardado na gaveta?” (LAJOLO, 1982, p.10). Ao escrever um texto, a criança mergulha no seu íntimo e isso, pode criar a necessidade da literatura. “A literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.” (LAJOLO, 1982, p. 43). A ampliação do interesse da criança pela produção de texto leva igualmente a ampliar o envolvimento dela com a leitura literária.

Na visão de Jolibert (1994, p.21), a produção de texto não deve estar limitada a uma redação, mas ao conhecimento do mundo socioeconômico de que a escrita faz parte, “[...] um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, onde os exemplares de livros, de revista e de jornais podem ser contados em milhares ou centenas de milhares de exemplares.”. Para ampliar o conhecimento do mundo da literatura, é importante que as crianças tenham consciência do trajeto seguido pelos autores de livros, cartas, jornais, e outros, abrangendo desde a sua concepção até o momento em que chegaram às suas mãos. Quem é o autor, quando o texto foi produzido, qual o seu objetivo, qual a editora que o publicou, são questões interessantes que ultrapassam os limites da materialidade do texto escrito, para alcançar a realidade da produção literária.

Segundo Jolibert (1994, p.21), as crianças precisam saber

[...] como leitoras, mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, de gêneros de papéis, de dimensões de escritos, e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada, ocupada pela escrita manuscrita (azul ou violeta, conforme o estêncil) do professor, nem à página impressa do manual.

A partir dessa reflexão, que abrange a importância da produção de texto e a vivência literária, a presente análise concentrou-se no projeto educativo da escola, no tocante à Língua Portuguesa, mais especificamente aos eixos da apropriação do sistema de leitura, com o intuito de averiguar a possibilidade de pôr em prática essa vivência literária. O quadro 6 apresenta o conteúdo planejado pela professora da disciplina Língua Portuguesa, a ser aplicado na sala de aula do quarto ano.

Quadro 6- Conteúdo da disciplina Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental

Conteúdo	1º	2º	3º	4º
1. Eixos – Apropriação do sistema de escrita				
1.1. Quanto à estrutura da palavra				
1.1.1. Análise e reconhecimento das situações de flexões de substantivos, adjetivos, artigos e pronomes.	X			
1.1.2. Estudo de palavra quanto a sua formação: primitiva, derivada, simples e composta.		X	X	X
1.2 Quanto à situação vocabular				
1.2.1. Reconhecimento das relações de significações de palavras		X		

empregando-as em situações discursivas, sinonímia, antonímia, campo semântico, hiponímia, hiperonímia.				
1.3 Quanto aos aspectos gráficos				
1.3.1. Conhecimento e sistematização das relações entre grafemas, fonemas e as convenções ortográficas.	X	X	X	X
1.3.2. Reconhecimento e identificação dos recursos gráficos visuais, margem, título, transcrição de diálogos e separação de parágrafos.	X	X	X	X
2. Eixo- Leitura				
2.1 Quanto à compreensão literal				
2.1.1 Identificação relações de coerência				
2.1.1.1 Identificação da ideia principal (detalhes de apoio)	X	X	X	X
2.1.1.2 Identificações das relações de causa e efeito	X	X	X	X
2.1.1.3 Relação de comparação/contraste	X	X	X	X
2.1.1.4 Identificação das sequências temporal e espacial	X	X	X	
2.1.2 Identificação das relações coesivas				
2.1.2.1 Reconhecimento de recursos para estabelecer relações de causa e consequência entre acontecimentos e ações dos envolvidos (porque, uma vez que, visto que, como, etc.)	X			
2.1.2.2 Reconhecimento da elipse	X			
2.1.3. Identificação do significado de palavra recorrendo ao contexto.	X	X	X	X
2.1.3.1. Identificação do sentido entre palavras				
2.1.3.2. Sinonímia, antonímia, polissemia e campo semântico	X	X	X	X
2.1.3.3 Hiponímia /hiperonímia			X	X
2.1.5 Identificar a natureza dos vários gêneros				
2.1.5.1 Narrativo	X	X		
2.1.5.2 Descritivo	X	X		
2.1.5.3 Expositivo			X	X
2.1.5.4 Argumentativo			X	X
2.1.6 Observar as especificidades dos tipos de textos				
2.1.6.1 Elementos construtivos e sua organização, característica linguísticas e funções dos textos.	X	X	X	X
2.2 Quanto à compreensão interpretativa				
2.2.1 Reconhecimento dos propósitos do autor e das informações implícitas.	X	X	X	X
2.2.2 Distinções dos fatos de opinião	X	X	X	X
2.2.3 Interpretações dos fatos extraídos conclusões	X	X	X	X
2.3 Quanto à compreensão crítica				

2.3.1. Reconhecimento do propósito comunicativo	X	X	X	X
2.3.2. Interação com o texto, confrontando a suas próprias ideias com a que o texto apresenta	X	X	X	X
3. Eixo – Escrita				
3.1 Componentes do processo de escrita				
3.1.1 Geração de ideias	X	X	X	X
3.1.2 Planejamento das ideias	X	X	X	X
3.1.2.1 O propósito	X	X	X	X
3.1.2.2 A audiência	X	X	X	X
3.1.2.3 O estilo	X	X	X	X
3.1.2.4 O conteúdo	X	X	X	X
3.1.3 Levantamento dos dados	X	X	X	X
3.1.4 Organização das ideias	X	X	X	X
3.1.5 Esboço do texto	X	X	X	X
3.1.6 Revisão do texto	X	X	X	X
3.1.7 Versão final (editoração)	X	X	X	X
3.2 Mecanismos de estruturação formal				
3.2.1 Estruturação textual	X	X	X	X
3.2.1.1 Estruturação e organização do texto coerência e coesão	X	X	X	X
3.2.1.1.1 Texto narrativo	X			
3.2.1.1.2 Texto descritivo		X		
3.2.1.1.3 Texto expositivo			X	
3.2.1.1.4 Texto argumentativo				X
3.2.1.2 Parágrafo				
3.2.1.2.1 Estrutura				
3.2.1.2.1.1 Ideia central	X	X	X	X
3.2.1.2.1.2 Ideia secundária	X	X	X	X
3.2.1.2.2.1 Por exemplo	X	X	X	X
3.2.1.2.2.2 Por comparação/contraste	X	X	X	X
3.2.1.2.2.3 Por enquadramento (enumeração)	X	X	X	X
3.2.1.2.2.4 Por causa/consequência	X	X	X	X
3.2.1.2.2.5 Por sequência lógica	X	X	X	X
3.2.1.2.2.6 Por ordem de apresentação de imagem (objetos, lugares, pessoas)	X	X	X	X
3.2.1.3 Compreensão da estruturação das frases	X	X	X	X
3.2.1.4. Tipos de frases				
3.2.1.4.1 Declarativa, interrogativa, imperativa, passiva, enfática.	X			
3.2.1.4.2 Constituintes da frase				
3.2.1.4.2.1 Os constituintes obrigatórios				

3.2.1.4.2.1.1 Sintagma nominal	X			
3.2.1.4.2.1.2 Sintagma verbal	X			
3.2.1.4.2.2 Os constituintes facultativos				
3.2.1.4.2.2.1 Sintagma preposicionado		X		
3.2.1.4.2.2.2 Sintagma adjetival		X		
3.2.1.4.3 Transformações e combinações de frases				
3.2.1.4.3.1 Por adição, por substituição, por encaixamento.	X	X		
3.2.1.4.3.2 Por redução, por deslocamento.			X	X
3.2.1.4.3 Combinação de elementos				
3.2.1.4.4 Concordância, regência				X
3.2.1.4.5 Estruturação da palavra				
3.2.1.4.6 Utilização das situações de flexões		X		
3.2.1.4.7 Utilização das situações de formação		X		
3.2.1.5 Uso da seleção vocabular				
3.2.1.5.1 Sinonímia	X			
3.2.1.5.2 Antonímia	X			
3.2.1.5.3 Campo semântico		X		
3.2.1.5.4 Hiponímia		X		
3.2.1.5.5 Hiperonímia		X		
3.2.1.6 Aspectos gráficos				
3.2.1.6.1 Representação das relações entre grafemas, fonemas e as convenções ortográficas.	X	X	X	X
3.2.1.6.2 Aplicação dos recursos gráficos visuais: imagem, título, transcrição de diálogos e separação de parágrafos.	X	X	X	X

Fonte: Plano Anual/Mensal/Diário 2014

Considerando que esse projeto educativo norteia as ações didáticas da professora do quarto ano, percebe-se que dele constam muitos detalhes para a leitura, não especificados nos PCNs, fazendo com que o olhar do professor se perca em meio a tantas minúcias apresentadas. O principal objetivo da disciplina Língua Portuguesa, promover a formação de crianças leitoras e escritoras de texto, é desviado para detalhes que promovem a visão caleidoscópica, sem que haja um direcionamento fixo e definido para a formação de leitores. De acordo com os PCNs, as atividades sequenciadas de leitura "[...] são saturações didáticas adequadas para promover o *gosto de ler* e privilegiadas para desenvolver o comportamento leitor." (livro 2, p.46). Na proposta, não se tem nenhum item relacionado com a formação de crianças

leitoras, ou seja, nenhuma ação didática tem como foco criar nelas a necessidade da leitura literária.

A proposta da escola apresenta-se de forma isolada para cada um dos seguintes eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita, separados por categorias, o que induz a professora a lecionar cada um dos eixos isoladamente, dificultando o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa.

Assim, os conteúdos vão sendo trabalhados de forma estanque, sem que se desenvolvam atividades que abordem a leitura, a escrita e a gramática como um todo indissociável, sendo que a escrita não pode prescindir de conhecimentos da gramática e da literatura, sem os quais não se consegue produzir um texto coeso e coerente (MILLER, 1998).

No planejamento apresentado pela professora, os liames que unem os conhecimentos linguísticos aos metalinguísticos não se apresentam de forma clara e concisa. Embora haja consenso de que a criança necessita de conhecimentos gramaticais para conseguir produzir um texto coeso e coerente, ministrar conteúdos de forma estanque inviabiliza por completo a incorporação de conhecimentos metalinguísticos, ou seja, o isolamento da atividade linguística (produção de texto e leitura) da metalinguística representa um obstáculo intransponível ao emprego da gramática na produção de texto.

Stela Miller, em sua tese "*O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*." (1998) ressalta a importância da atividade *epilinguística* para se realizar a ligação entre atividade linguística e a metalinguística. Uma vez que que permite à criança a oportunidade de refletir sobre "o material escrito/lido e da operação sobre o linguístico a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização." (MILLER, 1998, p.70). Por meio da atividade *epilinguística*, a criança reflete sobre o texto escrito por ela e o transforma com base nessa reflexão que focalizou determinados aspectos da organização textual selecionados para cada atividade de produção escrita.

Retornando ao planejamento, observei que, no eixo leitura, foram criadas três categorias de compreensão: a literal, a interpretativa e a crítica, dando margem à ilação de que a compreensão do texto está relacionada às normas e prescrições linguísticas que serão explicadas pelo professor. Essa hipótese contraria o pensamento de Bakhtin (2014), para quem a atribuição

de sentidos ao texto requer uma análise subjetiva, visto que o signo é ideológico e só possui vida quando processado no psiquismo da criança. Portanto, não depende de normas, mas das vivências e experiências das crianças que contribuem para a atribuição de sentidos aos textos.

Segundo Faria (2006), a leitura literária pressupõe que o leitor atribua novos sentidos ao texto, além do sentido imediato; portanto, a categoria interpretativa da compreensão não garante essa atribuição de sentidos, o que só ocorre quando a criança, vivenciando a prática de leitura, consegue ultrapassar a estrutura superficial do texto para alcançar o que a esse nível subjaz.

Convém ressaltar que a compreensão literal do texto não prescinde da análise crítica, ou seja, a leitura é única em suas vertentes e não permite separações em categorias. Jolibert (1994, p.15) afirma que “[...] ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”. Em consonância com Jolibert (1994), Rhodes e Dudley-Marling (1996) informam que a leitura é processada quando o leitor interage com o autor e o questiona, assumindo, pois, uma postura crítica com relação ao texto lido.

A proposta de conteúdo programático apresentada é longa, além de prescindir de um norteammento de execução que permita abrangê-la completamente, condição que acarreta ao professor a dificuldade de propor atividades que favoreçam o envolvimento das crianças com todos os eixos do projeto didático sugerido.

No cotidiano de sala de aula observado, as aulas no quarto ano restringiam-se a resoluções das questões do livro didático *Porta Aberta*, de Angelina D. Bragança e Isabella Carpaneta, adverso do pensamento de Faria (2006), para quem a literatura não deve ser reduzida a uma abordagem pedagógica, “[...] mas, ao contrário disso, explorar a capacidade de diálogo e a riqueza de detalhes dos livros para crianças.” (FARIA, 2006, p.9). Na vivência literária, é importante a realização de diálogos entre a professora e as crianças sobre os livros de literatura, o que se deve repetir entre as crianças e o autor dessas obras.

Em todas as aulas observadas, o diálogo entre as crianças e a professora se configurava como uma relação impessoal, o que descaracterizava o ambiente como favorável à aprendizagem e o restringia a

um espaço de transmissão de conteúdos gramaticais. Assim, o ambiente criado dificultava a leitura em voz alta pela professora, impedindo, assim, que as crianças pudessem sentir a paixão da professora pelo livro de literatura e a sua emoção diante do que estava lendo.

No ano seguinte, a professora do quinto ano apresentou-me o plano educativo da disciplina Língua Portuguesa elaborado por ela própria, tal como mostra o Quadro 7.

Quadro 7- Plano educativo para o 5º ano do Ensino Fundamental

PLANEJAMENTO ANUAL 2015	ANO: 5º	TURMA A-B-C	TURNOS: MANHÃ/TARDE
Referencial Teórico			
1ª etapa: 26/FEVEREIRO A 15/ABRIL		Conteúdos gramaticais	
OBJETIVOS			
- Rever sílaba tônica - Compreender regras de acentuação em encontros vocálicos - Aprender a consultar o dicionário e reconhecer a definição adequada de uma palavra de acordo com o contexto. - Relacionar pontuação e sentidos do texto. - Comparar o uso de mas/mais e seus diferentes significados. - Compreender o uso de s/ss/ç/x/sc/xcl. Para representar o som de s. - Produzir regras de convivência.		- Encontros vocálicos-classificação - Sílaba tônica-classificação - Acentuação das paroxítonas terminadas com ditongo - Emprego de MAIS-MAS - Palavras no dicionário - Pontuação no diálogo - Acentuação das paroxítonas e oxítonas - Ortografia - Com que letra? Palavras de uso frequente com ss/ç/x/sc/c/s - Produção “Carta para revista” - Dicas para começar bem o ano	
2ª ETAPA: 16/ABRIL A 30/JUNHO		Conteúdos gramaticais -	
OBJETIVOS			
- Compreender noção de		Conectivos – Organizadores	

conectivos como organizadores textuais. -Ampliar a noção de substantivo/flexão de gênero. - Compreender o uso das terminações ram/rão dos verbos no passado e futuro. - Distinguir o uso de ansa/ança. Compreender o uso da interjeição no texto.	textuais Gênero do substantivo Interjeições Verbos/ações com final r+am/r+ão Verbos/ações com final êm/eem Ortografia Palavras com sílabas terminadas em ansa/ança Produção Carta para revista.
3ª ETAPA: 31/JULHO A 13/OUTUBRO OBJETIVOS	CONTEÚDO GRAMÁTICA
- Identificar adjetivos como qualidades dos substantivos. - Identificar expressividade nos sinais de pontuação. - Entender os verbos/ações no modo indicativo. - Compreender o uso do x com som de z - ch. -Aprofundar conhecimentos sobre poemas, reconhecendo estrofes- versos- rimas e ritmos.	- Adjetivos - Advérbios - Uso da vírgula e da reticências -Grau do adjetivo - Verbos no Indicativo -Ortografia - Palavras com final eza/esa - Palavras iniciadas por ex+vogal - Palavras com consoantes sem vogal. Produção Conto de suspense poema (A cidade onde moro)
4ª ETAPA: 14/OUTUBRO A 23/DEZEMBRO OBJETIVOS	CONTEÚDO GRAMÁTICA
- Perceber a necessidade de adequação da linguagem em	- Tempo verbais / modo subjuntivo.

diferentes situações comunicativas. - Compreender o gênero relato de memórias. -Escrever relatos usando a 1ª pessoa. -Reconhecer o uso do modo subjuntivo para expressar dúvida. -Perceber diferentes situações de uso do pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo. - Distinguir ortografia de subst. "ice" e de verbos no subjuntivo "isse".	-Verbos no infinitivo. -Modo verbal-Imperativo Ortografia Palavras com final ice/isse Produção Livro de Memórias.
--	--

Fonte: PLANO ANUAL/MENSAL/DIÁRIO 2015

Observando o Quadro 7, percebe-se a importância dada à gramática em relação à leitura literária e à produção de texto. Segundo Geraldi (2013, p.17-18) "Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais e exemplificar e exercitar.". O ensino da gramática de forma descolada de um enunciado promove a perda da ideologia presente no signo, justo porque as palavras são tratadas como sinais mortos, sem valor semiótico (BAKHTIN, 2014).

Na dissertação "Prática de leitura: Concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental, da cidade de Umuarama-PR", Biodere (2009) aborda o problema do ensino focado apenas no conteúdo gramatical. A autora utiliza a experiência de Calkins (1989) para assim se expressar

Em sua experiência didático-pedagógica, Calkins (1989) faz declarações contundentes, referindo-se à prática educacional mais encontrada, de conectar ao ensino de leitura o ensino da escrita, sob uma perspectiva conteudística. A autora descreve a situação como se os professores desconsiderassem excessivamente a aprendizagem do "processo" (estratégias) enfocando conteúdos. Esse modo de trabalhar, ainda, segundo a autora, traz péssimos resultados. (BIODERE, 2009, p.63).

Ao se integrar a prática da escrita e da leitura tão somente ao ensino da gramática, norteador a aprendizagem para a memorização das regras

gramaticais e menoscabando a abordagem da riqueza de um texto literário e da produção de texto, perde-se a essência da disciplina de Língua Portuguesa, que é a formação de leitores e escritores.

Para que a criança possa atribuir significado aos conteúdos gramaticais, faz-se necessário partir das suas próprias produções de texto, uma vez que, assim, o signo estará ligado a formas concretas de comunicação e tornar-se-á vivo, isto é, terá significado para ela. Segundo Bakhtin (2014, p. 45), "[...] entende-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico.". Em outros termos, a gramática ensinada de forma solta não envolve a criança no aprendizado, porquanto as palavras assumem o papel de signos mortos.

No planejamento para a primeira etapa do quinto ano, vê-se claramente a prioridade atribuída ao estudo de palavras soltas, descontextualizadas de um enunciado. Em outras palavras, percebe-se que o plano apresentado pela professora visa ao ensino da disciplina Língua Portuguesa pela via da memorização das palavras, dos grafemas e dos fonemas. Os itens "compreender o uso de s/ss/ç/x/sc/xc/c" e "representar o som de s" apontam para uma aprendizagem mecânica, viabilizada pela decodificação das palavras. Tal método, segundo Vygotsky (2007, p. 125) "[...] requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano". Esse método de ensino de linguagem comete o engano de tratar as crianças como robôs a serem treinados para escreverem corretamente. Na verdade, "[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras" (VYGOTSKY, 2007, p 145). De uma forma mais ampla, não se ensina a escrever pelo ensino da escrita das palavras, mas pela escrita das palavras em um texto, em um enunciado.

Para a segunda etapa do quinto ano, tem-se uma continuidade da aprendizagem com direcionamento para os aspectos gramaticais, ensinados por meio de palavras soltas ou frases pré-fabricadas para o fim almejado, sem gerar significado para as crianças. Segundo Vygotsky (2007, p.143), o ensino mecânico " poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão". O ensino focado

apenas no aspecto gramatical não promove o desenvolvimento completo da criança, resultado alcançado no ensino da linguagem como atividade cultural e complexa.

Com relação à produção de texto, na primeira etapa do projeto (26/FEVEREIRO A 15/ABRIL), o único item ("produção Carta para revista") descolado dos conteúdos gramaticais e que poderia ser uma atividade realmente significativa, não se mostra focado na formação de uma comunidade de escritores em sala de aula, divergindo completamente do pensamento de Calkins (1989, p.22), para quem, no exercício da produção textual, "é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores.". Diga-se por oportuno que o compartilhamento do texto escrito entre as crianças evidencia a importância do texto para a comunicação e a expressão.

Na produção de texto, a criança precisa saber o que escrever. É nesse momento que a professora age como mediadora entre a criança e a produção de texto. Para isso, é importante que a professora conheça bem as crianças e as ouça com atenção, de modo que o tema sugerido faça sentido para elas, a ponto de o envolvimento delas com o assunto ser completo (CALKINS, 1989).

Um ambiente de aprendizagem em que a criança se sinta envolvida é fundamental para formar a sua autonomia. Nesse ambiente favorável, ela se sentirá parte de um grupo que a estimula, que a valoriza e a torna responsável. Como afirma Jolibert (1994, p.20), "Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio.". Afinal, ouvindo as crianças, a professora estará permitindo o envolvimento delas com as atividades.

No planejamento apresentado, a professora deixa subentendido sua forte tendência de monopolizar a aula, porquanto o foco das atividades recai sobre os aspectos gramaticais, sem atentar, em nenhum momento, para as vozes e os pensamentos das crianças.

No livro *A arte de ensinar a escrever*, Calkins (1989) sugere uma transformação na sala de aula, com a criação de uma comunidade de leitores-escritores. As crianças, ao vivenciarem a leitura e a escrita, são incentivadas a

lerem outras histórias e sentirem-se orgulhosas dos seus próprios textos. A palavra se desvencilha dos diálogos e dos textos, das crianças. Cada criança aprende com as outras e se envolve de forma profunda e pessoal com a sua leitura/escrita. O professor não monopoliza a fala, mas planeja um ambiente em que possa ouvi-las, promovendo, assim, a aprendizagem da comunicação e da expressão, de forma livre e enriquecedora, com o uso dos gêneros secundários.

Com relação à leitura de livros de literatura, o planejamento apresentado pela professora foi totalmente omissivo. Ainda assim, ela poderia disponibilizar livros para que as crianças pudessem escolher uma leitura e fazê-la em silêncio, o que restaria proveitoso, considerando que, quando a criança lê livros escolhidos por ela mesma e escreve com base em sua própria experiência de leitura, ela facilmente descobre o poder da leitura, a aplicação prática do que leu e escreveu na sua vida diária, o valor do aprendizado, além de assimilar mais naturalmente as convenções gramaticais (RHODES; DOUDLEY-MARLING, 1996).

Por outro lado, “Os alunos cujas experiências de leitura e escrita são cuidadosamente gerenciadas pelos professores através do uso de planilhas e livros pré-escolhidos, por exemplo, aprendem apenas como usar a leitura e a escrita para a escola.”²⁷ (RHODES; DOUDLEY-MARLING, 1996, p.19) (tradução nossa). É de se esperar, pois, que a vivência com a prática da leitura silenciosa em sala de aula oriente a criança na aplicação dos conteúdos gramaticais em seus textos.

Na continuidade do processo de investigação deste trabalho, será apresentada uma introdução sobre a teoria do desenvolvimento psíquico da criança, com fulcros nos estudos de Vygotsky (2012b) e Elkonin (1987). A seguir, analiso as atitudes das crianças resultantes da aplicação da proposta didática da escola em sala de aula.

²⁷ Students whose reading and writing experiences are carefully managed by teachers through the use of worksheets and basal readers, for example, learn only how to use reading and writing to “do school”.

3.2 A Proposta didática da escola e as manifestações das crianças

Início este tópico com uma reflexão sobre o desenvolvimento psicológico da criança relacionado à leitura literária, reconhecendo-o como um dado norteador da elaboração do planejamento de suas práticas didático-pedagógicas. Posteriormente, apresento uma reflexão sobre as aulas observadas nas turmas do quarto e do quinto anos, com o objetivo de verificar as impressões, interesses, atitudes e manifestações das crianças, resultantes do planejamento da escola para a formação de crianças leitoras.

Parte deste segmento foi objeto de artigo publicado por mim na revista de Ciências da Educação UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), em 2015, com o título "A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no Ensino Fundamental".

A essa altura, já era de minha convicção que a leitura estimula a imaginação, favorecendo que a criança aja na transformação da realidade e aprimore a aprendizagem conceitual. Trata-se, pois, de uma atividade que contribui para aperfeiçoar as práticas educativas, a partir da integração delas à cultura das crianças.

A concepção de criança deste estudo é a sustentada pelo enfoque histórico-cultural, ou seja, a que a considera um ser ativo na sociedade, capaz de adquirir conhecimentos e cultura no convívio com pessoas mais experientes.

Todas as pessoas possuem uma história de vida, construída a partir dos conhecimentos que lhes foram repassados pelas gerações anteriores. Nesse caso, o desenvolvimento psíquico da criança está relacionado com as experiências, histórias e conhecimentos vivenciados por ela no seu entorno familiar, os quais se ampliarão, mais tarde, por meio das práticas pedagógicas da esfera escolar. Na ação principal da escola, destaca-se o ensino, processo que pressupõe o desenvolvimento essencial para apropriação das qualidades humanas, baseado nas informações e nos conhecimentos, aos quais as crianças atribuem sentido e significado.

Como a criança é um ser ativo e pronto para aprender, todos os equipamentos eletrônicos presentes no seu entorno e destinados a transmitir

informações com sentidos, tais como televisores, celulares, computadores, entre outros, contribuem para o desenvolvimento da sua mente.

Os livros de literatura, fonte inesgotável de conhecimento, fazem parte dos aparatos importantes para a formação do psiquismo infantil, visto que a criança pode dialogar com o autor e aprender muitos conceitos ali colocados.

A interação social da criança com o entorno, somado ao conjunto complexo de atividades por ela desenvolvido, é essencial para as mudanças qualitativas no seu psiquismo. Verifica-se que a origem da mudança no psiquismo infantil está no meio social, o que ocorre a partir do desenvolvimento filogenético e do contato com conhecimentos e experiências culturais, os quais, uma vez internalizados, dão à criança a capacidade de modificar seu entorno e de organizar sua consciência (VYGOTSKY, 1999a). Esse processo consiste em um sistema cíclico aberto, assim como o desenvolvimento cognitivo, pois a construção da história e do conhecimento não apresentam limites.

Segundo a teoria histórico-cultural, a criança não nasce humana, mas se humaniza por meio de atividades e da apropriação da cultura. A sua história de vida e de educação são fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e para a constituição da sua subjetividade. Para Vygotsky (2012b), os processos biológicos estão subordinados ao desenvolvimento cultural que as crianças adquirem no seu entorno. Leontiev (2014), na mesma linha, afirma que o desenvolvimento do psiquismo de uma criança é proporcionado pelo conjunto complexo de atividades executadas por ela na relação com o seu entorno. Assim, à medida que o desenvolvimento das funções psíquicas se modifica, as atitudes e o meio social são igualmente transformados.

Com base nos estudos realizados por Vygotsky (2012b) e Elkonin (1987), podem-se definir as fases do desenvolvimento infantil, separando-as em idades críticas e períodos estáveis de desenvolvimento. Até alcançar o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a criança passa por cinco fases intercaladas por um período de crise: a fase do primeiro ano (de 2 meses a 1 ano); a infância inicial (de 1 a 3 anos); a idade pré-escolar (de 3 a 7 anos); a idade escolar (de 7 a 12 anos) e a adolescência (de 12 a 18 anos). Cabe aqui destacar que os limites de cada fase podem variar de acordo com as circunstâncias que a criança venha vivenciar.

Vygotsky (2012b) e Elkonin (1987) defendem que o desenvolvimento infantil, além de ser uma manifestação histórica, nunca é decidido por leis da natureza, mas está sempre relacionado às condições concretas em que a criança vive. Serve para reiterar essa afirmação o fato de que, nos dias atuais, o desenvolvimento de uma criança é absolutamente diferente dos padrões da Idade Média, haja vista que os traços culturais e histórico-sociais são bem distintos nas duas eras.

Convém lembrar que, embora as crianças analisadas comunguem do mesmo espaço físico e cultural, cada uma delas tem suas próprias experiências, incluindo as adquiridas no seio familiar, as quais podem modificar as fases do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2012b), pois cada criança tem, em determinados momentos, vivências diferentes, motivo pelo qual algumas crianças, na escola investigada, não eram alfabetizadas e outras conseguiam atribuir sentidos aos textos, mesmo tendo a mesma idade cronológica, estudando na mesma escola e morando no mesmo bairro.

Segundo Vygotsky (2012b), o período de desenvolvimento do ser humano não é verificado por indícios externos, mas pelas mudanças internas, razão por que todas as tentativas de classificar as idades por sintomas são falíveis, uma vez que a periodização deve ser baseada na essência interna²⁸.

As crises entre os períodos estáveis não se caracterizam por um processo evolutivo, mas pelo salto na qualidade de vida, como um processo dialético e revolucionário a um só tempo. Em outras palavras, quando a criança evolui e alcança novas estruturas na personalidade, ela sente a necessidade de novas atividades (VYGOTSKY, 2012b).

Vygotsky (2007, p. 80) assim esclarece

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

As mudanças psíquicas ocorridas em cada período de estabilidade são responsáveis pelo desenvolvimento da consciência, de modo que, em cada

²⁸ A essência interna refere-se ao conteúdo do psiquismo e ao grau de consciência e de clareza da atividade mental, estando, pois, relacionada com o grau de orientação social (BAKHTIN, 2014).

fase estável, a criança desponta com novas atitudes nas suas relações sociais. Para Vygotsky (2012b), os pontos iniciais e finais de uma crise são imperceptíveis.

Ainda segundo os estudos de Vygotsky (2012b), nos períodos de crise, o professor precisa envidar mais esforços para despertar na criança a curiosidade epistemológica, de modo que o ambiente de sala de aula seja propício à aprendizagem e ao desenvolvimento. No decorrer desses períodos, a criança vive um conflito interno, com reflexo na sua relação social com as pessoas ao seu redor, o que dá a essa circunstância um caráter também externo.

Também nesses momentos de crise, a criança perde o interesse pelas atividades que vinha desenvolvendo, ou seja, aquelas que ocupavam a maior parte do seu tempo. A título de complementação, diga-se que, quando a personalidade da criança passa por profundas mudanças, surge nela a necessidade de substituir por novas atividades as da fase anterior, pelas quais ela perde totalmente o interesse (VYGOTSKY, 2012b). Em outros termos, a modificação progressiva da personalidade da criança ocorre durante o período estável, lembrando que, no período de crise, ocorre a extinção e a desintegração dos elementos de destaque da etapa anterior.

Desde os primeiros anos de vida, o ser humano apresenta um enorme potencial para o desenvolvimento psíquico, incluindo a capacidade de aprender com as pessoas que estão ao seu redor, bem como de assimilar a cultura e os primeiros ensinamentos que promovam a humanização.

Na tenra idade, a criança observa os objetos, mas não faz associações com o signo, o que resulta num amontoado de objetos dispersos na sua mente. Nessa fase da vida, o significado das palavras resulta de um encadeamento sincrético. Vygotsky (2010a, p.175) assim elucida este estágio

O primeiro estágio de formação do conceito, que se manifesta com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade, é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos [...]. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos (VYGOTSKY, 2010a, p.175).

A criança vive em um mundo simbólico e recebe uma quantidade enorme de informações, sejam as repassadas pelas pessoas com quem convive, sejam as que lhe chegam pelos meios de comunicação, tais como a televisão, o rádio, entre outros. Tendo em vista que a criança ainda não consegue organizar esses dados, pois o mundo é visto por ela de forma global e generalizada, é natural que embarace todas as informações em um mesmo plano e que não lhe seja possível separar os objetos pelas relações que se estabelecem entre si (VYGOTSKY, 2010a).

A formação de conceitos no ser humano, segundo Vygotsky (2010a), se realiza em três fases. A primeira fase possui três estágios. No primeiro estágio da primeira fase, tem-se a “[...] formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra.” (VYGOTSKY, 2010a, p.176). A criança observa todos os objetos, mas não consegue distingui-los.

Vygotsky (1999a) esclarece que o primeiro passo na formação de conceitos acontece quando a criança, “[...] agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada, ou 'amontoado', para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito.” (VYGOTSKY, 1999a, p.74). Mesmo que os objetos agrupados não possuam nenhuma relação entre si, na percepção da criança, essa relação existe. Sobre isso, Vygotsky (1999a, p. 74) acrescenta

Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável.

As crianças misturam diferentes elementos em uma única imagem que para ela pode representar algo, embora essa representação sincrética não apresente nenhum significado para um adulto. Em outros termos, ao ser apresentada a vários objetos, a criança os separa sem qualquer relação entre eles, o que demonstra sua incapacidade de identificar os elementos de um objeto que possam apresentar relações com os de outros, isso porque, para ela, uma palavra pode significar vários objetos.

A partir de um ano de idade, a criança começa a aprender que cada objeto possui um nome e estabelece a conexão entre o signo e o significado. A essa altura, dá-se um salto qualitativo no vocabulário da criança. Para Oliveira

(2010a, p. 132), “As interações adulto-criança em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam sistemas partilhados de consciência culturalmente elaborados e em contínua transformação.”. Esse é o segundo estágio da primeira fase na formação de conceitos, caracterizado pelo fato de que

A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre os processos de percepção imediata (VYGOTSKY, 2010a, p.177).

As imagens sincréticas que se formam na mente de uma criança baseiam-se, principalmente, “nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos.” (VYGOTSKY, 2010a, p. 184). Os sentimentos são importantes na relação dos elementos para a formação da imagem ou grupos sincréticos.

Posteriormente, no terceiro estágio da primeira fase, a imagem sincrética forma-se em uma base mais complexa, ou seja, a criança passa a atribuir “um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada, daqueles unificados na percepção da criança.” (VYGOTSKY, 2010a, p.177). Em outras palavras, quando a criança relaciona uma palavra ao objeto correspondente, está caracterizado o fim da primeira fase da formação de conceitos. É esse o momento em que ela sai da fase pré-escolar e entra na escolar, sendo conveniente aqui lembrar mais uma vez que, entre esses dois estágios, tem-se o período da crise. Segundo Vygotsky (2014, p.66),

Essa é a fonte da instabilidade emocional que explica, em certa medida, o fato de que ao aproximar-se dessa idade a criança substitui o desenho, sua forma favorita de atividade criativa no período pré-escolar, pela criatividade das palavras. A palavra permite expressar mais facilmente do que o desenho seus sentimentos mais complexos, especialmente os de natureza interior. A linguagem verbal também é melhor para expressar o movimento, a dinâmica e a complexidade de algum acontecimento do que o inseguro e imperfeito desenho da criança.

Ao entrar na fase escolar, a criança inicia a segunda fase da formação de conceitos, denominada pensamento por complexos, a qual possui cinco estágios. Segundo Vygotsky (2010a), no primeiro, denominado estágio associativo, a criança assimila o novo conceito de forma desordenada e pouco sistematizada. “Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a

esse ou àquele complexo ao qual está vinculado.” (VYGOTSKY, 2010a, p.182). Melhor explicando, ao ser apresentada a um conjunto de objetos, uma criança consegue agrupar os objetos por algum atributo comum.

No segundo estágio, a criança combina o conceito com algo concreto e já é capaz de operar com coleções de objetos. Nesse estágio, diante de vários objetos, a criança é capaz de agrupá-los não apenas pelas características semelhantes, mas também pelas características divergentes que possam existir. Na experiência de Vygotsky (2010a, p.183), “[...] a criança apanha algumas figuras que diferem da amostra pela cor, forma, tamanho ou outro indício qualquer.”. Trata-se de uma fase longa no desenvolvimento do pensamento infantil.

No terceiro estágio, a criança estabelece uma conexão do novo conceito com outros já assimilados, tomando por base as suas experiências. Em seguida, no quarto estágio, a criança associa os novos conceitos a outros que não fazem parte do seu entorno, ampliando, assim, seu campo conceitual (VYGOTSKY, 1999a).

No quinto estágio, forma-se o pseudoconceito, que consiste no ato de a criança internalizar o conceito pronto, repassado pelo adulto. Falando sobre esse estágio, Vygotsky (2010a, p.193) afirma

[...] a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito.

O pensamento por complexo realizado pela criança é diferente do que se baseia em conceito, pois, além de a sua mente infantil ainda estar em fase de desenvolvimento, as conexões que se estabelecem pelo processo da autoconsciência também estão em fase de desenvolvimento, o que a impede de realizar o processo da síntese conceitual. Em outros termos, a criança não consegue operar um conceito como um sistema organizado, ou seja, embora ela saiba todos os traços que compõem um conceito, não consegue sintetizá-lo (VYGOTSKY, 1999a). Para o autor, “[...] um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais.” (VYGOTSKY, 1999a, p 77). Nesse estágio, a criança já relaciona os objetos com os atributos que neles existem, embora para ela não exista uma hierarquia

entre os atributos dos objetos, razão pela qual não confere uma função especial para um determinado objeto, sendo, pois, todos os objetos funcionalmente iguais.

No quinto estágio do pensamento por complexo, a criança já superou até certo ponto o seu egocentrismo. "Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas." (VYGOTSKY, 1999a, p.76). O seu pensamento já é coerente e objetivo. Melhor explicando nesse processo, "[...] os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos." (VYGOTSKY, 1999a, p.76). É nesse momento que se dá a superação da imagem sincrética em busca de um pensamento objetivo. Cabe aqui frisar a importância de seguir todos esses estágios, uma vez que, conquanto as crianças sejam capazes de ter pensamentos com certo nível de coerência e objetividade, "[...] ainda não é aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge." (VYGOTSKY, 2010a, p. 179), exatamente por ser na adolescência que se dá o estágio final do pleno desenvolvimento na formação de conceitos com o pensamento abstrato.

Sobre isso, Luria (2013, p.26) afirma que, "[...] enquanto a criança pensa através de lembranças, o adolescente lembra através do pensamento." ou, como afirma Vygotsky (2007, p.49), "Para as crianças, pensar significa lembrar, no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.". Diga-se com a devida ênfase que a memória do adolescente está "carregada de lógica" e o processo de lembrar requer encontrar uma relação lógica (VYGOTSKY, 2007). As estruturas mentais do adolescente "[...] deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos." (VYGOTSKY, 2007, p.49). Isso quer dizer que ele consegue pensar por conceitos e ainda realizar a síntese.

Na puberdade, o adolescente passa por uma desorientação nas relações internas e externas e a estrutura interna da sua personalidade entra em desordem (VYGOTSKY, 2012b). Trata-se de uma fase crítica que se caracteriza pela "[...] ruptura do equilíbrio anterior e a procura de um novo equilíbrio constitui a essência da crise que a criança experimenta ao chegar a essa idade." (VYGOTSKY, 2014, p. 64). Ainda que seja um período crítico, toda

a turbulência física e emocional própria dessa fase contribui para o desenvolvimento do psiquismo e serve para produzir os processos construtivos. As mudanças que surgem nas idades críticas não desaparecem, mas servem para estabilizar as formações psicológicas mais complexas que assinalam a mudança de fase.

A superação do período crítico afeta sobremaneira o pensar e o agir das crianças e ainda a forma como elas utilizam os signos e definem o material semiótico da consciência. Segundo Vygotsky (2014, p.65)

Há um traço muito óbvio no comportamento do adolescente, diretamente relacionado com a tendência para a criatividade literária desse período - é a intensificação da emocionalidade, o aumento da excitabilidade dos sentimentos nesse período de transição.

Com o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o jovem se torna capaz de resolver problemas que aparecem no seu entorno. Quanto melhor a qualidade das funções psíquicas superiores, esses problemas são resolvidos com mais eficiência.

Para solucionar um problema, todas as funções intelectuais básicas são acionadas, surgindo assim uma combinação original. Cabe, pois, ressaltar que a criatividade constitui a raiz para uma solução complexa que exige um desenvolvimento psíquico completo, inexoravelmente vinculado ao desenvolvimento da formação de conceitos. Vygotsky (2010a, p.170) argumenta que “[...] o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo [...]” são fundamentais para o aprimoramento de conceitos.

Na adolescência, os problemas são desencadeadores da necessidade do desenvolvimento do pensamento empírico e teórico, ou seja, os problemas servem de motivadores para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2010a). Segundo Luria (2013, p.26), “[...] a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento.”. Portanto, os problemas servem como força motriz para as crianças se desenvolverem, motivando-as para reflexões sobre a realidade e a atividade em si.

A comunicação verbal da criança com o adulto promove naquela o desenvolvimento do pseudoconceito, porquanto existe um encontro de

conceitos que coincidem, permitindo que “[...] a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque os pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos.” (VYGOTSKY, 2010a, p.198). Essa operação faz a criança começar a aplicar os conceitos e a operar com eles, mesmo antes de assimilá-los. “O conceito *em si* e *para os outros* se desenvolve na criança, antes que se desenvolva o conceito *para si*.” (VYGOTSKY, 2010a, p.198). O pseudoconceito é, portanto, a semente de um novo conceito.

Na idade em que se encontram os sujeitos da pesquisa, a criança já é capaz de compreender o pensamento do outro, quando expresso por meio do signo linguístico. A essa altura, a criança já possui o pensamento por complexo e está entre o segundo e o terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil, fase considerada a “ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.” (VYGOTSKY, 2010a, p.199). A vivência da criança com a leitura literária servirá para o aprimoramento da formação de conceito e o emprego dos signos, orientação e domínio dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 2010a).

A criança aprende uma grande quantidade de palavras com significados prontos, repassados pelos adultos. A criança não inventa uma linguagem, mas assimila a que os adultos lhe transmitem. “As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela.” (VYGOTSKY, 2010a, p.193). Em outras palavras, os significados que as crianças atribuem às palavras estão relacionados com aqueles que lhes são significados repassados pelos adultos.

Os livros de ficção estimulam a imaginação e a criatividade, sobretudo porque fazem surgir um pensamento que exige muitas conexões e interligações para a compreensão e assimilação do texto escrito. Segundo Vygotsky (2010a, p. 157), “A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos: para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos.”. Em outros termos, apresentar à criança somente as palavras e os objetos que as representam não conduz à formação de conceitos.

Ao se apresentar um livro de literatura a uma criança, está sendo levado a ela um sistema complexo que envolve enunciados ativadores dos processos psíquicos responsáveis pela compreensão e atribuição de significado, promovendo, assim, o desenvolvimento da formação de conceitos. Ach, em seus experimentos, considera que

[...] a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito (VYGOTSKY, 1999a, p. 67).

A leitura de livros de literatura promove a vivência da criança com conceitos que contribuirão para o aprimoramento dos pseudoconceitos, sendo, portanto, uma atividade indispensável na idade escolar, especialmente por ser uma fonte de aprendizagem com possibilidade de desenvolvimento.

Para Corso (2006, p.21), “A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção.”. Os livros de ficção contribuem para o desenvolvimento da formação de conceitos, haja vista que o pensamento verbal está vinculado aos sentimentos e às emoções. Na criança

[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança (VYGOTSKY, 2010a, p.152).

Na verdade, quando uma criança lê um livro de literatura, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, “[...] mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.” (LURIA, 1979, p.81). O texto literário nutre sentimentos e conceitos que auxiliam no desenvolvimento dos pseudoconceitos.

O desenvolvimento dos pseudoconceitos possibilita que o ser humano saia de uma situação concreta de sua vida diária para alcançar o pensamento abstrato completo. Esse processo é largamente facilitado pela leitura de um livro de literatura, por meio da qual a imaginação e a fantasia abrem as portas para o pensamento subjetivo e elaborado (VYGOTSKY, 2014).

Diante dos conceitos apresentados e conhecendo a importância da vivência da criança com o texto literário, procurei observar as aulas de Língua Portuguesa, com o intuito primordial de verificar e compreender se estavam centradas na formação de leitores/escritores.

Ao observar as aulas do quarto e do quinto anos, percebi que as duas professoras dedicavam muito tempo ao ensino da gramática e ao estudo do livro didático de Língua Portuguesa, razão por que não sobrava tempo para a leitura literária e para a produção de texto. Segundo Rhodes e Doudley-Marling (1996, p.20), "A criança deve passar muito tempo se dedicando à leitura e à escrita para que se torne um leitor e um escritor eficaz."²⁹ (tradução nossa). Acredito que, para formar leitores, a disciplina de Língua Portuguesa precisa ser bem planejada, de modo a sobrar tempo para o ato da leitura literária e para a produção de texto.

Na prática, como mostra o protocolo de nº 21, os textos lidos eram do livro *Porta Aberta-Língua Portuguesa- 5º ano*. Algumas crianças não entendiam o que liam, ou seja, não conseguiam atribuir sentidos ao texto, limitando-se apenas a uma mera decodificação do que estavam lendo. O protocolo de nº 21 apresenta de forma concreta esse fato.

Protocolo nº 21

Data- 26 de fevereiro de 2015

Horário – das 7h25 às 9h

Local- Sala de aula do 5º ano

Cheguei à escola às 7h25 da manhã. Sentei em uma carteira do lado direito da sala para observar a turma. As carteiras estavam distribuídas em seis fileiras e quatro colunas. A professora havia escrito na lousa a agenda, como segue:

Português: Texto - Vítor e seu irmão, leitura silenciosa.

Atividade classe livro p. 37/38 (1 a 6).

Atividade de casa p.38 (7 a 10). Matemática SND. Classe unidades Simples e milhares. Atividade de classe, folha.

Assinatura do responsável.

As crianças ficaram lendo em silêncio o texto "Vítor e seu irmão" do livro de Português (*Porta aberta – 5º*) por dezoito minutos. Posteriormente, foi realizada a leitura em voz alta compartilhada. Júlia (professora) pediu que uma criança iniciasse a leitura da crônica *Vítor e seu irmão*. Após cada parágrafo lido, a leitura era passada para outra criança. Oito crianças fizeram parte da leitura compartilhada, uma das quais, em um tom de voz quase inaudível. Da carteira em que eu estava sentada, não consegui ouvir nada. Três crianças leram

²⁹ Children must spend a great deal of time reading and writing in order to become effective readers and writers.

sem nenhuma pontuação. Somente quatro crianças leram de forma que tornasse possível a compreensão do texto. **Após a leitura, a professora perguntou: -Vocês entenderam o texto? Três crianças responderam:- Não. Então, a professora afirmou:- Pois eu vou ler para vocês entenderem.** Depois de ler a crônica, a professora realizou várias perguntas referentes ao texto: - A crônica fala de quê? Quem era diferente no texto? Onde se passa a crônica? Esta crônica é engraçada? Dê um exemplo do que Vitor fazia para ser engraçado. O que significa marola? Sempre uma ou duas crianças respondiam; cinco delas ficaram conversando e 16, observando. Ao lado da carteira em que eu estava sentada, um aluno, impaciente, começou a bater na carteira com os dedos das mãos. Pedi que parasse e ele parou. Na sequência, Júlia pediu que as crianças respondessem as questões de interpretação do texto. Duas crianças, sentadas no meio da sala, começaram a conversar. A professora interrogou:- Se tiverem dúvidas, perguntem a mim e não ao colega do lado, certo? Júlia leu todas as perguntas do livro e explicou o que cada questão solicitava. **Uma aluna vociferou: -Tia, eu não estou entendendo nada! A professora afirmou:- Eu li uma vez, não vou ler de novo. Sete crianças ficaram conversando com os colegas do lado e as outras ficaram respondendo a tarefa. Uma criança questionou:- Quais as questões que eu tenho que fazer? A professora respondeu:- Leiam o texto... Vocês ficam com preguiça de ler... Leiam o texto. Vocês só vão entender o texto, quando vocês lerem bem. Tem que ler todos os dias.** A professora foi de carteira em carteira, para observar quem estava fazendo a tarefa e para tirar as dúvidas. Então, perguntou:- A linguagem do texto é difícil de entender? Uma criança respondeu: -Não. Algumas crianças começaram a conversar e a professora vociferou:- Vocês conversam muito! Após dez minutos, a professora bradou: -Vou dar só mais 20 minutos. Quem não fizer a tarefa vai ficar no recreio em sala de aula para terminar. Todos tentaram fazer. Ao observar as questões que as crianças haviam respondido, **a professora conclamou:- Ô tarefa difícil! Tudo fica difícil quando não se quer estudar! Todos estavam respondendo a tarefa errada. Júlia afirmou: - Isso é porque vocês têm preguiça de ler. Tem que sair alguma coisa.** A sirene tocou e todos saíram da sala de aula.

Na aula relatada no protocolo nº 21, a professora conclui que as crianças não entendem o texto porque têm preguiça de ler. Fica claro nessa aula que algumas crianças possuem uma visão túnel do texto, motivo pelo qual uma delas reagiu, dizendo: “Eu não estou entendendo nada”!

Observei a leitura de algumas crianças e percebi que elas estavam apenas decodificando as palavras, condição que as impede de atribuir sentidos ao texto, uma vez que a leitura mecânica não favorece o diálogo com o autor. Assim, em virtude de a atividade não apresentar sentido para as crianças, muitas delas ficam conversando ou passeando pela sala de aula.

Nesse dia, o tempo total da aula foi dedicado à leitura de um texto do livro *Porta Aberta*, não sobrando espaço para o contato com um livro de literatura, tampouco para a produção de texto. Diga-se, por oportuno, ser

interessante que o ensino de literatura supere esse método tradicional que restringe essa atividade a um trabalho de alienação da língua e do saber, realizado por meio de práticas pedagógicas não direcionadas ao propósito de agir sobre o sujeito e de transformá-lo, ou seja, como um mero veículo de conteúdos gramaticais, os quais as crianças são obrigadas a memorizar (GERALDI, 2013). O conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa, quando abordado por meio da literatura, pode ser um instrumento de ativação da sensibilidade para o conhecimento do mundo, fora e dentro da sala de aula (DIETZSCH e SILVA, 1994).

A esse respeito, Dietzsch e Silva (1994, p. 60) afirmam

Importa ainda que os leitores/escritores iniciantes possam transitar sem repressões por um ambiente de diversidade previsível, muito diferente do alinhamento rígido, feito para tolher o movimento e inibir autonomia.

A literatura tem o poder de desenvolver uma capacidade linguística plural, nela incluídas as normas gramaticais ou “[...] qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária. A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos próprios bloqueios de expressão verbal e outros [...]” (GERALDI, 2013, p.25). Resta, pois, que as crianças postas em contato com a literatura em sala de aula desenvolvam a capacidade de comunicação e expressão verbal.

Durante o período de observação sem a minha colaboração, verifiquei que a rotina da sala de aula era sempre a mesma, não havendo, pois, um projeto que promovesse a necessidade da leitura literária e a formação de escritores.

No quarto ano, a professora habitualmente escrevia a agenda na lousa e as crianças a copiavam. Em seguida, ela lia um pequeno livro de literatura e solicitava que as crianças fizessem uma atividade do livro *Porta Aberta*, ou disponibilizava uma tarefa fotocopiada referente à gramática, ou ainda escrevia na lousa uma atividade, também com foco na gramática. O protocolo n.º 2 exemplifica a rotina escolar no quarto ano.

Protocolo nº2

Data- 1 de agosto de 2014

Horário – 7h às 9h20

Local - Sala de aula do 4º ano

Cheguei à escola às 07h05 da manhã. As crianças estavam na quadra para “a acolhida”, de onde se deslocaram para a sala de aula. Nesse dia, em que havia 24 crianças na sala, a professora (Carla) escreveu a agenda na lousa e falou que iria rever os tipos de frases. Na sequência, realizou a chamada e **leu a fábula O macaco e o gato do livro Fábulas de Monteiro Lobato**. Carla perguntou se alguma criança havia levado o livro para casa. Tendo um aluno levantado o braço, perguntou o que as crianças achavam que iria acontecer em uma história com o título *O macaco e o gato*. As crianças ficaram em silêncio e Carla iniciou a leitura da fábula em voz alta. Enquanto a professora lia, somente oito crianças prestavam atenção à leitura. Um aluno ficou com a cabeça baixa na carteira, como se estivesse dormindo, nove crianças ficaram conversando com os colegas do lado e seis brincavam do jogo da velha. Carla parou a leitura e pediu que elas prestassem atenção à leitura. Ao terminar a leitura, Carla pediu que alguma criança contasse a história. Todos ficaram em silêncio. Então, Carla perguntou:- Quem foi o mais sabido na história? Três crianças responderam:- o macaco. Nesse momento, no corredor da escola, passaram muitos estudantes conversando e, no interior da sala de aula, o barulho não permitia que se ouvisse a voz da professora. Carla esperou por dois minutos até que o barulho diminuísse. Em seguida, questionou:- Qual o gênero textual da história? Nenhuma criança respondeu e nove crianças continuaram conversando. Carla apontou para o cartaz com os tipos de gêneros textuais que estava colado na parede, do lado direito da sala, e argumentou que as crianças deveriam rever os tipos de gêneros textuais. Um aluno respondeu:- fábula. Na sequência, **Carla escreveu na lousa exercícios sobre os tipos de frases (será apresentado no tópico seguinte desta tese)** e afirmou que, na quarta-feira seguinte, haveria simulado do PAIC (Avaliação municipal para verificar a aprendizagem dos estudantes em interpretação de texto). Esse simulado consta de dez textos pequenos com uma pergunta de interpretação para cada texto. Depois, **Carla foi de carteira em carteira verificar se as crianças responderam a tarefa de casa**. Enquanto a professora olhava os cadernos das crianças, duas delas ficaram passeando pela sala e doze conversando. Após, aproximadamente 30 minutos, Carla corrigiu o exercício escrito na lousa e a sirene tocou para o intervalo.

O protocolo nº2 apresenta a forma rotineira das aulas de Língua Portuguesa no quarto ano. A professora bem que motivou as crianças para a leitura, ao ler o texto "O macaco e o gato" em voz alta, mas não disponibilizou livros de literatura para a leitura silenciosa nem solicitou a realização da produção de texto, ficando boa parte da aula destinada à averiguação do

cumprimento da tarefa de casa do dia anterior e à correção dos exercícios de gramática em sala de aula. Dessa forma, conclui-se que o tempo foi ocupado sem planejamento para a formação de leitores.

No quinto ano, a rotina era a mesma do quarto ano, à exceção da leitura em voz alta pela professora, o que foi por ela justificado como sendo uma atividade dispensável, porquanto as crianças já sabiam ler. Essa atitude contraria o pensamento de Calkins e Bellino (1997), para quem a leitura em voz alta pelo professor é de suma importância como motivação para a leitura silenciosa das crianças, quer elas já saibam ler, ou não.

No núcleo de análise seguinte, será apresentada a teoria norteadora do conceito de mediação para análise das atividades escolares colocadas em prática pelas professoras, na vertente leitura literária.

3.3 As ações pedagógicas do ensino do ato de ler

Para compreender as inferências realizadas pelas professoras como mediadoras na formação de leitores, trago alguns conceitos que considero relevantes como base teórica para as análises dos dados produzidos. O conceito de mediação que será apresentado foi norteado por Vygotsky (2007). Para o autor, existem dois tipos de mediadores: os instrumentos técnicos e os psicológicos.

Os instrumentos técnicos são elementos concretos que o indivíduo utiliza para transformar o seu meio ou modificar a sua atividade externa. Como exemplo de mediadores instrumentais concretos que o homem utiliza no seu dia a dia, citem-se os talheres (garfo e faca). Cabe aqui uma reflexão: ainda que seja possível ao homem prescindir desses instrumentos e alimentar-se com a mão, sendo, pois, o mesmo o resultado almejado, qualquer que seja o meio de conduzir o alimento até a boca, a utilização desses instrumentos funciona como um diferencial do processo psíquico e da qualidade do comportamento, haja vista que, nesse caso, o homem processa habilidades próprias da cultura e da história da sociedade. A operação simples de levar o alimento até a boca com talheres modifica a estrutura psicológica do processo de memória para "[...] além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogeradores, que

chamamos de signos." (VYGOTSKY, 2007, p.32). No caso em apreço, os talheres são elos intermediários.

A diferença entre os dois processos exemplificados devem-se às relações estímulos-respostas. No primeiro caso, para o estímulo da fome, tem-se como resposta imediata levar o alimento até a boca com a mão. A reação à situação-problema foi, portanto, direta, o que se pode representar pela fórmula simples ($E \rightarrow R$). No segundo caso, ao utilizar talheres, existiu um elo intermediário, como um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação ($E \rightarrow R$), ou seja, o processo simples é substituído por um ato complexo, mediado. É dessa forma que o homem controla o seu comportamento. "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura." (VYGOTSKY, 2007, p.34). No ato de o homem utilizar talheres, tem-se uma característica tipicamente humana que atua no processo psíquico superior, nesse caso, na memória.

Quando os instrumentos são psicológicos, os resultados podem ser mais complexos ainda, dado que, por meio deles, o homem modifica a si mesmo e transforma o seu entorno. Ao utilizar os signos para a comunicação, o homem traz para o jogo comunicativo uma complexidade de processos psicológicos, porquanto o uso do signo requer habilidades tipicamente humanas, desenvolvidas durante a sua evolução histórica, cultural e social.

Durante a aprendizagem, uma pessoa mais experiente pode atuar como mediadora entre o conhecimento e a criança, com vistas a conduzi-la ao desenvolvimento. Cabe, pois, ao professor assumir a função de mediador da aprendizagem. Segundo Vygotsky (1999a), o "outro" colabora para o desenvolvimento das propriedades individuais e internas da personalidade da criança.

No ato de ler, o signo é um instrumento psicológico que atua na complexidade das funções psíquicas. O professor também pode atuar como instrumento psicológico na função de mediador entre a leitura e o texto, contribuindo para que o olhar da criança se direcione para a prática da leitura e da escrita, o que desencadeia nela a necessidade da leitura literária. Caso

contrário, o professor não regulará as ações psíquicas das crianças e estas não sentirão a necessidade da leitura literária.

Considerando que, todos os dias, o professor e a criança compõem o entorno da sala de aula, aquele pode perfeitamente atuar diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores desta, desde que desenvolva atividades voltadas para a prática da leitura literária. Assim, as crianças vivenciam momentos de leitura em convívio social de interação, num processo que ocorre primeiramente num plano interpsíquico (plano das interações sociais), para depois, segundo Vygotsky (2007), tornar-se intrapsíquico (plano psicológico individual), caso apresente um significado e sentido para elas.

Cabe ressaltar que a interação entre as crianças estará sempre na dependência de uma atividade que priorize as relações sociais. O professor pode conversar com as crianças sobre o livro lido, com o propósito de promover uma interação entre elas na sala de aula. É indiscutível, pois, que a leitura de um livro de literatura promove uma conexão entre o autor e o leitor, com ganhos de aprendizagem para este último.

No livro *A formação social da mente* (2007), Vygotsky dá ênfase à linguagem como principal sistema de signos. Para Vygotsky (2007) e Luria (1996), com o uso dos mediadores psicológicos, o indivíduo habilita-se a uma nova etapa do desenvolvimento humano, dado o salto que ocorre no nível das suas funções psíquicas superiores.

Quando o homem se apropria da linguagem, está se apropriando de um instrumento histórico, cujo significado foi atribuído pela cultura humana. A linguagem é um instrumento mediador que o homem elaborou durante a sua história, experiência e convívio social (LEONTIEV, 2014).

Em nossa sociedade, quando o indivíduo nasce, a linguagem já começa a fazer parte do seu dia a dia e a interferir no processo de desenvolvimento mental. Quando a criança convive com pessoas mais experientes, adquire conhecimentos e os internaliza. Assim, as funções psíquicas superiores vão se desenvolvendo (VYGOTSKY, 2007).

Na relação professor-aluno-livro de literatura, o aluno é o aprendiz ativo, ou seja, é ele quem constrói e interfere no seu desenvolvimento. O professor, na condição de mediador entre a criança e o livro, exerce a função de atuar

como instrumento psicológico para regular as ações psicológicas dos alunos para a leitura e a escrita.

As atividades postas em prática em sala de aula, em que o professor atua como mediador, precisam ser focadas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, o que pressupõe atividades criativas que gerem novas aprendizagens e impulsionem o desenvolvimento. Para isso, o professor, além de conhecer as crianças e saber como elas agem e reagem, precisa estar ciente do nível de desenvolvimento real³⁰ e proximal³¹ de cada uma delas. Assim, ser-lhe-á possível elaborar suas aulas com foco nas peculiaridades dos seus alunos. Há, pois, que se ter em mente ser o envolvimento das crianças nas atividades a melhor forma de avaliar se uma aula foi bem planejada.

Pelas palavras de Vygotsky (2007, p.103), sabe-se que "[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.". Sendo assim, para que o desenvolvimento da criança se dê de forma satisfatória, o professor pode elaborar atividades em sala de aula que sejam significativas para a vida das crianças.

Durante as observações realizadas nas duas turmas pesquisadas, procurei investigar se as aulas eram planejadas com a objetividade suficiente para envolver as crianças na prática da leitura. Contudo, observei que o ambiente de aprendizagem em sala de aula não incitava a curiosidade epistemológica das crianças nem criava nelas a necessidade da leitura literária. O estudo da gramática era colocado como prioridade, o que se podia comprovar facilmente pela tarefa de classe, apresentada no protocolo de nº 2.

³⁰ O nível de desenvolvimento real é medido quando uma criança consegue realizar sozinha uma atividade. Nesse estágio, a criança já se desenvolveu e a sua aprendizagem já está completa (VYGOTSKY, 1978).

³¹ O nível de desenvolvimento proximal é aquele em que a criança consegue realizar uma atividade com a ajuda do outro, sendo definido pelas funções que ainda não amadureceram, ou seja, aquelas que serão vivenciadas no futuro próximo, estando, portanto, no seu estágio embrionário. Essas funções poderiam ser denominadas de "botões" ou "flores" do desenvolvimento, em vez dos frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978). Primeiro, o professor conhece o nível de desenvolvimento real para, em seguida, conhecer o de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2012a).

Protocolo nº 2

Data- 1 de agosto de 2014
 Horário – das 7h5min às 9h20min
 Local - Sala de aula do 4ºano
 [...]

Atividade de Classe
 Tipos de frases (revisão)

1- Relacione corretamente

- (A) Afirmativa
- (B) Negativa
- (C) Interrogativa
- (D) Exclamativa

- () Não gosto de sorvete.
- () Preciso sair cedo.
- () Puxa! Como este jogo é chato!
- () Quem é você?

2- Classifique as frases (afirmativa, negativa, exclamativa e interrogativa).

- a) Vou viajar sábado. _____
- b) O que fez na escola? _____
- c) Que suco delicioso! _____
- d) Amanhã, Helena não vai à escola. _____

Na tarefa do protocolo de nº 2, viu-se claramente que se a criança reconhecesse o ponto utilizado, mesmo sem ler a frase, saberia a resposta. Portanto, o que está no cerne da questão é a capacidade de memorização da utilização dos sinais de pontuação. Constatou-se também que a professora não exerceu a função de mediadora entre o signo e a criança, tendo em vista que todas as frases estão descontextualizadas, numa demonstração de que a forma linguística foi tratada como um sinal inerte e que o receptor a percebeu como tal, justamente por não apresentar nenhum valor linguístico. Nesse caso, o signo está sendo tratado como instrumento técnico e não psicológico, uma vez que "[...] as letras do alfabeto, quando não tratadas como signo ideológico, fazem parte do mundo dos objetos técnicos." (BAKHTIN, 2014, p.96-97), razão por que não favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na linha de pensamento de Bakhtin (2014), para que os sinais sejam tratados como signos, é fundamental que estejam inseridos em enunciados, porquanto "[...] a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas."

(BAKHTIN, 2014, p.99). Com a ênfase devida, convém dizer que as atividades focadas no conhecimento da gramática precisam estar inseridas em um texto que dê à criança plenas condições de atribuir sentido ao enunciado e não apenas de decodificar frases pré-fabricadas para o ensino da gramática, uma vez que a leitura mecânica, além de atrapalhar o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKY, 2007), não passa de mecanismo promotor da memorização de conceitos gramaticais.

Bakhtin (2014) é bastante elucidativo ao afirmar que

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. 2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores (BAKHTIN, 2014, p.131-132).

Partindo da premissa de que a língua está sempre em evolução, pode-se afirmar que, quando se estuda a gramática sem se atribuir sentidos aos signos, o código linguístico denota-se sem significado para o leitor.

Para que a gramática possa ter sentido e apresente um significado para a criança, o professor pode planejar uma atividade epilinguística, que consiste em criar uma simbiose entre os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos. Os conceitos gramaticais, quando tratados no interior do texto, garantem um sentido para a existência da gramática, porquanto a criança já vê sentido no que está lendo.

De forma isolada da leitura, o ensino da gramática se torna uma tarefa árdua para o professor e difícil para a criança, prescindindo esta última do necessário estímulo que se estabelece quando ela dialoga com o autor do texto. Nesse caso, a tarefa não promove o aprimoramento do pensamento por complexo.

No protocolo de nº 5, foi percebido o isolamento absoluto da atividade metalinguística.

Protocolo nº 5

Data- 20 de agosto de 2014
Horário – das 7h20min às 9h
Local - Sala de aula do 4ºano

[...] A professora escreveu na lousa a seguinte tarefa.

1-Copie as palavras nas colunas abaixo conforme o que se pede:

sete – siri – cebola – cilada – sítio – secretária – cereja - cinema- cetim
– celestial – seleção – secador – sinaleira .

CE	CI	SE	SI

2-Complete com o adjetivo como no exemplo:

Quem tem bondade é bondoso.

- a) Quem tem alegria é _____
- b) Quem tem vaidade é _____
- c) Quem tem inteligência é _____
- d) Quem tem medo é _____
- e) Quem tem carinho é _____
- f) Quem tem orgulho é _____

3- Escreva a locução adjetiva correspondente aos adjetivos a seguir,

- a) Vaidoso __ com vaidade.
- b) Alegre _____
- c) Preguiçoso _____
- d) Carinhoso _____
- e) Belo _____
- f) Inteligente _____

A tarefa apresentada no protocolo de nº 5 não apresenta sentido para as crianças, pois o signo não está sendo tratado para o seu uso prático, não apresenta um conteúdo ideológico ou relativo à vida. Segundo Bakhtin (2014, p. 99), essa separação faz a língua vazia de ideologia, ou seja, um código em que "[...] só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem." (BAKHTIN, 2014, p.141). Isso porque a palavra se apresenta como um objeto ontológico, divorciado da evolução histórica.

No exercício nº 1 do protocolo de nº 5, as crianças são comandadas a separar as palavras pelas letras iniciais, o que exige delas tão só a associação pela semelhança, sendo, pois, uma atividade que, por não fazer uso dos signos ideológicos, não contribui para o domínio da linguagem. No exercício nº 2, as frases são pré-fabricadas para o ensino do adjetivo, tem-se um exemplo cabal de descontextualização. Em outras palavras, o sistema linguístico é apresentado para as crianças como um sistema normativo, razão por que "[...] não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social." (BAKHTIN, 2014, p.99). Ao ser apresentado às crianças como sistema de normas, a língua perde o seu valor semiótico.

Quando a criança soma a insatisfação com o mundo em que vive com a obrigação de realizar tarefas sem sentido, seu desinteresse cresce consideravelmente, sobretudo porque esse tipo de atividade prejudica o seu desenvolvimento e destrói a sua sensibilidade para a aprendizagem (SMITH, 1991).

O ensino da gramática, quando isolado e descontextualizado de um sistema de comunicação, é uma forma de o professor transmitir os conceitos gramaticais à criança, restando a esta tão somente memorizá-los, entendendo, enganosamente, que está dominando a gramática da Língua Portuguesa. Na verdade, os princípios gramaticais só estão verdadeiramente apreendidos, quando a criança consegue utilizá-los em uma produção textual e na comunicação oral.

Segundo Vygotsky (1999a, p.104)

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio.

Na mesma linha de pensamento, Tolstoi (1903, p.143 *apud* VYGOTSKY, 1999a, p.105), afirma que o ensino dos conceitos sem contextualizar é "[...] tão inútel quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.". De certa forma, pode-se compreender o porquê de algumas crianças ficarem passeando em sala de aula no horário destinado à realização das tarefas. Elas podem estar procurando algo com sentido para realizar. Por exemplo, Paulo e Rodrigo, durante a aula, ficavam procurando o jogo de damas em cima do armário da professora e, ao encontrá-lo, passavam a jogar, como se nada mais importante tivessem para fazer. "[...] a indisciplina pode estar relacionada ao fato de os estudantes não concordarem com a maneira como o professor está transmitindo o saber." (LA TAILLE, JUSTO e PEDRO-SILVA, 2013, p. 93). Em outros termos, a indisciplina é uma atitude que mostra a insatisfação com as atividades solicitadas pela professora.

É válido lembrar que a escola não pode deixar de realizar atividades que promovam o aprendizado. Como afirma Vygotsky (1999a, p. 107), "O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade

escolar e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.". Sendo assim, quando a escola realiza atividades com as quais a criança não se envolve, está prejudicando sobremaneira o desenvolvimento dela.

O protocolo de nº 8 apresenta outra tarefa, também realizada com foco na memorização das normas gramaticais. Nessa atividade, a professora se propõe a trabalhar a antonímia, por meio de sintagmas nominais soltos, sem nenhuma contextualização. Após vinte minutos, a professora perguntou se alguém conhecia a relação de antonímia entre palavras, ao que todas as crianças responderam que não. Foi fácil concluir que as crianças não possuíam o conhecimento necessário para realizar a tarefa, sendo esse o motivo provável pelo qual algumas crianças ficaram conversando, outras, passeando pela sala, e duas, "brincando de briga".

Protocolo nº 8

Data- 29 de agosto de 2014
Horário – das 7h20min às 9h
Local – Sala de aula do 4º ano

Cheguei à escola às 7h20. A professora já havia copiado na lousa a agenda e a tarefa de classe. Os alunos copiaram a seguinte atividade:

Revisão
Tarefa de Classe

1- Escreva os antônimos das palavras usando in, im ou des.

IN

a) fiel _____	b) certo _____
c) decisão _____	d) capaz _____
e) completo _____	f) válido _____

IM

a) prudente _____	b) perfeito _____
c) paciente _____	d) próprio _____
e) previsto _____	

DES

a) carregar _____	b) cansado _____
c) enrolar _____	d) abrigar _____
e) empregar _____	f) cobrir _____

2- Combine as palavras e forme 4 substantivos compostos.

A) PORTA -- QUEBRA --- VASO -- GUARDA

B) CHUVA -- LUME -- RETRATO -- CABEÇA

Nesse dia, compareceram 25 crianças (...).

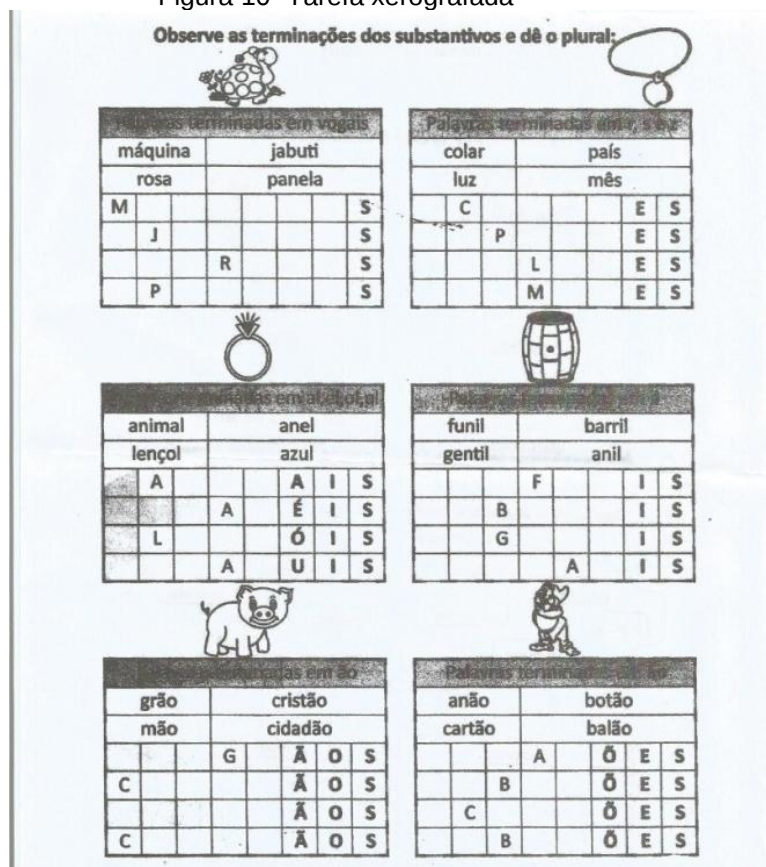
Após 20 minutos esperando que as crianças respondessem a tarefa, a professora questiona: **Quem sabe o que é o antônimo?** **Nenhuma criança responde.** Ficam quase todas conversando com os colegas do lado. Após dois minutos, Rodrigo responde: **- é o sinônimo de uma palavra.** Ana afirma: **- É tritongo, ditongo e hiato.** Então, a professora explica o que é antônimo novamente, pois já havia explicado na aula anterior.

Na tarefa sobre antônimo, as crianças até têm conhecimento de alguns princípios gramaticais, tais como sinonímia e encontros vocálicos. Entretanto, como a gramática é ensinada de forma isolada, elas não conseguem relacionar o nome ao fato, ou seja, não estão devidamente preparadas para aplicar o pouco conhecimento que detêm na tarefa disponibilizada pela professora.

Dessa forma, resta reiterado que as atividades linguísticas e as metalinguísticas estão sendo trabalhadas separadamente, o que inviabiliza a formação de leitores, sobretudo porque as tarefas propostas com essa orientação são dificilmente compreendidas, tal como está exemplificado na figura 10.

Figura 10- Tarefa xerografada

Observe as terminações dos substantivos e dê o plural:



Palavras terminadas em vogais

máquina	jabuti
rosa	panela
M	
J	
	R
P	

Palavras terminadas em 's', 'z' ou 'x'

colar	pais
luz	mês
C	
P	
	L
	M

Palavras terminadas em 'al' ou 'il'

animal	anel
lençol	azul
A	
	A
L	
	A

Palavras terminadas em 'el' ou 'il'

funil	barril
gentil	anil
	F
B	
G	
	A

Palavras terminadas em 'ão'

grão	cristão
mão	cidadão
	G
C	
C	

Palavras terminadas em 'em' ou 'im'

anão	botão
cartão	balão
	A
B	
C	
	B

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como se pode observar, o objetivo da tarefa (figura 10) era o de ensinar a flexão de número das palavras. Porém, como o final de cada palavra já estava escrito, vê-se claramente a intenção de levar a criança apenas a memorizar as regras atinentes a esse conteúdo gramatical.

Melhor explicando, as palavras estão soltas, não possibilitando que as crianças leiam primeiramente um enunciado para depois alcançarem a compreensão da aplicação da gramática. A leitura deve ser necessariamente dialógica, ou seja, para atribuir um sentido completo ao que está lendo, a criança deve ler enunciados e não palavras isoladas (BAKHTIN, 2015).

A importância da leitura das palavras em um enunciado deve-se ao fato de o enunciado funcionar como “signo dialético dinâmico”, uma vez que o sistema de signo é ideológico. Para Bakhtin (2015, p.306),

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto.

Ao estudar a gramática de forma isolada, a criança não se apropria da linguagem. Afinal, o estudo estanque da gramática deixa de ser proveitoso principalmente por considerar a língua um sistema sincrônico, em que o sentido do signo não evolui historicamente. A linguagem, ao contrário dessa equivocada premissa, evolui nas relações sociais dos locutores (BAKHTIN, 2014). Para Bakhtin (2014, p.15), o signo é dialético, é dinâmico, é vivo e “[...] opõe-se ao sinal inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.”. Ao se estudar a função de uma palavra isolada de um enunciado, perde-se o seu sentido no texto e a língua assume o papel de um sistema sincrônico.

Durante o ano de 2015, a professora Júlia realizava mais tarefas do livro *Porta Aberta*. Conversei com ela sobre o porquê desse procedimento e obtive dela a seguinte resposta: “Eu tenho que passar todo o conteúdo para os alunos”. Na verdade, todas as turmas são diferentes no que concerne aos aspectos psicológicos e cognitivos das crianças e ainda quanto às experiências e ao entorno social em que vivem. Quando desconsidera essa realidade, a professora está contrariando o princípio pedagógico, segundo o qual se devem

tratar desigualmente os desiguais. Em outras palavras, ao se prender às tarefas do livro didático, elaboradas a partir do princípio de que todas as crianças estão no mesmo nível de desenvolvimento real e proximal, a professora não está levando em conta o nível de desenvolvimento mental das crianças sob sua responsabilidade. Estas, em especial, pertencem a um entorno social diferente de outros bairros de Fortaleza e, por isso, têm vivências bastante singulares. Porém, para La Taille, Justo e Pedro-Silva (2013, p.89), "[...] os professores tem um programa a ser cumprido. Em razão disso, ele sofre pressões de todos os lados, desde as feitas por familiares, até as dos coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino.", o que torna compreensível a resposta da professora Júlia. Acredito que seja um problema a ser resolvido com o diálogo das professoras, coordenadora e diretora.

Os livros didáticos, como já se disse, partem da premissa de que as crianças possuem as mesmas vivências e experiências, o que, certamente, justifica o fato de as atividades que propõem serem estáticas, ou seja, sem a devida relação entre os fatos linguísticos e os metalinguísticos. Para que as crianças se envolvam nas atividades em sala de aula, a professora precisa conhecer as crianças; assim, poderá propor atividades que façam sentido para elas.

No ano de 2015, as atividades linguísticas nas turmas pesquisadas estiveram separadas das metalinguísticas. Além das atividades do livro didático, a professora também escrevia exercícios na lousa, como mostra o protocolo de nº 22.

Protocolo nº 22

Data – 22 de março de 2015

Horário– das 7h05 às 9h

Local- Sala de aula do 5ºano

[...] A professora explicou o que é ditongo, tritongo e hiato, depois escreveu na lousa o exercício seguinte:

1. Acrescente l ou r e escreva palavras com encontros consonantais. Copie- as.

Fechada, flechada, fl

Foco – _____, _____, _____

Cara - _____, _____, _____

Paca - _____, _____, _____
Caridade - _____, _____, _____
Pato, prato, pr.
Fio - _____, _____, _____
Gato - _____, _____, _____
Mago - _____, _____, _____
Botar - _____, _____, _____

2. Circule os encontros consonantais das palavras.

Flauta, cratera, plástico, absoluto, argola, advertir, estádio, pneu, carnaval.

3. Separe as sílabas das palavras e identifique os encontros consonantais.

Estrela _____
 Drogaria _____
 Clodoaldo _____
 Problema _____
 Filtro _____
 [...]

Percebe-se que, mais uma vez, a tarefa escrita na lousa pela professora tem foco na memorização das normas gramaticais. Muitas crianças não entenderam o que deveriam responder na questão de nº 1 e, por isso, me fizeram perguntas. Posteriormente, a professora explicou o que deveriam fazer. Durante o tempo concedido pela professora para as crianças realizarem a tarefa, muitas delas ficaram conversando, razão porque precisou pedir silêncio em sala de aula por reiteradas vezes, o que me permitiu deduzir que, ao que parece, a criança não se sentiu envolvida para realizar tal tarefa.

Diante das análises até aqui expostas, pode-se confirmar que a função das professoras como mediadoras do ato de ler estava distante de ser concretizada, uma vez que elas não planejaram atividades para as crianças se envolverem na leitura e na escrita, com a devida contextualização da gramática. Além disso, as professoras não pararam para observar como cada criança estava lendo, o que é imprescindível à sua atuação como mediadoras entre a criança e o texto.

No próximo segmento, consta uma reflexão sobre o conceito de necessidade, baseado nos posicionamentos de Aristóteles (2009), Marx e Engels (2001), Kant (2001) e Hegel (1830). Posteriormente, apresento a metodologia pedagógica posta em prática em sala de aula com a minha

colaboração, assinalada pelas atividades de leitura silenciosa e produção de textos. Por fim, reflito sobre a representação do livro de literatura para a criança, após a aplicação da nova metodologia pedagógica.

3.4 Vivências literárias como meio para a criação da necessidade da leitura literária

Neste segmento, inicio com uma reflexão sobre o conceito de necessidade, aqui relacionada com a leitura literária, o que servirá de base para a análise das vivências literárias dos sujeitos da pesquisa. Parte do texto deste segmento foi objeto de artigo publicado por mim na revista Olhares & Trilhas, da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2015, com o título "Reflexão sobre a necessidade da leitura literária na infância".

Os estudos filosóficos realizados por Aristóteles (2009) sobre a noção de necessidade apontam para a dependência de algo que possa satisfazer fatores de natureza humana. Ao aprofundar as investigações sobre a noção de necessidade, o pensador chegou à conclusão de que esta faz parte das coisas e as condiciona, estando, pois, na base da existência do sujeito e relacionada com o tempo e o espaço em que o homem se encontra.

Os diversos objetos que existem no mundo estão relacionados com a necessidade humana. Para Marx e Engels (1999), o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades e, ao realizar essas transformações, modifica a si mesmo e os produtos de seu pensar.

Segundo Aristóteles (2009), existe no mundo diferentes tipos de indivíduos em diversas condições e relações com os objetos que confirmam a necessidade. Marx e Engels (1999) reiteram o pensamento de Aristóteles, ao afirmarem que o ser humano é único e que não há duas pessoas física e psicologicamente idênticas. Desse modo, o homem estabelece uma relação individual com a natureza em busca de satisfazer as suas próprias necessidades. Por isso, o homem produz uma grande variedade de objetos, sempre em conformidade com as suas necessidades e com sua condição de existência (KANT, 1999).

Quando o homem se mantém aferrado somente à vida biológica, vive semelhante aos animais, baseado em desejos imediatos. Nesse caso, as

necessidades humanas guardam semelhança com as dos animais, cujo objetivo será sempre a preservação da espécie (HEGEL, 1830).

Viver em um plano animal, preso pela imediatez, não só prejudica a união entre os homens, mas também os escraviza. Para alcançar o plano mais humano, o homem precisa eliminar o apego imediato ao desejo da autoconservação e procurar alcançar uma consciência de si para que a interação entre os homens seja harmoniosa e interativa (HEGEL, 1830).

A esse respeito, Bakhtin (2014, p. 119) afirma

Atividades mentais isoladas, ou mesmo sequências inteiras podem tender para o pólo do *eu*, prejudicando assim sua clareza e sua modelagem ideológica, e dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente. A atividade mental do *nós* não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada.

A atividade mental do *nós* promove no ser humano a consciência de si. Para Bakhtin (2014, p.119), "[...] a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social.". O ser humano precisa conhecer a sua função na sociedade para ter a consciência de si e tornar-se mais humano.

Quando o homem consegue inibir o seu desejo imediato, ele passa a enriquecer o seu espírito, a elevar a sua alma, a tornar-se um ser mais humano, educado em novas necessidades, isto é, um alguém cuja consciência de si só é reconhecida pela outra consciência de si (HEGEL, 1830).

As novas necessidades aparecerão quando o ser humano tiver consciência de si nas relações sociais, ou seja, quando a sua "consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais." (BAKHTIN, 2014, p 36). O signo é um importante instrumento psicológico na atividade mental do *nós*, uma vez que permite a comunicação de forma clara e compreensível entre os indivíduos.

Bakhtin (2014, p.36) também afirma que "A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social". Em outros termos, Bakhtin (2014) evidencia a importância do signo nas relações sociais para a formação da consciência de si e para a criação de novas necessidades. Com a consciência de si, as novas necessidades serão

mais humanizadas, haja vista que o ser humano terá a consciência não apenas do "eu", mas do "nós", fenômeno decorrente da interação social.

Para Marx (2004), o homem rico possui necessidades humanas ricas, ou seja, possui carências para se tornar completo na essência da vida. À riqueza interior do homem, Marx (2004) vincula a expressão “o rico ser humano”, contrapondo-a ao ser alienado.

O homem vive em sociedade em constante movimento, transformando os objetos que manuseia e a si próprio, o que ocasiona novas carências por outros instrumentos, num processo denominado adaptação. As necessidades humanas são geradas durante a história objetiva e material das relações do homem com a natureza, aquele caracterizado como um ser natural e social (MARX, 2004).

Todas as necessidades humanas surgem das relações dos homens com os objetos e com seus pares. As necessidades abstratas (pensamento, sentimentos, afetos entre outras) também são estabelecidas nessas relações.

Pelos ensinamentos de Marx (2004) e pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (2010 a), a necessidade manifesta-se a partir de duas circunstâncias: a existência do homem como um ser biológico e a relação dele com o mundo objetivo.

O aparecimento das necessidades ocasiona novas formas de comportamentos. A atividade viva cria carências no indivíduo, o que sempre ocorre imediatamente após o alcance do objetivo almejado (LEONTIEV, 2014).

Luria (1991, p.75) argumenta que, juntamente com as necessidades biológicas do comportamento, “[...] surgem os motivos superiores (intelectuais) e as necessidades, concomitantes com o comportamento que depende da percepção imediata do meio”. A necessidade funciona, pois, como uma força motriz, uma energia que impulsiona o homem a realizar uma atividade de transformação do seu entorno e de si próprio, num processo adaptativo para a vivência humana.

Para que o homem se adapte à natureza, ele deve criar meios para a sua própria existência. Para isso, cria mediadores, controla e regula processos por meio da atividade (LEONTIEV, 2014). Luria (1991, p.75) afirma que “[...] o homem tanto emprega os instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos.”, o que se dá em conformidade com a sua necessidade.

Em um primeiro momento, as forças da natureza prevalecem sobre a ação do homem. Posteriormente, as ações humanas transformam e exercem um poder sobre as forças naturais (MARX, 2004). Este poder é ocasionado pela atividade coletiva que introduz no homem capacidades intelectuais e operacionais, habilitando, assim, a agir sobre a natureza e sobre si próprio. A partir desse ponto, surgem três novas necessidades: a de atividade em grupo, a da comunicação e a do uso de novos instrumentos.

As atividades coletivas desenvolvidas no curso da história do homem para satisfazer as suas necessidades ocasionaram o surgimento de novos instrumentos, novas formas de relações sociais e desenvolvimento intelectual, fatores que transformaram o mundo e o homem na sua forma de ser, agir e pensar.

O homem está em contínuo desenvolvimento, isto é, ampliando o conhecimento, a aprendizagem, o pensamento, transformando-os e se transformando, com o intuito deliberado de se humanizar. Diga-se, pois, com a devida ênfase, que as necessidades humanas não são estáveis, imóveis, mas, sim, que estão em constante mobilidade e transformação (LURIA, 1991).

As carências básicas (comer, reproduzir-se, entre outras) não se modificam. A mesma estabilidade não tem as necessidades humanas, considerando que se modificam de acordo com a forma como o homem observa o mundo e a si mesmo, dependendo, pois, do seu entorno e das suas relações sociais, históricas e culturais.

Quando o homem modifica o seu entorno ou a si próprio, as necessidades também são modificadas, porque as atividades igualmente sofrem transformações. A esse ponto, desponta uma ilação: a atividade executada pelo homem está inter-relacionada com as suas necessidades, as quais fazem surgir novas atividades, geradas durante o processo histórico da sociedade. Convém frisar que essas atividades são provenientes dos conhecimentos, dos recursos e das relações sociais existentes em um determinado momento histórico do homem na sociedade, num processo cíclico formado pelo esquema *necessidade – conhecimento - aprendizado - novas transformações no mundo* (VOEGELIN, 1996).

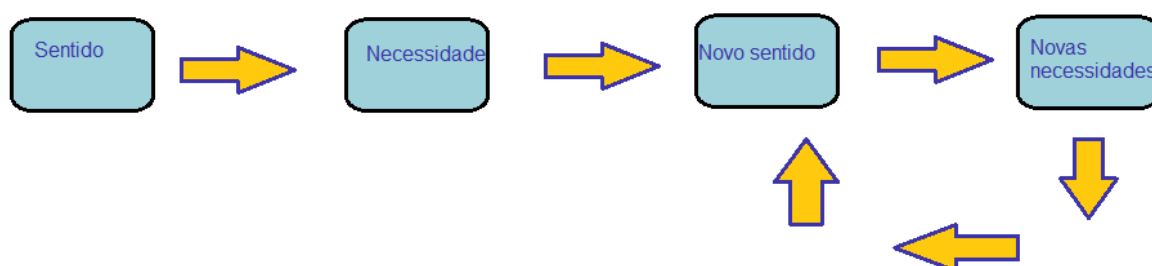
Durante o processo histórico da humanidade, o homem conseguiu modificar o tempo dedicado ao trabalho, com o intuito de ter mais tempo para

si. Assim, a redução da jornada de trabalho lhe garantiu mais liberdade e mais tempo ocioso (VOEGELIN,1996). Cabem aqui alguns questionamentos: O que o homem está buscando neste tempo ocioso? Teria ele adquirido realmente uma maior liberdade?

Para Engels (1979 *apud* ISHAY,1997, p.368), "[...] a liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins.". Portanto, para que o homem possa se tornar verdadeiramente livre, o seu nível de consciência é fator determinante.

Com as modificações das necessidades, as alterações na qualidade das relações entre os homens e a natureza, bem como entre a afetividade e os novos sentidos são ampliadas. Nessas relações, os sentidos são gerados não apenas pelo processo biológico, mas pelas relações sociais e culturais que transformam os sentidos delas. Esse processo cíclico está representado na figura 11.

Figura 11- Sentido e Necessidade



Fonte: Modelo desenhado pelo pesquisador.

O ser humano, ao nascer, não atribui nenhum significado ao ato da leitura, justamente porque não possui nenhum conhecimento ou informação a esse respeito. De forma semelhante, a criança, quando chega ao mundo, não está apta a viver em sociedade. Com o tempo, a sociedade passa a exigir dela conhecimento, aprendizagem e formas de socialização humanizadas, obrigando-a a se adaptar para viver em sociedade, de acordo com o meio cultural em que vive (MELLO, 2012).

A escola, sendo o local em que a criança recebe a educação, deve exercer a sua função de desenvolver nela uma consciência de si, para que as necessidades exigidas pela sociedade façam sentido e o seu desenvolvimento

se dê plenamente, o que pressupõe a capacidade de contribuir para uma sociedade mais humanizada.

O sentido que a criança atribui a todos os objetos ao seu redor é representado na consciência pelas atividades desenvolvidas no manuseio desses instrumentos, o que pressupõe o acionamento dos conceitos, dos pensamentos, dos conhecimentos e das experiências com os mencionados objetos.

Nos dias atuais, para viver com qualidade em nossa sociedade, o homem precisa satisfazer as suas necessidades e se adaptar à forma de vida imposta pela humanidade. Para isso, ele deve apreender os signos e símbolos, com vistas a expressar seus pensamentos de forma concreta e se fazer compreender.

Em um mundo simbólico, a leitura se torna fundamental para o convívio entre os indivíduos, sendo a necessidade de ler decorrente da representação que a criança possui do livro.

A criança, ao conhecer um objeto, por exemplo, um livro de literatura, atribui a ele um sentido e um significado. O sentido atribuído ao livro pela criança depende das experiências vividas por ela, o que também determina sua atitude em relação a esse objeto. Essa atitude, por sua vez, está na dependência da representação que a criança faz do livro e de como e quanto ele a afeta (MELLO, 2012).

Se uma criança considera um livro de literatura algo "chato", esse sentido atribuído por ela pode estar relacionado com a forma como as pessoas do entorno dela se colocaram frente a esse objeto durante a infância. Outra criança, ao contrário, pode apreciar a leitura, numa prova de que a representação daquele objeto depende do meio, das experiências vividas e da forma como cada criança vê o mundo ao seu redor.

Assim, para alterar um significado negativo atribuído pela criança a um livro de literatura, faz-se necessário educar sua atitude com relação a esse objeto, para que se lhe altere a consciência, à qual se atrela o processo individual de atribuição de sentido aos objetos. Diga-se, com a devida ênfase, que uma criança não é ensinada a atribuir sentido ao livro de literatura, mas, sim, educada para isso (LEONTIEV, 2014). Ao se alterar a representação que

a criança faz do livro, altera-se também a necessidade que a criança tem da leitura de um livro de literatura.

Conhecer o sentido atribuído pela criança ao livro é essencial para que se possa realizar um planejamento focado no propósito de educá-la de forma eficiente e eficaz na cultura escrita. Segundo Leontiev (2014), a formação de atitude na criança é essencial para modificar a consciência leitora dela.

Como a vida é um processo dinâmico e as experiências vividas pelo ser humano vão se modificando ao longo do tempo, o significado atribuído a um objeto também vai se alterando, sendo, portanto, também dinâmico (MELLO, 2012). No entanto, se esse significado for positivo já na infância, a criança aproveita mais o seu tempo com atitudes corretas durante a vida.

Uma criança, ao nascer, não sente a necessidade de ler/escrever, porquanto, nesse estágio da vida, ela não detém uma representação do livro de literatura. Criar situações que possibilitem à criança atribuir um sentido positivo ao livro desenvolverá nela a necessidade de leitura literária. Portanto, a leitura em sala de aula, além de proporcionar experiências com a leitura, motiva as crianças para uma atitude leitora.

Com o objetivo de criar um novo sentido para o livro de literatura e, assim, ativar o processo da necessidade da leitura literária, modificações na sala de aula foram realizadas. O primeiro procedimento foi a criação de um “cantinho da leitura”, para que as crianças pudessem vivenciar a prática da leitura literária de forma confortável.

As figuras 12 e 13 mostram como ficou o ambiente para a leitura. Nas paredes, foram colocadas desenhos das próprias crianças, para que elas se sentissem produtoras de seu próprio ambiente e, dessa forma, se envolvessem na prática da leitura.

Figura 12- Cantinho da leitura (visão 1)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13- Cantinho da leitura (visão 2)



Fonte: Acervo da pesquisadora

No ano de 2014, foram disponibilizados 600 diferentes livros de literatura, contemplando os diversos gêneros textuais. As crianças puderam levar os livros para casa, com a orientação de devolvê-los à minibiblioteca montada em sala de aula, depois de duas semanas. Esse procedimento está em sintonia com os PCNs (livro 2, p.44), no ponto em que recomendam “[...] possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras.”. Neles também consta o seguinte trecho: “Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isto se preserve na escola”. A escolha do livro a ser lido, por ser um ato individual e subjetivo, conduz a criança à autonomia.

Segundo Bajard (2012, p.30), o professor pode colocar os livros ao alcance das mãos das crianças. A propósito disso, ele diz: “É hora de espalhar os livros. As crianças escolhem alguns títulos e cuidam deles. Nesse momento, surgem espaços de autonomia. Cada participante explora o acervo.”. Partindo da premissa de que as crianças possuem personalidades diferentes, é natural que suas escolhas sejam também diferentes, abrindo assim espaço para a ilação de que, quanto maior a variedade de livros e de gêneros textuais disponibilizados, maior será a possibilidade de envolver todas as crianças com a prática da leitura.

A figura 14 apresenta alguns dos livros que foram disponibilizados às crianças.

Figura 14- Alguns livros disponíveis às crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

No dia 8 de agosto de 2014, iniciei, antes do previsto, a implantação da metodologia pedagógica alternativa, porquanto a professora precisou faltar por motivo de doença. Levei para a sala de aula 600 livros de literatura e 25 pastas plásticas, devidamente identificadas com os nomes das crianças.

Afastei todas as carteiras e pedi que as crianças sentassem no chão. Disponibilizei alguns livros no centro do círculo formado pelas crianças. Em seguida, informei-as de que poderiam escolher um livro para ler na sala. As crianças, bastante entusiasmadas, logo escolheram um livro para ler. Somente duas crianças, que não quiseram escolher um livro, ficaram jogando dama, tal como se apresenta no protocolo de nº 3. É válido salientar que as crianças totalmente desinteressadas pela atividade de leitura não eram alfabetizadas.

Protocolo nº 3

Data – 8 de agosto de 2014

Horário – 7h20 às 9h

Local – Sala de aula do 4ºano

Cheguei à escola às 7h20 da manhã. **Levei 25 pastas e 600 livros de literatura infantil. Entendi que seria melhor levar os livros de literatura para que as crianças escolhessem um ou mais exemplares para levar para casa. Pedi que as crianças sentassem no chão em círculo. Disponibilizei, no centro da roda, alguns livros de literatura. Afirmei que poderiam escolher um livro para ficar lendo em sala de aula, da forma que preferissem: deitadas, sentadas na carteira, no chão ou em outra posição que considerassem mais confortável para a leitura.** Alencar deitou-se no chão e ficou lendo; Beatriz, Bruna, Ana e Marta sentaram nas carteiras para ler e os demais ficaram sentados no chão. Havia 24 crianças presentes, das quais, 22 escolheram um livro para ler. Duas crianças (Rodrigo e Paulo) não quiseram escolher nenhum livro e ficaram jogando dama. Após 30 minutos de leitura silenciosa, distribuí uma pasta para cada criança e afirmei que poderiam levar os livros para casa, para continuar lendo. Nessa hora, Rodrigo e Paulo quiseram escolher um livro, mas continuaram se recusando a ler em sala de aula. Todas as crianças quiseram escolher mais de um livro para levar para casa. Rodrigo, Paulo e Felipe juntaram as carteiras, pegaram o caderno e ficaram jogando “o jogo da velha”. Perguntei se eles gostavam de ler. Rodrigo respondeu: -Só gosto de ler em casa. Procurei convencê-lo de que era para ler também na escola. Após cinco minutos, Paulo subiu em uma carteira próxima do armário e pegou o jogo de damas que estava lá. Algumas crianças continuaram lendo o livro; outras disseram que já haviam terminado de ler o livro escolhido. Perguntei quem gostava de ouvir história. Oito crianças levantaram a mão. Como a professora estava lendo livros de

Monteiro Lobato, escolhi para ler *As caçadas de Pedrinho*, mas somente sete crianças ficaram prestando atenção. Os demais continuaram lendo o livro escolhido. Após ler em voz alta por dez minutos, parei e disse que continuaria na próxima aula. Deixei que ficassem lendo e aproveitei para entrevistar Bruna. A sirene tocou para o intervalo.

Nessa aula, primeiro dia de aplicação da metodologia alternativa, as crianças ficaram entusiasmadas com os livros disponibilizados em sala, o que serviu para despertar o interesse das crianças analfabetas em aprender a ler. Na aula seguinte, Daniela pediu ajuda na hora da leitura, pois era analfabeta.

Percebi que, durante o tempo da leitura silenciosa, as crianças analfabetas ficavam passeando pela sala. Conversei com a professora sobre isso, ressaltando sempre a importância de envolvê-las o máximo possível nas atividades, condição *sine qua non* para promover o pleno desenvolvimento delas. Refletimos ainda sobre o nível de desenvolvimento real e proximal delas e chegamos à conclusão de que seria mais interessante que as crianças analfabetas lessem com um colega mais experiente ou com uma de nós duas, o que, além de motivá-las, as ajudariam no processo de atribuição de sentidos ao texto. A professora e eu, durante dois meses, lemos com as crianças analfabetas. Das oito crianças que não sabiam ler, duas apresentaram um bom aprendizado. Daniela afirmou “A minha tia pediu para que eu lesse o que estava escrito na blusa dela, eu li e ela disse: -Já sabe ler!” Daniela era uma aluna que demonstrava muito interesse em aprender. Porém, assim como Paulo, sentia vergonha de dizer que não sabia ler.

Os títulos dos livros levados para casa pelas crianças foram anotados em um caderno, bem como a data da devolução, isso com o intuito de desenvolver nas crianças o senso de responsabilidade. Na devolução dos livros, alguns estavam desenhados e outros, rasgados e riscados.

Sabe-se que a escola é responsável pela missão de desenvolver nas crianças a inclinação para atitudes corretas. Silva (2011) afirma que a escola e a família têm a responsabilidade de ensinar os conhecimentos em valores éticos que “[...] irão formar o juízo de valor e o senso moral do indivíduo.” (SILVA, 2011, p.39). Em resumo, o dever da escola é formar crianças para o pleno exercício da cidadania.

Ao dialogar com a professora sobre as atitudes das crianças, resolvemos colocar um cartaz com as seguintes normas: não rasgar nem riscar os livros, ler em silêncio, não atrapalhar o colega na hora da leitura, sempre anotar no caderno de anotações a retirada do livro, manter a minibiblioteca em ordem e devolver os livros na data certa. A professora colou o cartaz no lado esquerdo da sala e eu o li em voz alta. Rodrigo comentou: “Não entendi nada! Deu sono, então eu dormi”. Algumas crianças riram. Então, durante o intervalo, a professora e eu conversamos com as crianças sobre a importância de cuidar bem do livro.

Como já foi dito, o primeiro dia de intervenção foi diferente, pois a professora havia faltado. Nos dias seguintes, a metodologia modificou 40 minutos da aula convencional. No decorrer desse tempo, a leitura em voz alta foi realizada ora por mim ora pela professora e as crianças permaneceram lendo de forma silenciosa e individual por 30 minutos. É válido destacar que, em algumas aulas, não foi possível seguir essa metodologia, pois as atitudes das crianças não contribuíram para a aplicação. Realizei todos os esforços possíveis para que a metodologia pedagógica alternativa fosse aplicada.

Para Bajard (2012), existem diferenças entre contação de história e a mediação de leitura. Na contação de história, “a narrativa é veiculada pela língua do contador, a língua do contador é flexível e se modifica nas apresentações; contar enriquece a língua oral do ouvinte.” (BAJARD, 2012, p.40). Em outras palavras, na contação de história, o professor busca a história da sua memória, alterando algumas palavras durante a contação. Na mediação de leitura, o professor lê um livro e, nesse caso, “a narrativa é veiculada pela língua do livro; a língua não é do mediador, mas do livro; ela não se modifica; a mediação inicia o ouvinte à língua escrita.” (BAJARD, 2012, p.41). Diga-se que, nas aulas em análise, empregou-se a mediação da leitura. A seleção do livro para a leitura em voz alta se realizava da seguinte forma: Eu lia em casa alguns livros e escolhia o que havia me emocionado ou me dado prazer em realizar a leitura.

A rotina em sala de aula passou a ser semelhante ao protocolo de nº 14.

Protocolo nº 14

Data- 24 de setembro de 2014

Horário – 7h20 às 9h20

Local - Sala de aula do 4ºano

Cheguei à escola municipal às 7h20 da manhã. As crianças, em número de 23, já estavam em sala de aula. Entrei e sentei em uma carteira do lado direito da sala. A professora pediu que eu lesse um livro. Li o livro *O Mistério da galinha choca*, de Almir Mota e conversei com as crianças sobre a cidade de Quixadá. Depois, organizei melhor o cantinho da leitura e distribuí os livros para que as crianças pudessem ler. Havia combinado com a professora disponibilizar 30 minutos da aula para a leitura silenciosa. No entanto, a professora deixou que eles lessem por 50 minutos, uma vez que as crianças estavam muito entusiasmadas com “o cantinho da leitura”. Uma criança veio em minha direção e afirmou que não iria mais ler, pois a leitura a havia deixado com dor de cabeça. Eu disse a ela que falasse com seu pai para levá-la ao oftalmologista, pois não era normal ela ficar com dor de cabeça ao ler um livro. Após a leitura, a professora distribuiu uma tarefa com questões de gramática [...]. Saí da escola após o intervalo da manhã, às 9h20. (Protocolo nº 14)

O protocolo de nº 14 apresenta como ficou a rotina das aulas de Língua Portuguesa. À medida que os dias foram passando, as crianças começaram a demonstrar mais interesse pela leitura. Quando eu chegava à escola, duas ou três crianças me perguntavam se eu havia levado algum livro diferente dos que havia em sala de aula. Elas também passaram a conversar sobre os livros lidos, como mostra a figura 15.

Figura 15- Criança apresentando o livro à colega



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após os meses de setembro e outubro, a professora percebeu que as crianças estavam mais interessadas em ler. Por isso, concedeu mais tempo da aula para a atividade da leitura literária. No mês de novembro, em quase todas as aulas, essa ampliação de tempo alcançou uma hora e meia da aula convencional. No primeiro momento, eu lia três ou quatro livros; depois, as crianças liam por 30 minutos e, em seguida, em dupla, iam à frente da sala ler um livro e contar a história lida. É válido destacar que a leitura silenciosa precedia todas as outras atividades, ou seja, primeiro as crianças liam com os olhos para depois fazê-lo com a boca, tal como recomenda Vygotsky (2007), para quem a fala interior por meio de um pensamento reflexivo propicia o desenvolvimento mental da criança. Esclarecendo, a fala interior organizada em pensamento pela criança promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quais sejam, a atenção, a memorização, a formação de conceitos, entre outras.

Com essa nova prática pedagógica, as crianças envolveram-se totalmente, pois a ajuda de um colega facilitou a atribuição de sentidos ao texto, ou seja, a atividade passou a fazer sentido, o que resultou no aumento do nível de interesse das crianças, como mostra o protocolo de nº 18.

Protocolo nº 18

Data- 19 de novembro de 2014

Horário - das 7h às 9h

Local - Sala de aula do 4ºano

[...] Quase todas as crianças queriam ir à frente para ler um livro e contar a história. A professora pediu que elas fizessem um círculo. Depois, eu pedi que uma dupla fosse à frente da turma, para ler em voz alta um livro e contar a história. Então, Beatriz e Marta ficaram na frente da turma e leram o livro *Reciclagem- uma aventura de uma garrafa*, de Mick Manning e Brita Granström. Primeiramente, leram o título e o autor, depois, o livro e, em seguida, contaram a história. Todos aplaudiram. Na sequência, Isis e Soraia leram o livro *O rei da fome*, de Marilda Castanho, e contaram a história. Todos aplaudiram e continuaram nessa sequência, sempre em duplas. Nesse dia, foram lidos os seguintes livros: *A ovelhinha algodão doce*, da coleção Turma da Arca, *Uma formiga especial*, de Márcia Honora, *Quero ajudar*, de Joy Berry, *Não confunda*, de Eva Furnari e *O menino Poti*, de Ana Maria Machado e Claudius. A atividade estendeu-se até o toque da sirene. Percebi que as crianças modificaram a visão que possuíam do livro de literatura, pois ficaram bastante interessadas na leitura.

Na aula seguinte, Zeca me mostrou um diário escrito por ele. O primeiro dia registrado no diário foi aquele em que as crianças leram um livro e contaram a história na frente da turma. Ele gostou muito e me agradeceu. No ano seguinte, no mês de maio, algumas crianças me pediram para realizar a mesma atividade, numa demonstração de que elas gostam de participar de atividades que fazem sentido e têm significado para elas.

Na entrevista com as crianças, histórias de contos de fadas foram citadas como as preferidas. Porém, depois de lerem vários livros, na hora de escolherem um para contar a história, esse gênero não apareceu, o que se pode atribuir ao fato de as crianças já estarem em uma idade em que os contos de fadas saem do raio dos seus interesses. A contação da história feita pelas crianças revelou que elas atentaram para a completude do enredo, ou seja, mantiveram “os personagens, as ideias principais e a sequência da história.” (FIGUEIREDO, 2009, p.46); assim, é possível afirmar que a aprendizagem foi satisfatória.

Segundo Bajard (2012, p.105), para que a criança consiga contar a história, “é necessário que tenha compreendido o texto previamente. A partir daí, ela pode transmiti-lo vocalmente aos ouvidos dos outros [...]. O texto, já compreendido, é dito com expressão e escutado pelos outros com prazer.”. Essa afirmação de Bajard (2012) foi comprovada na turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

Para Rhodes e Dudley-Marling (1996), o compartilhamento da leitura de um livro ajuda no desenvolvimento de uma comunidade de leitores, uma vez que a sensação de pertencimento de toda a comunidade se desenvolve. Embora a leitura em voz alta não seja o determinante para a formação de leitores, como já elucidado por Bajard (1999), a partilha da leitura forma um cimento social que promove a convivência.

Poucos meses depois da modificação da metodologia em sala de aula, muitas crianças já se apresentavam envolvidas com o ato da leitura e já manifestavam a necessidade da leitura literária. Somente aquelas que não sabiam ler permaneciam isoladas em sala de aula, sem nenhum envolvimento com a atividade da leitura. Ainda assim, ficavam observando e demonstrando interesse em aprender a ler.

No mês de março de 2015, levei para a sala de aula 75 diferentes livros de literatura infantil e alguns livros paradidáticos, aos quais somei 25 livros já existentes em sala de aula. Do total de livros, 50 eram da lista do PNBE, adquiridos por mim em um sebo no centro de Fortaleza; os outros 25 haviam sido doados por alunos de escola privada, o que incluía alguns paradidáticos. No mês de maio, levei mais 50 livros, pois as crianças sempre me pediam mais livros. Diga-se que, no ano de 2015, foram disponibilizados 150 livros.

No ano de 2015 foram disponibilizados 450 livros a menos do que em 2014. No início da aplicação da metodologia, os livros eram devolvidos rasgados, riscados ou faltando páginas, sendo que mais da metade deles foram inutilizados. Após três meses da aplicação da metodologia, os livros passaram a ser devolvidos em perfeito estado.

No ano de 2015, como as crianças já apresentavam uma representação mais positiva com relação ao livro de literatura, não foi necessário levar uma quantidade bastante grande de livros, pois estes eram devolvidos em perfeito estado.

A partir de então, foi possível realizar o rodízio dos livros. Ao lado da lousa, foi colado um cartaz para que as crianças pudessem indicar o livro de que mais gostaram para um colega e comentar o motivo da indicação, como mostram as figuras 16 e 17.

Figura 16- Crianças indicando livros



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 17 – Recomendações dos livros

Gostou do livro? Recomende para um amigo(a)			
De	Para	Titulo	Por que?
Sônia VICTOR	graziele FLEPE	Billy na escola OUTRA HISTÓRIA	por que tem gente da mesma idade PORQUE SEM
Júlia Pádua	JESSICA Gabriel	Amoroso com o macaco A memória e o Ponto do menino	porque é legal Porque é muito legal
Rafaela	RAISSA	GABY PERDIDA Candamoris dos misticos	FOI ENCORAJADA Porque tem desenhos legais
MILTON CALAMON	CAUAN	BICHOS QUE LEM RUBENS O SEMEADOR	de fadas e animais de fadas e animais

Fonte: Acervo da pesquisadora

A ideia da produção do cartaz foi sugerida por Miller (2013) como uma forma de incentivar a discussão sobre os livros e motivar os colegas a lerem

outros. Essa autora sugere que as crianças recomendem livros umas às outras durante todo o ano para terem a oportunidade de sintetizar os livros que leram. As crianças ficaram entusiasmadas com o cartaz. Os livros mais indicados foram: *Bullying na escola- quando a covardia pesa muito mais*, de Cristina Klein; *A outra história*, de Henrique Setchin; *Os bichos que tive*, de Sylvia Orthof; *Rubens, o sementeiro*, de Ruth Rocha; *Gabi, perdi a hora!*, de João Basílio; *Cuidado com o menino!*, de Tony Blundell; *Malandragens de um urubu*, de Elizabeth Teixeira e *Condomínio dos monstros*, de Alexandre de Castor Gomes.

No ano de 2015, por um período de um mês e meio, houve apenas a modificação da aula para a leitura em voz alta, seguida da leitura silenciosa pelas crianças. Nos últimos dois meses, acrescentou-se a atividade da produção de texto. Nos meses em que houve apenas a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, após a leitura do livro, as crianças foram questionadas sobre a compreensão do texto lido, com base nos ensinamentos de Rhodes e Dudley-Marling (1996). Para os autores, a visão ampla da leitura requer uma interação entre leitor e texto. Para isso, são necessários três tipos de questionamentos-repostas:

1º Textualmente explícito: A fim de responder à pergunta, o estudante lê ou aponta para informações apropriadas no texto.

2º Textualmente implícito: A fim de responder à pergunta, o estudante integra informações entre frases do texto, fazendo inferências ou geração de conexões que o autor deixou não declaradas.

3º- Intencionalmente implícito: A fim de responder à pergunta, o estudante usa o conhecimento prévio que é relevante para o texto e / ou pergunta (RHODES; DUDLEY-MARLING; 1996, p.228) (Tradução nossa)³².

Dentre os questionamentos que auxiliam as crianças a compreender melhor o texto e de forma mais eficaz, está a estratégia instrucional, que consiste em "questionar o autor". Essa estratégia requer das crianças uma postura mais crítica e ativa em relação ao texto. Algumas questões podem ser levantadas, por exemplo, o que está explícito e implícito no texto e ainda se o

³² 1º Textually explicit: In order to answer the question, the student reads or points to the appropriate information in the text. 2º Textually implicit: In order to answer the question, the student integrates information across sentences in the text by making inferences or generating connections that the author left unstated. 3º Scriptally implicit: In order to answer the question, the student uses prior knowledge that is relevant to the text and/or question.

texto está sendo transmitido da melhor forma possível. As crianças são levadas a refletir de forma mais profunda sobre o texto, o que resulta na compreensão de que o autor é uma pessoa que primeiro tem ideias para depois escrever. Acontece uma alteridade entre a criança e o texto, decorrente do diálogo que aquele mantém com este, por meio de reflexões. Esses questionamentos promovem um processo de retroalimentação entre leitores e escritores.

Em consonância com Rhodes e Dudley-Marling (1996), Bakhtin (2014, p.137) afirma que "A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra". Quando a criança consegue atribuir sentidos ao texto, ela também questiona o porquê de o autor estar transmitindo o enunciado.

Rhodes e Dudley-Marling (1996, p.231) sugerem algumas perguntas que o leitor pode realizar ao refletir sobre o texto: "O que o autor está tentando me dizer? Por que o autor está tentando me dizer isso? O texto foi escrito de forma clara?"³³(tradução nossa). Para ampliar a reflexão, o professor pode solicitar que as crianças respondam o seguinte questionamento: "Como o autor poderia ter transmitido a ideia de uma forma mais clara?"³⁴ Por essa estratégia pedagógica, as crianças passam de leitor para autor, num processo de retroalimentação que promove uma compreensão crítica do texto.

No protocolo de nº 22, observamos como foram realizados esses procedimentos em sala de aula.

Protocolo nº 22

Data – 22 de março de 2015

Início: das 7h5 às 9h

Local: Sala de aula 11 do 5º ano

Cheguei à escola às 7h20 da manhã. As crianças estavam em sala de aula. Entrei na sala e sentei em uma carteira do lado direito. Compareceram 23 crianças. A professora havia escrito na lousa a agenda como segue:

Português - Correção atividade casa

Gramática - Encontro consonantal

Atividade Classe – Caderno

Matemática- SND classe dos milhões

³³ What is the author trying to tell me? Why is the author trying to tell me that? Is that said clearly?

³⁴ How could the author have said the ideas in a clearer way?

Atividade de classe no caderno

Atividade de casa- folha solta

Ass. do responsável

Quando sentei, a professora pegou os livros de literatura que estavam guardados no armário e disponibilizou-os às crianças. Elas escolheram um livro para ler silenciosamente. As crianças leram por 30 minutos. Posteriormente, li em voz alta o livro *A cidade dos carregadores de pedra*, de Sandra Branco. Antes de iniciar a leitura, perguntei se alguém da sala já havia lido o livro. Zeca (aluno da professora Carla) levantou o braço. Perguntei-lhe onde havia realizado a leitura e obtive a seguinte resposta: – Li na biblioteca da escola. **Após terminar a leitura, algumas crianças bateram palmas e afirmaram que gostaram da história.** Fiz algumas perguntas às crianças:- **O que Sandra Branco está querendo transmitir? As crianças ficaram em silêncio, como se refletissem sobre a pergunta. Como não houve resposta, afirmei que cada um carrega uma pedra, mas que não havia necessidade de carregar essa pedra. Todos têm problemas que são passados pelas gerações anteriores, mas podemos mudar. Por que vocês acham que Sandra Branco está querendo transmitir esta ideia? Beatriz (aluna da professora Carla) afirmou: “Quer que as coisas mudem”. Perguntei, então: - E vocês? Querem que a vida melhore? Todos responderam - Sim. Vocês acham que o livro foi escrito de forma clara? Todos afirmaram que sim.** Comentei que iria ler um livro todas as quintas-feiras. Perguntei à professora se ela havia iniciado essa atividade na segunda-feira. A professora disse que não e que só estava iniciando naquele dia. Colei na parede da sala um cartaz, no qual cada criança poderia indicar o livro que estava lendo para outra criança, como um incentivo para que os colegas também o lessem. Posteriormente, a professora corrigiu a atividade de casa. Em seguida, ela explicou o que era ditongo, tritongo e hiato e depois escreveu na lousa uma tarefa [...].

Concluí que as crianças compreendem o texto explícito, mas pude observar que, quando questionei o que a autora estava tentando transmitir com o texto, todas ficaram em silêncio, podendo inferir que elas ainda não conseguem atribuir um sentido ao texto implícito, dificuldade que pode ser vencida com a prática da leitura silenciosa. Este foi o primeiro dia de modificação da metodologia em sala de aula, no ano de 2015.

Miller (2013, p.96-97) afirma que “Pedir que as crianças respondam as questões referentes a um texto em voz alta permite que elas se concentrem no conteúdo da história.”³⁵. Na verdade, a leitura em voz alta feita por mim despertou nas crianças o desejo de ler o livro. No protocolo de nº 28, após a

³⁵ Asking children to respond to a read-aloud allows them to focus on the content of the story.

leitura em voz alta, duas crianças manifestaram interesse em levar o livro para terminar de lê-lo em casa.

Protocolo nº 28

Data - 7 de maio de 2015
Horário – das 7h15 às 9h
Local - sala de aula do 5º ano

Cheguei à escola às 7h15 da manhã. As crianças estavam em sala de aula, copiando a agenda seguinte:

Correção tarefa de casa
Português – Substantivo simples/composto
Primitivo/derivado
Simulado
Matemática Simulado
Propriedade da Multiplicação
Atividade de casa – caderno
Ass. do responsável

Nesse dia, compareceram 23 crianças. Após alguns minutos, a professora pediu que eu lesse um livro. Antes da leitura, comentei a produção de texto que as crianças haviam realizado na aula anterior. Coloquei na lousa algumas palavras que estavam escritas de forma errada na produção de texto e como deveriam ser escritas corretamente. **Duas palavras que apareceram com frequência nas produções de texto foram “ontem” e “errado”. Muitas crianças escreveram “onte” e “erado”.** Posteriormente, li mais um capítulo do livro *Judy e Moody*, de Megan McDonald. Enquanto eu lia, várias crianças riam da Judy, pois, naquele capítulo, ela não queria ir à festa de aniversário do Frank. **Após a leitura, Joana contou de forma detalhada o capítulo lido. Duas crianças pediram para levar o livro para casa e eu o emprestei à Joana que, muito entusiasmada, ficou lendo em sala de aula.** Nesse dia, levei uma caixa de correio e a professora a colocou na parede. Distribuí envelopes para que as crianças pudessem escrever cartas para os colegas. Como estava próximo do dia das mães, quatro crianças afirmaram que iam escrever para sua mãe. As crianças escolheram um livro para ler por 30 minutos. Somente uma criança não quis ler. As crianças poderiam ficar à vontade na sala para a leitura. A figura 18 mostra a caixa de correios colada na parede.

Figura 18- Caixa de correios



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após vinte minutos de leitura, Ana disse: “Eu não entendi nada desta história”. A professora argumentou: “Pois leia de novo”. Após trinta minutos de leitura, eu disse que as crianças poderiam levar os livros para terminarem de ler em casa. Uma criança disse: – Eu não vou levar para casa porque meus irmãos pegam. Na sequência, a professora distribuiu a prova do simulado de Língua Portuguesa. Durante a leitura silenciosa, algumas crianças liam bem baixinho, mexendo levemente os lábios.

Após dois meses da aplicação da metodologia, a professora fez o seguinte comentário: – “Eles estão prestando mais atenção na leitura.”. Esse comentário deveu-se ao fato de a história contada pela aluna Joana ter sido bem detalhada.

Enquanto as crianças faziam a leitura silenciosa, observei como elas realizavam a atividade, tendo em mente a importância de a leitura ser com os olhos e não com a boca. Percebi que algumas crianças ainda não conseguiam ler de forma silenciosa, ou seja, só conseguiam ler com a boca. Com a implantação da nova metodologia pedagógica, uma melhora significativa ocorreu entre os meses de abril e junho. No mês de abril, muitas crianças liam com a boca. Já no mês de junho, observei apenas três crianças procedendo dessa forma. Também no mês de abril, mais da metade das crianças ainda decodificavam o texto sem lhe atribuir nenhum sentido, isto é, indagados sobre a história lida, afirmavam que não tinham compreendido. Dois meses depois, apenas algumas crianças ainda permaneciam na mesma situação.

A leitura silenciosa é baseada na ideia de que quanto mais se pratica uma ação mais facilmente se consegue o objetivo. Dessa forma, quanto mais as crianças leem, mais elas aprendem sobre a leitura, fenômeno que também acontece em se tratando da escrita.

Nas observações protocoladas, a produção de texto não era prioridade. Segundo Calkins e Bellino (1997, p.170), “Para que as crianças escrevam melhor, elas precisam escrever. Para garantir que isso aconteça, a atividade da escrita deve estar no cotidiano escolar”³⁶, na mesma proporção da leitura silenciosa. Como afirma Vygotsky (2007, p.144)

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não com hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

No decorrer desta pesquisa, antes de se propor a produção de textos, houve diálogos com as crianças, com a finalidade de conhecê-las melhor.

A esse respeito, afirma Bakhtin (2014, p.99)

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Conhecendo as crianças, a professora pode solicitar uma produção de texto que provoque ressonâncias, de modo que a criança utilize signos condizentes com a sua vida e, dessa forma, se envolva completamente com a atividade.

A produção de texto é um momento em que a professora pode aproveitar para, em vez de ficar parada, percorrer toda a sala, observando as histórias e o estilo de escrita e realizando questionamentos que despertem ideias e sentimentos. É também indicada para esse momento a correção de alguma impropriedade gramatical observada e a orientação focada nos princípios de coesão e coerência (CALKINS, 2001). Somente a correção dos erros gramaticais não é suficiente para promover o aprimoramento da escrita das crianças.

³⁶ For children to write better, they have to write often. To ensure that this happens, I try to make writing an everyday activity.

Após redigir o primeiro rascunho do texto, a criança poderá lê-lo para toda a sala, a fim de, conhecendo a opinião da professora e dos colegas, ter condições de aprimorar as suas ideias e escrita. "Dessa interação poderá resultar uma reelaboração do pensamento do autor, novas discussões e revisões" (DIETZSCH; SILVA, 1994, p.60). Em resumo, essa atividade leva a criança a refletir sobre o texto escrito e a melhorar a escrita.

Até alcançar o produto final de um texto com significação, a criança pode melhorar sem pressa o seu texto, com a convicção de que está produzindo algo que tem significado para si, ou melhor, que representa o seu pensamento em forma de símbolos. A ajuda dos colegas promove o desenvolvimento das qualidades de comunicação e expressão (CALKINS, 2001).

A produção de texto deve ser um processo contínuo de revisitar a escrita, a sua própria autoria, de modo que a releitura e a reescrita estejam sempre presentes, se necessárias, ou seja, torna-se vital que se releia e reescreva o texto várias vezes, a fim de se alcançar um nível satisfatório de coesão e coerência.

Segundo Calkins (1989, p.191),

Os alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como selecionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem um senso daquilo que faz a boa escrita, não possuem meios de evoluir enquanto escrevem.

É primordial que as crianças tenham um mediador na produção de texto, papel que deve ser desempenhado pelo professor, a partir da reflexão sobre o texto em produção, a ser feita pela criança sob a sua orientação. Assim, pensando sobre o que escreveu, a criança estará promovendo o desenvolvimento da sua consciência, do controle do discurso e dos aspectos linguísticos do texto (CALKINS, 1989).

Sabendo da importância da produção de texto, dialoguei com a professora do quinto ano, ficando acertado que, nas aulas de Língua Portuguesa, seria solicitada às crianças a produção de um texto.

O protocolo de nº 26 apresenta o início da proposta atrás mencionada. As crianças, previamente envolvidas com o tema do texto que iriam produzir, realizaram a atividade com entusiasmo, uma vez que participaram da criação

da história. Ainda assim, o texto final produzido não foi fruto da razão de cada criança, pois a professora conduziu a criação da história.

Para Calkins (2006, p.10), “Obviamente, pode haver alguns casos em que você decide pedir que a classe inteira escreva sobre um tema compartilhado, desde que haja fortes razões para fazê-lo”³⁷(tradução nossa). O propósito dessa tarefa foi incentivar a prática da escrita e transmitir às crianças um conhecimento sobre o início, o meio e o fim de um enredo.

Protocolo nº 26

Data: 23 de abril de 2015

Horário: das 7h10 às 9h5

Local: Sala de aula 11 do 5º ano

Cheguei à escola às 7h10. As crianças estavam em sala de aula. Entrei e sentei em uma carteira do lado direito. Nesse dia, compareceram 18 crianças. A professora distribuiu os livros a serem lidos por aproximadamente 30 minutos.

Após a leitura, a professora recolheu os livros. Li para as crianças o capítulo “minha mascote favorita”, do livro *Judy e Moody*. Posteriormente, cinco crianças contaram o capítulo do livro lido. Eu e a professora (Júlia) conversamos com as crianças sobre o capítulo lido. Como o capítulo falava sobre o animal preguiça, a professora falou sobre os animais da floresta amazônica e também sobre as plantas carnívoras. Na sequência, Júlia distribuiu uma folha de papel ofício para cada criança e pediu que elas fizessem uma dobradura que serviria para criar uma história. A professora ia iniciar uma história e, em seguida, uma criança de cada vez ia continuar a história, de acordo com a dobradura criada. Algumas crianças afirmaram que não sabiam fazer dobradura. Então, a professora distribuiu várias dobraduras prontas para servir de modelo e as crianças montaram seguindo o modelo, como mostra a figura 19.

³⁷ Obviously, there may some instances when you decide to ask the entire class to write on a shared topic; when there are compelling reasons to ask this.

Figura 19- Montagem da dobradura



Fonte: Acervo da pesquisadora

Numa mesa posta no centro da sala, Júlia colocou vários lápis de cor para que as crianças pudessem pintar a dobradura. Todas fizeram uma dobradura, embora quatro crianças tenham recebido ajuda da professora. Ficaram aproximadamente 20 minutos fazendo a dobradura. Júlia passou aproximadamente três minutos pedindo silêncio para iniciar a história. Em seguida, começou: – Era uma vez um sítio cheio de plantas. Nele tinha uma casinha muito bonitinha... Júlia parou e ninguém continuou. Ela reclamou: – Vocês têm que prestar atenção para completar a história. Vou começar novamente: Era uma vez um sítio cheio de plantas. Nele tinha uma casinha muito bonitinha... Mais uma vez, ninguém continuou. Júlia perguntou: – Gente, o que é que tem em um sítio? Uma criança respondeu: – animais; outra criança disse: – saci. Júlia disse: – Temos que organizar. Quem fez os animais deve levantar os animais na sequência da história. Vamos, vou começar novamente: Era uma vez um sítio cheio de plantas. Nele tinha uma casinha muito bonitinha e também... Uma criança disse: – um cachorro; outra disse: – um boi; uma terceira falou: – uma gatinha. A professora interrompeu a história e iniciou novamente. Dessa vez, a história chegou ao final. Nessa atividade, a professora comandou o início, o meio e o fim da história. Após a conclusão da história, a professora pregou as dobraduras na lousa (figura 20) para que as crianças pudessem se lembrar da história e escrever em uma folha de papel. As crianças sabiam o que escrever e haviam participado da criação da história. Pela primeira vez nesse ano, as crianças manifestaram o interesse pela escrita.

Figura 20- Dobraduras realizadas pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após o toque para o intervalo, três crianças pediram permissão a Júlia para ficarem em sala de aula, concluindo a produção do texto, o que foi autorizado. Quando eu estava indo embora, uma criança perguntou: – Tia, quando a tia vem de novo para continuar a história? Respondi:- Na próxima quinta.

As produções textuais das crianças apresentaram títulos semelhantes, o que também ocorreu com o conteúdo da história desenvolvida. Conquanto elas tivessem treinado a escrita de forma mecânica, sentiram-se muito estimuladas para a produção de texto, certamente por se sentirem participantes ativas na criação da história, ato importante para o conhecimento de um enredo, com início, meio e fim.

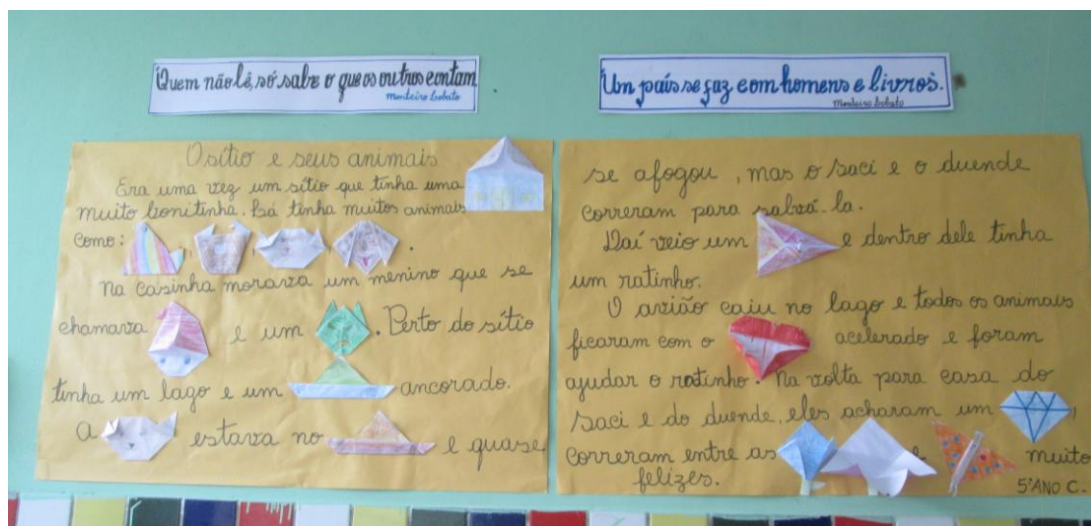
Segundo Calkins e Loius (2005), as crianças necessitam de um tempo em sala de aula para realizar uma produção de um texto que contenha uma história, porquanto “Para algumas crianças, um dos grandes desafios da escola é que são obrigadas a usar a linguagem, não só para comunicar mensagens, mas também para construir um mundo e para recriar a vida deste mundo por meio da produção de texto com histórias reais.”³⁸ (CALKINS; LOUIS, 2005, p.1) (tradução nossa). Convém frisar aqui que a criação de uma história aprimora a imaginação e a criatividade.

A professora levou os textos escritos para casa e corrigiu os erros gramaticais e textuais. Na aula seguinte, as crianças puderam verificar os erros

³⁸ For some children, one of the great challenges of school is that they are required to use language not only to communicate messages but also to build a world and to re-create life in that world- tell real stories.

cometidos e reescreveram o texto. Conversamos com as crianças sobre a importância de elas dialogarem com os seus textos, realizando as perguntas sugeridas por Calkins (1989, p.166) "O que eu disse até agora? O que estou tentando dizer? De que forma eu poderia abordar este tema? O que estou aprendendo?". As crianças ficaram refletindo e reescrevendo o texto. Foi solicitado, também, à criança que possuía a letra mais bonita da sala que ela reescrevesse o seu texto em um cartaz. O texto pronto foi colado próximo da cantina (figura 21), como uma forma de valorizar os textos das crianças e despertá-las para a importância da comunicação verbal por meio da escrita.

Figura 21 - Texto escrito por uma criança do 5º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em outra aula, após a habitual leitura, foi solicitado que as crianças produzissem um texto sobre um tema de sua livre escolha, desde que relacionado com a sua vida. Foram dadas algumas sugestões de temas como: O que aconteceu ontem, um fato por ele (a) vivenciado, um aniversário de que tenha gostado, uma carta para um amigo (a), entre outros. As crianças ficaram escrevendo com satisfação, certamente por estarem envolvidas com o tema em abordagem. Essas sugestões foram norteadas pelos estudos de Calkins (2006, p.9-10), para quem

[...] a maneira mais fácil de ajudar as crianças a gostarem de escrever é convidar para escrever sobre assuntos que lhes interessam. Quando as crianças têm a oportunidade e a responsabilidade de escolher os seus próprios temas, elas não apenas estão mais aptas a se envolverem com a escrita, mas, também, são muito mais aptas a conhecerem bem sobre os seus tópicos. Além disso, elas podem

aprender o que significa redescobrir assuntos através do processo de escrever sobre eles³⁹ (tradução nossa).

O protocolo de nº 27 apresenta o desenvolvimento da aula em que se pediu às crianças a produção de um texto com tema livre. Nessa ocasião, também foi combinado que elas poderiam enviar recados para os colegas por meio da caixa de correios disponibilizada na sala. As crianças, já conscientes da importância da escrita para a comunicação, gostaram da ideia.

Protocolo nº 27

Data: 30 de abril de 2015

Horário: das 7h10 às 9h15

Local: sala de aula do 5º ano

Cheguei à escola às 7h10 da manhã. As crianças estavam em sala de aula. Entrei e sentei numa carteira do lado direito. Nesse dia, compareceram 20 crianças. A professora havia saído e as crianças estavam copiando a agenda:

Correção da atividade de casa

Português – Livro págs. 58 a 60

Atividade classe- livro pp. 61-62 (1 a 5)

Matemática. Multiplicação. Propriedades p. 64-65(10 a 15) - tarefa de classe.

Ass. do responsável

Após 4 minutos, a professora chegou e perguntou às crianças se já haviam terminado de copiar a agenda. Aproximadamente dez crianças disseram que não. A professora questionou: – Passei dez minutos fora, e vocês ainda não copiaram? Ave Maria! Após mais 3 minutos, a professora pediu que eu lesse um livro. Li o livro *O que me disse o saci*, de Aurilêda Santos. Após a leitura, Joana e Beatriz contaram a história. **Posteriormente, combinei com a professora para fazer uma caixa de correios dentro da sala de aula. Assim, as crianças poderiam enviar recados uns para os outros. As crianças gostaram da ideia. Solicitei às crianças que escrevessem em uma folha de papel o que estavam pensando naquele momento. Reiterei que cada um escrevesse o que quisesse, podendo ser um fato marcante da sua vida, um acontecimento importante, o que assistiu na TV, uma carta para um (a) amigo (a) ou um parente, um fato que contou para um (a) amigo (a).** As crianças ficaram concentradas escrevendo, à exceção de um aluno que não quis escrever e ficou conversando com os colegas do lado. Primeiramente, a professora pediu silêncio e, ainda, que não atrapalhassem os colegas. No entanto, não houve nenhuma modificação em seu comportamento. Entreguei o livro que estava

³⁹[...] the easiest way to help children love writing is to invite them to write about subjects they care about. When children have the opportunity and responsibility to choose their own subjects, they are not only much apt to be invested in their writing, they are also much more apt to be knowledgeable about their topics. In addition, they can learn what it means to rediscover subjects through the process of writing about them.

lendo para que ele lesse. Ele gostou e ficou lendo. **Nesse dia**, as crianças **se envolveram com a produção de texto e escreveram muito**. As atividades foram desenvolvidas durante quase uma hora. Enquanto escreviam, aproveitei para conversar com algumas crianças sobre o que estavam escrevendo e, assim, me aproximar mais delas. Após a produção de texto, afirmei para a professora que poderia continuar a aula. Então, a professora pediu às crianças que abrissem o livro *Porta Aberta*, na página 58. Era para ler um texto e responderem as questões sobre interpretação textual. As crianças leram por dez minutos. A professora perguntou sobre o texto. De que se tratava, quais os sinais de pontuação que existiam no texto. Em seguida, a professora leu em voz alta e explicou o que deveriam responder em cada questão. As crianças ficaram mais uns sete minutos respondendo as questões, quando tocou para o intervalo.

Quando solicitei às crianças a produção de um texto com tema livre, viu-se que elas se envolveram plenamente com a atividade. Segundo Calkins (2006, p.8), “Precisamos ensinar as crianças a escrever textos como os escritores escrevem - memórias, histórias, editoriais, ensaios, poemas - para um público de leitores, não apenas para o professor.”⁴⁰ (tradução nossa). Quando as crianças escrevem textos de sua escolha, além de essa produção ter significado, a autonomia delas começa a se sedimentar, haja vista que estão escrevendo sobre um tema que lhes apraz. Se, ao contrário, “[...] os professores distribuem tópicos, as crianças tornam-se dependentes deles.”⁴¹ (CALKINS, 1983, p.25) (tradução nossa), ou seja, escrevem sem nenhuma motivação.

Calkins (2006) apresenta dicas para se realizar uma produção de texto em que as crianças capturem um pouco da essência das suas vidas

Pense em um momento em sua vida que por algum motivo realmente te afetou. Pode ser um momento sutil, mas que lhe deu um nó na garganta ou fez seu coração saltar. A última vez que você viu alguém. Um momento em que você percebeu que estava animado (a) em fazer algo. Um encontro com uma pessoa especial (CALKINS, 2006, P.9) (tradução nossa).⁴²

Na verdade, ao incitar a criança a produzir um texto sobre a sua própria vida, o professor passa a ela a certeza de que sua história é importante, por

⁴⁰ We need to teach children to write texts like other writers write-memoirs, stories, editorials, essays, poems – for an audience of readers, not just for the teacher.

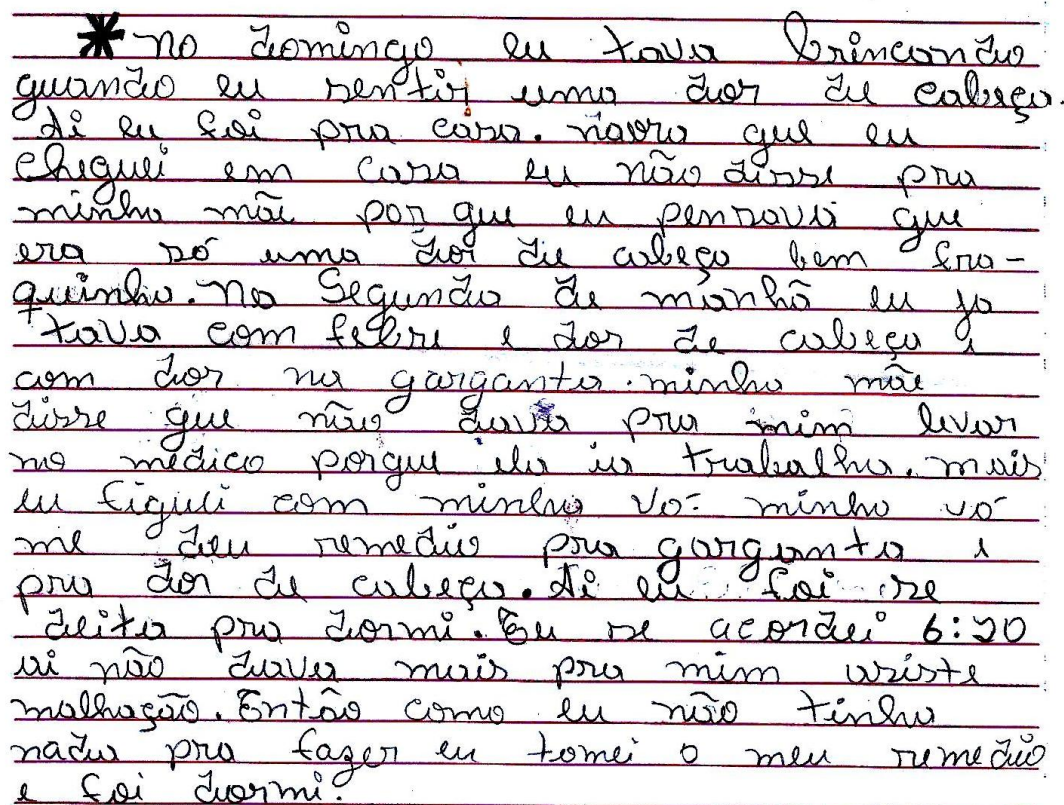
⁴¹ When teachers dole out topics, children become dependent on them.

⁴² Think about a moment in your your life that for some reason really affected you. It might be the tiniest of moments, but it gave you a lump in your throat, it made your heart skip. The last time you saw someone. The time you realized you could actually do that thing you are been longing to do. The encounter with that special person.

isso deve estar escrita em um papel. Cabe, pois, ao professor auxiliar a criança a pensar em momentos ou histórias que sejam interessantes para ela. (CALKINS, 2006).

A figura 22 apresenta o texto escrito por Graze (criança do quinto ano). Tal como acontece com muitas crianças da escola, os pais dela trabalham e não têm muito tempo para dedicar-se à filha. Graze está com dor de garganta, mas a mãe não a leva ao médico, pois não pode faltar ao trabalho. Ela escreveu sobre a sua vida e, como afirma Bakhtin (2014, p.32), "Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material da realidade.". Graze, uma das crianças que mais gostam de ler, pede que eu leve mais livros de literatura para a escola.

Figura 22- Produção de texto da Graze



* No Domingo, eu tava brincando quando eu senti uma dor de cabeça. Já eu fui pra casa. Na hora que eu cheguei em casa eu não disse pra minha mãe por que eu pensei que era só uma dor de cabeça bem fraquinho. No Segundo de manhã eu já tava com febre e dor de cabeça e com dor na garganta. minha mãe disse que não devia pra mim levar no médico porque ela ia trabalhar, mais eu fiquei com minha voz. minha voz me deu remédio pra garganta e pra dor de cabeça. Já eu fui de cama pra dormir. Eu acordei 6:20 aí não devia mais pra mim ir pra escola. Então como eu não tinha nada pra fazer eu tomei o meu remédio e fui dormir.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Graze utiliza-se dos gêneros primários para a produção da escrita, com enunciados simples, marcados por traços de oralidade. Por isso, na primeira linha da produção de texto, no lugar de escrever "estava", Graze escreve "tava", pois é dessa forma que ela fala. Graze possui uma letra muito bonita,

conquanto precise vivenciar a prática da leitura e da escrita para se apropriar dos gêneros secundários.

Com a prática da escrita de forma constante, a criança naturalmente se apropriará dos gêneros secundários, o que a tornará apta a produzir enunciados mais complexos e mais bem elaborados. Assim, pelo domínio do signo linguístico, a escola estará cumprindo o seu papel de humanizar as crianças, a partir da apropriação da cultura historicamente criada pelo homem.

Para Bakhtin (2015, p.285)

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

O domínio dos gêneros textuais dá à criança uma maior consciência de si. Ao se apropriar do gênero secundário, ela passa a escrever mais livremente o seu pensamento e a se expressar de forma que todos a compreendam.

Para Calkins (2006), o planejamento da produção de texto pode ser realizado para o ano inteiro. No entanto, antes de cada unidade, é importante dialogar com as crianças. Como sugestões para a produção de textos, citem-se: 1- Escrever sobre um grande sonho, uma grande ambição, o que gostaria que se realizasse, contar a história por escrito de um livro de que gostou, entre outros temas que possam envolver as crianças na escrita. Convém destacar que os temas sugeridos devem ser sempre adequados para as crianças e há ainda a necessidade de elas refletirem sobre o texto que produziram (CALKINS, 1989).

O professor, na função de mediador, precisa se mostrar sensível ao que a criança está escrevendo, dialogar com ela sobre o texto escrito, passando-lhe a certeza de estar comprometido com a sua evolução no ato de escrever (CALKINS, 2006).

Segundo Calkins (2006), para as crianças escreverem bem, é imprescindível que estejam imersas em uma boa literatura. Para a autora, as crianças não vão escrever bem se não lerem livros de literatura que possuam o poder de penetrar na sua “alma” e nos seus “ossos”. Para isso, faz-se necessário estudar textos que sejam semelhantes aos que as crianças estão

escrevendo, primeiro passo para criar nelas o amor à escrita e à leitura. “Ao estudar os textos que se assemelham aos que estão escrevendo, as crianças aprendem o ofício de escrever” ⁴³ (CALKINS, 2006, p.11) (tradução nossa).

Calkins (1983), no livro *Lessons from a children*, afirma que a leitura e a escrita estão conectadas e intimamente relacionadas, razão pela qual quando a criança lê muito, certamente produzirá um bom texto; assim como se ela escreve muito, é motivada para a leitura de livros de literatura e outros materiais.

Nos meses de maio e junho de 2015, a indisciplina em sala de aula foi reduzida de forma significativa. Alguns dos possíveis motivos dessa mudança foram: todas as crianças já estavam alfabetizadas e, o tempo dedicado à metodologia pedagógica alternativa fora ampliado.

Todos os dias, ao final da aula, muitas crianças me abraçavam. Entendi que elas estavam me agradecendo por eu estar dialogando com a professora para proporcionar a elas uma vivência com a prática da leitura/escrita, o que ocasionou a modificação da aula convencional, começando pelo tempo dedicado à leitura, ampliado em uma hora no período de abril a junho. Além disso, as crianças passaram a produzir textos em todas as aulas, o que representava transferir para o papel seus problemas e as suas insatisfações.

Sensível às minhas conjecturas sobre a importância de intensificar a atividade de produção de texto, a professora decidiu ilustrar um caderno a ser levado para casa por uma criança de cada vez, nos finais de semana. Nele, elas deveriam produzir um texto referente a um dos livros lidos, sendo também orientadas a refletir sobre o texto escrito e a questioná-lo.

Em casa, a criança poderia solicitar ajuda de um familiar, o que contribuiria para o aprimoramento da escrita, para a apropriação dos gêneros secundários, enfim, para o aumento do seu nível de autonomia.

A figura 23 apresenta o texto escrito por Maria Eduarda sobre o livro *No reino dos panos e das linhas*, de Maria Castro.

⁴³ By studying texts that resemble those they are trying to make, children learn the tools of their trade.

Figura 23 - Produção de texto de Maria Eduarda

No Reino dos Panes e das Linhas
 Era uma vez uma Princesa. Que vivia em
 um reino de muito tempo atrás.
 Seu castelo era todo de Rodas. Tinha
 uma torre muito alta. Cheia de muito espelhos.
 Do alto de sua torre, ela via muitas coisas
 belíssimas.
 Ela é uma princesa muito simpática e tinha
 amigos super legal e sempre ia passear nos
 lugares mais lindos da aquele reino.
 Ela vai a todos os lugares. Por que ela nunca
 está só. Tem amigos maravilhosos.
 É tanta emoção que correjo no fundo de meu
 coração.
 É uma longa estrada que só tem amor e
 união.
 no jardim onde ela vivia. Tinha borboletas,
 um imenso tecido de tão florido.
 Também é aqui que alguns belíssimos
 Vestidos da Princesa é feito.
 - Eu prefiro a flor azul! - diz, lá por que
 amo a cor azul. Lá, sua amiga Simdelera.
 - Pois, olhe bem lá cada flor tem sua cor
 e elas em hem nos dias de beleza e crescer.
 Em volta do castelo circulam montanhas
 estampados de todos verdes naturais.
 A terra da arambo é pequenino muito bino.
 Ela tem a tramo começa com tão pequenino e
 aí vai aumentando e vira sua casa. É ela que pega
 seu alimento ali na sua própria casa.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Embora o texto escrito por Maria não seja sobre a sua vida, viu-se que a criança estava motivada para a escrita, porquanto o texto tinha como tema um livro de que ela gostou.

Em casa, Maria pôde ter o auxílio de um familiar para aprimorar a escrita, além de maior tempo para refletir sobre o seu texto e questioná-lo.

Segundo Vygotsky (2014, p. 62), as crianças "[...] escrevem com mais vontade quando há a necessidade de escrever.". Assim, temos por certo que essa prática contribui sobremaneira para a formação de escritores.

Com relação à biblioteca da escola, esta foi aberta em maio de 2015. Aproveitamos, então, para levar as crianças a esse espaço de leitura. O protocolo de nº 31 relata essa aula.

Protocolo nº 31

Data: 28 de maio de 2015

Horário: 7h15 às 9h

Local: sala de aula do 5º ano

[...] compareceram 23 crianças. Após cinco minutos de aula, duas crianças pediram-me um livro para ler. Quando eu anunciei que iria levá-las para a biblioteca, **elas exclamaram: Oba!** Então, a professora falou em voz alta que íamos para a biblioteca. **Muitas crianças gritaram: – Oba! Oba!** As crianças formaram uma fila do lado externo da sala e caminharam para a biblioteca. Na biblioteca, li o livro *A aventura da tartaruga-de-pente*, da escritora Rosana Rios. Perguntei: - Gostaram do livro? A maioria gritou: - Sim! Pedi que contassem a história e Marcos o fez com segurança. Perguntei quem era a autora e todos responderam: - Rosana Rios. Perguntei se o texto estava bem contado e as crianças disseram: Sim. A bibliotecária que estava na sala afirmou:- Vocês só podem pegar os livros da prateleira do lado direito. Os livros ainda estavam sendo organizados e registrados. As crianças escolheram um livro e ficaram lendo por trinta minutos. Posteriormente, voltamos para a sala de aula. Então, Júlia solicitou que abrissem o livro *Porta Aberta* na página 87 e que lessem o texto Fauna doméstica [...] A sirene tocou.

De acordo com o protocolo de nº 31, não foi realizada a produção de texto, pois o deslocamento até a biblioteca ocupou aproximadamente 20 minutos da aula. Ao voltar para a sala de aula, a professora manteve a mesma rotina escolar. Solicitou às crianças a leitura do livro didático *Porta Aberta*. A figura 24 apresenta a imagem referente a esse dia.

Figura 24- Aula na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora

No último dia da minha colaboração, repeti uma atividade que despertara grande interesse nas crianças do quarto ano. Em duplas, as crianças escolheram o melhor livro lido e contaram, em voz alta, a história para todos os colegas da sala. O protocolo de nº 33 apresenta a última atividade desenvolvida no ano de 2015.

Protocolo nº 33

Horário: das 7h12 às 9h

Data: 11 de junho de 2015

Local: Sala de aula do 5º ano

Cheguei à escola às 7h12 da manhã. As crianças estavam em sala de aula. Entrei e sentei em uma carteira do lado direito. Estavam presentes 23 crianças. A professora havia escrito a agenda na lousa:

Português - Contação de história

Avaliação de recuperação

Ass. do responsável

A sala de aula já estava preparada para a contação de história. As carteiras estavam organizadas como mostra a figura 25.

Figura 25 – Crianças preparando-se para a contação de história



Fonte: Acervo da pesquisadora

As crianças copiaram a agenda e ficaram durante dez minutos lendo novamente o livro, preparando-se para a contação. Em dupla, foram à frente da sala de aula e contaram a história de um livro de que elas gostaram. Primeiramente, liam o título do livro, depois o nome do escritor e ilustrador, comentavam sobre o escritor e contavam a história. Os livros escolhidos foram: *No reino dos pontos das linhas*, de Maria Castro, *Os três jacarezinhos*, de Helen Katteman, *Uma noite muito, muito escura*, de Márcio Machado, *Bullying na escola*, de Cristina Klein, *Condomínio dos Monstros*, de Alexandre de Castro Gomes e *Um aniversário bem inesquecível*, de Lúcia Holanda. As figuras 26, 27, 28, 29 e 30 apresentam algumas duplas que contaram a história.

Figura 26- dupla 1



Figura 27- dupla 2



Figura 28- dupla 3



Figura 29- dupla 4



Figura 30- dupla 5



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse dia, a aula foi ocupada somente pela contação de história. A cada história contada, seguiam-se aplausos das crianças. Por fim, foi liberado um tempo para as crianças estudarem para a avaliação de recuperação.

As vivências das crianças na prática da leitura e escrita são de suma importância antes da criança entrar na adolescência, pois segundo Vygotsky (2010a, p.155) com o “[...] início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolverem-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato.”. Portanto, antes de a criança entrar na adolescência, é fundamental que ela possua o domínio dos signos linguísticos, uma vez que, antes disso, na idade escolar, seu pensamento se orienta por pseudoconceitos e os conhecimentos que absorve são predominantemente transmitidos pelos adultos. É válido salientar ser imprescindível que se inicie a prática da leitura ainda na infância.

Na escola investigada, as crianças não tiveram a vivência da prática da leitura nas fases infantil e pré-escolar, sendo oito delas analfabetas. No

entanto, conhecendo essa realidade, a professora tem plenas condições de planejar as aulas com foco no desenvolvimento real e proximal delas. Caso contrário, as aulas não apresentarão sentido para as crianças.

Por meio deste trabalho, em colaboração com as professoras do quarto e do quinto anos de uma escola municipal de Fortaleza, procurei contribuir de forma concreta para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, de modo que as crianças pudessem vivenciar a prática da leitura literária e da escrita.

O resultado pode ser considerado satisfatório, pois as crianças se envolveram nas atividades e demonstraram-se bastante interessadas na leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção." (VYGOTSKY, 2014, p.61).

O enunciado de Vygotsky (2014) sintetiza, de forma elucidativa, o caminho que este trabalho procurou seguir. As crianças investigadas neste trabalho estavam prontas para absorver todos os conceitos repassados pelos adultos, porquanto já haviam alcançado o quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, estavam aptas para lerem de forma silenciosa livros de literatura.

De acordo com Vygotsky (1999a), nessa fase, a comunicação verbal das crianças com o adulto desenvolve nelas um pseudoconceito, ou seja, a partir da coincidência de conceitos, dá-se "[...] a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos." (VYGOTSKY, 2010a, p.198). A criança aplica os conceitos antes de apreendê-los, sendo, pois, o pseudoconceito a semente para a geração de um novo conceito.

Na fase escolar, o desenho, atividade principal da criança na fase pré-escolar, "[...] é substituído pela palavra, meio de expressão correspondente a uma relação mais profunda e complexa com o seu mundo interior, em relação à vida e ao meio que a circunda." (VYGOTSKY, 2014, p.66). Desta forma, o professor pode aproveitar esse potencial humano para promover o encontro da criança com o mundo da literatura, o que vai servir para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKY, 2010a).

Na busca por um aprimoramento da metodologia pedagógica que fosse capaz de promover o diálogo constante da criança com o livro de literatura, foi realizada uma pesquisa com aproximação do tipo colaborativa. Seu objetivo primordial foi compreender o processo de criação de necessidades de leitura literária nas crianças, capaz de mobilizá-las para a apropriação do ato de ler, ou seja, da capacidade e atitudes leitoras, mediante uma metodologia pedagógica específica. Nesse processo, foi essencial caracterizar a história de leitura e de formação da atitude leitora das crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental e compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ato de ler pelas crianças. A partir desse ponto, foi possível avaliar a

metodologia alternativa de leitura e suas implicações pedagógicas comparadas às práticas convencionais do ensino do ato de ler e às suas decorrentes transposições. O projeto concretizou-se numa escola municipal de Fortaleza, a partir de diálogos constantes com as professoras, tendo por base os conceitos de Calkins (1989), Smith (1991), Jolibert (1994), Foucambert (1998), Chiappini (1994), Rhodes; Doudley-Marling (1996), Vygotsky (1999a, 1999b, 2007, 2010a, 2012a, 2012b, 2014), Bajard (2012), Miller (2013), Bakhtin (2014, 2015), e Leontiev (2014), no planejamento e na aplicação da metodologia pedagógica alternativa.

Como etapas fundamentais, foram providenciadas condições para as crianças vivenciarem o ato de ler em sala de aula, o que se iniciou com a disponibilização de livros de literatura infantil do PNBE, do programa "PAIC Prosa e Poesia", de clássicos da literatura infantil e, ainda, alguns livros paradidáticos, colocados à disposição das crianças em um "cantinho da leitura", montado na própria sala de aula.

Durante o ano de 2014, a metodologia consistiu na leitura em voz alta de um livro de literatura por mim ou pela professora, com o intuito de motivar as crianças à leitura silenciosa, a qual foi implementada por 30 minutos. Embora essa metodologia delineava a pesquisa, em algumas aulas não foi possível aplicá-la, pois as atitudes e vozes das crianças não conciliava com metodologia. Após muitas reflexões e diálogos com a professora, verificamos que para obter a formação leitora completa, era essencial a realização da produção de texto pelas crianças. Por isso, no ano de 2015, além da leitura silenciosa, as crianças foram orientadas a produzir textos.

Como resultado da implementação da metodologia pedagógica, observou-se que, após dois meses, as crianças passaram a conversar sobre os livros lidos, numa demonstração de que estavam gradativamente se envolvendo com a leitura literária. A literatura começou, de fato, a fazer parte da vida delas, e os livros passaram a ser tratados com mais carinho, por isso, devolvidos sem danos ou rasuras, o que não acontecia antes da aplicação da metodologia alternativa.

Com a prática da leitura, observou-se nas crianças pesquisadas uma diminuição do fenômeno da visão túnel, além de uma ampliação do conhecimento e do vocabulário, o que elevou a capacidade das crianças em

atribuir sentidos aos textos. Além disso, é oportuno lembrar que a maioria das crianças passou a ler com os olhos e não mais com a boca, fato frequente no início da aplicação da metodologia.

Outro fato constatado, foi a diminuição da desordem em sala de aula, principalmente, no ano de 2015. Ou seja, a partir do incremento das atividades de leitura/escrita, as conversas em sala de aula diminuíram e as brigas não ocorreram mais, visto que as crianças estavam plenamente envolvidas nas atividades.

Como resposta à hipótese de que a metodologia pedagógica alternativa criou nas crianças do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental a necessidade da leitura literária, posso afirmar que, pelas vozes e atitudes das crianças, houve um efeito positivo na formação leitora, uma vez que as crianças se envolveram nas atividades de leitura e escrita, passaram a conversar sobre os livros lidos e solicitaram outros livros de literatura além dos disponíveis em sala de aula.

No início da pesquisa, antes da minha intervenção, observei que a disciplina Língua Portuguesa estava direcionada para o ensino da gramática, com tarefas que apresentavam palavras ou frases soltas pré-fabricadas. As atividades realizadas em sala de aula promoviam a memorização dos conteúdos gramaticais, restringindo-se a um trabalho de alienação da língua e do saber. O ensino da gramática de forma isolada das demais atividades (leitura e produção de texto), como afirma Smith (1991), destrói a sensibilidade da criança para a aprendizagem, pois a linguagem é tratada como um signo morto e sem sentido. Com esse enfoque, também é mais fácil a professora monopolizar as aulas, pois as crianças não participam de forma ativa, com discussões e reflexões, já que, nas resoluções das tarefas, as normas precisam apenas ser aplicadas, prejudicando, assim, a autonomia e o desenvolvimento da criança. Na verdade, quando a professora direciona o ensino de Língua Portuguesa para a gramática, ela se engana e engana as crianças, uma vez que as tarefas, realizadas da forma correta, direcionam o pensamento a presumir que dominam as normas gramaticais. Contudo, a gramática só é apreendida quando a criança consegue aplicá-la em uma produção textual ou na comunicação oral. De certa forma, pode-se compreender o porquê das crianças não se envolverem nas atividades, como

constataram os protocolos. Também compreende-se as vozes das professoras, ao afirmarem que o ensino não estava obtendo os resultados almejados para o pleno desenvolvimento das crianças.

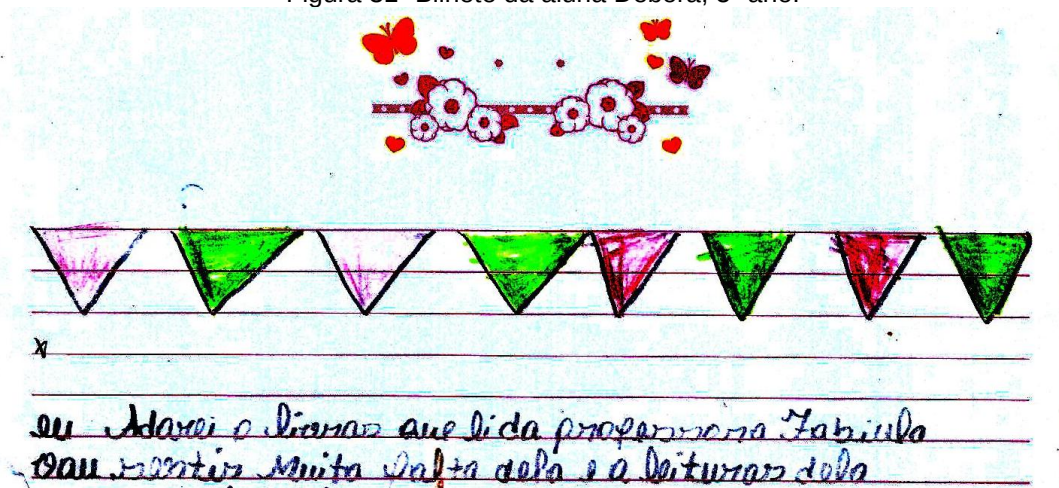
Diante dos resultados da metodologia pedagógica implementada, o planejamento da disciplina Língua Portuguesa não pode continuar restrito ao ensino da gramática, devendo ser planejado com o foco na formação de leitores/escritores, a fim de formar crianças com a plena capacidade de se expressar por meio da escrita. As crianças, também precisam estar aptas a dialogar com o texto e lhe atribuir sentidos.

Na produção de texto, a criança precisa saber se expressar por meio dos gêneros secundários e não apenas por meio dos gêneros primários, fato constatado na produção de texto das crianças, pois o uso dos gêneros primários não auxilia a criança a se expressar da forma que todos possam compreendê-la.

A formação completa dá-se para toda vida e o desenvolvimento delas nos anos iniciais são primordiais para que essa empreitada seja bem sucedida. Assim, deve-se criar na criança a necessidade da leitura, para que fora da escola ela possa continuar praticando a leitura como algo substancial para a sua vida, se humanizando cada vez mais e alcançando a plena consciência de si, transformando -se e transformando o mundo.

No último dia de aula, as crianças me abraçaram e pediram que eu continuasse indo para a escola. Quando eu estava saindo, a aluna Débora me entregou o bilhete da figura 31. Na opinião dela, as aulas deveriam ser dedicadas à prática da leitura e da escrita. Aliás, penso ser este o pensamento de todas as crianças.

Figura 31- Bilhete da aluna Débora, 5º ano.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Espero que o trabalho investigativo de intervenção pedagógica tenha servido de fonte de conhecimento e de suporte para uma possível melhoria do cenário de leitura e da formação de crianças leitoras e que, mesmo com a minha saída de campo, a metodologia pedagógica alternativa possa continuar sendo concretizada no cotidiano das crianças aprendizes.

Aproveito para afirmar que, embora eu ensine na área das exatas, estou aplicando os conceitos que aprendi nesta pesquisa em sala de aula, com destaque para a importância de planejar uma aula em que os estudantes se envolvam e participem de forma ativa das atividades. Hoje, converso mais com os estudantes, pois isso me permite planejar atividades relacionadas com as suas vidas. Assim, procuro criar um ambiente de aprendizagem em que eles consigam transformar as informações e conhecimentos em aprendizagem de forma concreta, ou seja, de forma significativa nas suas vidas.

Na disciplina Eletrônica Analógica (disciplina que eu leciono), além dos conteúdos teóricos refletidos e discutidos em sala de aula, os projetos solicitados para que os estudantes apliquem esses conhecimentos são de seu interesse. Por exemplo, ao ensinar Amplificadores Operacionais, solicito a montagem dos circuitos de acordo com os interesses dos estudantes, que podem ser: amplificador de áudio, sensor de temperatura, sensor de incêndio, sensor de palmas, sensor de pressão, filtro passa-baixa, filtro passa-alta, filtro rejeita-faixa ou filtro passa-banda. Por fim, o doutorado me deu uma grande oportunidade de conhecer uma linha de pesquisa bastante complexa na

Educação, Teoria e Práticas Pedagógicas. Os conceitos que aprendi contribuíram para me tornar uma professora melhor. Dessa forma, agradeço, novamente, à professora Cyntia e ao DINTER.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Alfredo, M. *Didática da escola nova*. 14 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

ALDERSON, Priscilla. *As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa*. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

ALLIENDE, Felipe, G. M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8 ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estados*. 7ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Fabíola, F. *A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no Ensino Fundamental*, disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/438>>, Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Reflexões sobre a necessidade da leitura literária na infância, disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/30200>> acesso em: 20 mar. 2016.

ANDRÉ, Marli, E, D, A. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

AQUINO, Julio. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENA, Dagoberto. B. *O ensino da ação de ler e suas contradições*, Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan. /jun. 2010.

_____. *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*. In: MORTATTI, M. R (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas - SP: Mercado de letras, 2009.

_____. *Para ser leitor no século XXI*. In: SOUZA, A.C. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. Presidente Prudente- SP: Meioimpresso, 2005.

ARISTÓTELES. *Física I e II*. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

_____. *Poética*. 2 ed. São Paulo: Ars Poetica, 1993.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Nova embalagem, mercadoria antiga*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie et al. *Formação de professores e alunos leitores*. Minas Gerais: MEC, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. 6 ed, 2ª tiragem, São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENTES, Anna C. *Linguística textual*. In: *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIODERE, Neide. *Práticas de leitura: Concepção de uma docente da 1ª série do ensino fundamental da cidade de Umurama-PR*. 2009. 84f, dissertação em Educação, UNESP-Marília, Marília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Bases Legais*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CADEMARTORI, lígia. *O professor e a literatura, para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALKINS, Lucy. *Lessons from a child*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983.

_____. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *The Art of teaching reading*. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

_____. *A Guide to the Writing Workshop*. Portsmouth: Firsthand, 2006.

CALKINS, Lucy; BELLINO, Lygia. *Raising lifelong learners, a parent's guide*. Massachusetts: Perseus Books, 1997.

CALKINS, Lucy; LOUIS, N. *Writing for readers: Teaching skills and strategies*. Portsmouth: Firsthand Heinemann, 2005.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Revista do Departamento de teoria literária. ISBN 103-183X, Campinas: Unicamp, 1999.

CEARÁ, *Lei orgânica*, disponível em
<http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_ce_fortaleza.pdf>
f> acesso em: 20 mar. 2015.

CHARMEAUX, Eveline. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, Roger. *As práticas da escrita*. IN: História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes. Org. Philippe Ariès e Roger Chartier. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

CHRISTENSEN, P. JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ Vol. 13 (1) Dezembro-2013.

CONSED. *Brasileiro lê, em média, quatro livros por ano*. disponível em < <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/brasileiro-le-em-media-quatro-livros-por-ano>> acesso em: 23 out. 2013.

COROA, Maria, L, M, S. *Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica*. In. Revista do Gelne, vol. 3, no. 2, 2001.

_____. *O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades*. In: *Políticas em linguagens: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. *Fadas no Divã, psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marta. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba:IBPEX, 2007.

CRUVINEL, Fabiana, R. *Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural*, revista Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 249-276, jan./jun. 2010.

DA SILVA, Greice, F; ARENA, Dagoberto, B. *O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária*, revista Álabe 6, diciembre 2012. disponível em < <http://revistaalabe.com/index/alabe/issue/view/6>> acesso em : 23 mar. 2015.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS*. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DESGAGNÉ, Serge. *O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*, tradução: Ferreira, A, L. revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n.15, p. 7-35, maio/ago, 2007.

DIETZCH, Mary, J, M; SILVA, Maria, A, S,S. *Intinerantes e itinerários na busca da palavra*. Cad. Pesq, São Paulo, n. 88, p.55-63, fev. 1994.

DIONISIO, Ângela P; BEZERRA, Maria A; MACHADO, Anna R. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Organização e tradução Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras (As Faces da Linguística Aplicada), p. 95-128, 2004

DOM, Linda, J; SOFFOS, Carla. *Scaffolding young writes: A writer's workshop approach*. United States: Stenhouse publishers, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Gêneros textuais e produção linguística*. Recife: UFPE, S/D. (Mimeo).
NASI, Lara. O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Linguística. *Urutágua*: revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, n. 13 ago. – nov. 2007. Disponível em <www.urutagua.uem.br> Acesso em: 17 Mar. 2011.

EIZIRIK, C. L. (Org). *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*(antologia).Moscou: Progreso, 1987.

ELIAS, Maria, V. KOCH, Ingedore V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Marxismo y Sociologia de la Educacion*, Madrid, U. Completense, 1983.

ESTADO DE ALAGORAS, disponível em
<<http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/ideb/o-que-e-ideb>> Acesso em: 29 jul. 2013.

FACCI, M, G,D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : um estudo crítico – comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FEINBERG, Barbara. *The Lucy Calkins Project, parsing a self-proclaimed literacy guru*, revista Education Next, Summer 2007.

FARIA, Maria, A. *Parâmetros curriculares e literatura, as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Dirce, L. *A literatura infantil*. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FIGUEIREDO, Laura, I. B. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIGUEIREDO, R. *Avaliação da Leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza: edições UFC, 2009.

FLETCHER, Ralph. *Mentor Author, Mentor texts*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

FNDE, disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> acesso em: 15 jul. 2015.

FONTOURA, Amaral. A. do. *A escola viva: didática especial da 1ª série*. 3 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Modos de ser leitor, aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Tradução: Lúcia P. Curitiba: UFPR, 2008.

FRAGA, Paulo, D. *Violência: forma de dilaceramento do ser social. Serviço social & sociedade*, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, João, W. *Aprender e ensinar com textos*, volume 1. São Paulo: Marca D'água, 1994.

GIROTTI, Cyntia. *Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem*. In: Ler e Compreender: Estratégias de leitura, Renata Souza(ORG.), Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GÓES, Lúcia, P. *Olhar de Descoberta*. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

GOMES, C, A, V; MELLO, S, A. *Educação escolar e constituição do afeto: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, Perspectiva, Florianópolis, v28, n.2, 677-694, jul. /dez. 2010.

GOODLAND, John I. *A place called school*, New York: Mac-Graw-Hill Book Company, 1984.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Tânia B. *Revista Veja e suas concepções de língua e ensino*. *Revista Espaço Acadêmico*. Londrina, n. 62, jul. 2006, ano VI. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br> Acesso em: 20 abr. 2010.

HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas. A Ciência da Lógica*, Volume I. Trad. de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBIAPIANA, Ivana, M, L de M(Org). *Formação de professores: texto&contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IPECE, disponível em <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_45_27_novembro_2012.pdf/view>, acesso em: 23 nov. 2013.

ISHAY, M. R(Org). *Direitos humanos: uma antologia*, São Paulo: edusp, 1997.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*, v.II. Porto Alegre:ARTMED, 1994.

_____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KENNED, Mary, L. *Theorizing Composition: A critical sourcebook of theory and Scholarship in Contemporary Composition Studies*: Greenwood Press, United States, 1998.

KIERKEGAARD, S. *Ponto de vista explicativo da minha obra como escritor*. Lisboa-Portugal: Orante, 1986.

_____. *O conceito de angústia*. Petrópolis: Vozes, 2010.

KOCH, Ingedore V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: editora brasiliense, 1982.

_____. *Descobrimos a literatura*. Série saber mais. São Paulo: Ática, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

LA TAILLE, Yves. JUSTO, José, S. PEDRO-SILVA, Nelson. *Indisciplina/Disciplina - Ética, moral e ação do professor*. 5 ed. Porto Alegre:Mediação, 2013.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2014.

LIMA, Luciano R. *Linguística aplicada crítica: lema e dilema*. In: *Literatura, crítica e teorias*. Disponível em: <www.uneb.br/lucianolima> Acesso em: 17 Mar. 2013.

LOPES, Luiz, P. M. *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LURIA, Alexander.R, *Curso de Psicologia Geral*, Vol I, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. *Desenvolvimento Cognitivo*, 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

LURIA, Alexander et al. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Centauro, 2013.

LURIA, Alexander, YUDOVICH. *Linguagem e Desenvolvimento intelectual na criança*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MANZINI. E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Grijalbo, 1976.

_____. *A burguesia e a contra-revolução*. 3 ed. Trad. J. Chasin, M. Dolores Prades e Márcia V. M. de Aguiar. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Ideologia Alemã* (Feuerbach). 11 ed. Tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec. 1999.

MELLO, Suely. A. *A escola de Vygotsky*. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, p. 135-155, 2004.

_____. *O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky*. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

_____, A. *A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas*, Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 727-739, 2010.

_____, *Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico - cultural na prática da educação infantil*. In: Marta Chaves (Org). *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. 1 ed. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v.1.

MENDONÇA, Marcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUZEN, C.; MENDOÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação dos professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, Renilson, J. *Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual*. Mimesis, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

MILLER, Debbie. *Reading with Meaning*. 2 ed, United States of America: Stenhouse Publishers, 2013.

MILLER, Stela. *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*, tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Marília, São Paulo, 1998.

MINAYO, Maria, C, S. *O desafio do conhecimento- Pesquisa qualitativa em saúde*. 9ed. São Paulo:Hucitec, 2006.

MOCHCCOVITCH, Luna, G. *Gramsci e a escola*. 3 ed. São Paulo:Átila, 1992.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro:Betrand Brasil, 2008.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, E. *Epistemologia da complexidade*. IN: SCHNITMAN, DORA FRIED (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORETTI, Vanessa D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*. Tese de

Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MORTATTI, Maria, R. L. *Formação de professores, proposta para ação reflexiva no ensino fundamental e médio*. São Paulo: JM, 2003.

MORTATTI, M. R. L. A "*querela dos métodos*" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFA p/p: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 3, n.5, 2008. Disponível em: <
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAAahUKEwj9P2PuerGAhVJn4AKHVt6D0g&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Freaa%2Farticle%2Fdownload%2F11509%2F13277&ei=VUytVaP2Dcm-ggTb9L3ABA&usg=AFQjCNHgP-6pkLyVE-0p_l1o9jegztG0yQ&sig2=0XMCqon7vvY1631mldQX9Q> Acesso em: 09 out. 2014.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, Iara. (Org.) *Ler e escrever: um compromisso em todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

OLIVEIRA, Antônio, A. *O ensino público*, Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

PAIC, *Alfabetização na Idade Certa, 2007* - disponível em <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao>>, acesso em: 30 maio 2015.

PAIVA, José.M. *Colonização e Catequese*. São Paulo:Cortez, 1982.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- LÍNGUA PORTUGUESA , disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> acesso em: 14 mar. 2014.

PASQUALINI, J, C. *A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil*, Psicologia em estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p.31-40, jan/mar. 2009.

PAULA, Laura, S. *Teoria da literatura*. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. *Literatura infantojuvenil*. Curitiba:Intersaberes, 2012.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*, São Paulo: Ícone, 1986.

- PINO, Angel. *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. Psicologia USP, São Paulo, 21(5), 741-756, 2010.
- PINTO, Álvaro. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PIRES, Dorotéia B. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99.
- POSLANIEC, C.; HOUYEL, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette éducation, 2000.
- PREFEITURA DE FORTALEZA, Matrícula escolar, disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/601-matricula-escolar>>, acesso em: 09 mar. 2015.
- PRÓ-LIVRO, Retratos da leitura no Brasil 3, disponível em <<http://prolivro.org.br/home/>>, acesso em: 10 fev. 2014.
- RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RHODES, Lynn, K; DUDLEY-MARLING, Curt. *Readers and Writers with a difference*. Portsmouth, United States: Heinemann, 1996.
- RIBEIRO, A. M. *Curso de Formação Profissional em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.
- ROCHA, Ílta, L. V. R. *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva*. DELTA. São Paulo, v. 14, nº 01, p. 83-117, 1997.
- ROCHA, Ruth. *Monteiro Lobato*. São Paulo: Abril Educação, 1981.
- ROJO, Roxane. *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*. In: A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ROOT, Betty. *Help your child learn to read*. London, England: Usbome Publishing Ltd, 1989.
- ROSENBLATT, L. M. *The reader, the text, the poem*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.
- RUIZ, J. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade*, in: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHARF, R. F. *A escola e a leitura*, dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2000.

SEDUC, *Pedagogia*, disponível em
<<http://pensepaic.seduc.ce.gov.br/index.php/pedagogia/15-paic-em-dia/59-editais-da-diretoria-de-livro>> acesso em: 16 de julho de 2015.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura, uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1991.

_____. *Leitura significativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, R. G. *Cidadania e Incivilidades: Reflexões e Críticas Fundamentadas nas Representações sociais da Violência Urbana*. Revista INTERLINK V. 2, N.2, jul/dez 2011.

SPINK, M. J. P. *A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica*. Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS. 2000, v. 31, n. 1, jan./jul., p. 7-22.

SSPDS, *Furtos*, disponível em
<http://www.sspds.ce.gov.br/noticiaDetalhada.do?tipoPortal=1&codNoticia=2142&titulo=Reportagens&action=detail>, acesso em: 10 nov. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. *O que é ser alfabetizado e letrado? 2004*.
In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). *Práticas de Leitura e Escrita*. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1993.

VIANNA, Heraldo. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILELA, Ana Lúcia, N. C. *(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: Uma proposta de Intervenção*, tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Marília, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, Lev, S. *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*. United States: Harvard, 1978.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1999a.

_____. *O desenvolvimento Psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, tradução: Vinha, M, P, Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010b.

_____. *Obras Escogidas - III*, Problemas del desarrollo de la psique. v.2-III. trad. Lydia Kuper. Madrid:Machado Libros, 2012a.

_____. *Obras Escogidas - IV*, Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil, v.2-III, trad. Lydia Kuper. Madrid: :Machado Libros, 2012b.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12 ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.

VOEGELIN, Eric, *Estudos de ideias Potíticas – de Erasmo a Nietzschei*, Lisboa: Átila, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEAVER, C. *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. 2 ed. Portsmouth, NH:Heinemann, 1994.

WEELS, G. *Indagación Dialógica: hacia una teoria y uma practica socioculturales de la educación*. Barcelona:Paidós, 2001.

WELLEK, R; WARREN, U. *Theory of literature*. United States: editora A. Harvest, 1970.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2 ed. São Paulo: Global, 1986.

ANEXOS

ANEXO Nº01 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ASSINADO PELA PROFESSORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa na escola Municipal de Fortaleza, (nome da escola), intitulada **MOTIVOS E SENTIDOS PARA ATITUDE LEITORA NO QUARTO E QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** e gostaria que participasse da mesma. Solicito sua autorização para a realização desta pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os sentidos atribuídos aos livros de literatura pelos alunos do quarto e quinto ano do ensino Fundamental.

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados serão entrevistas e observação.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;
- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (85) 30253706 ou fabiola@ifce.edu.br.

Fabiola Fernandes Andrade

Doutoranda em Educação da UNESP Marília – SP

Eu, _____ portador do RG _____ ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada **Motivos e Sentidos para atitude leitora no quarto e quinto ano do ensino Fundamental** durante o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Professor participante

ANEXO Nº 02 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ASSINADO PELOS PAIS DOS ALUNOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais,

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal de Fortaleza (nome de escola), intitulada **Motivos e Sentidos para a Atitude Leitora no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental**⁴⁴ e solicitamos a autorização para que seu(s) filho(s) possa participar. A pesquisa possui como objetivo compreender o sentido que os alunos do quarto e quinto ano do ensino Fundamental atribuem aos livros de literatura.

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados serão entrevistas e observação.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

A) A PARTICIPAÇÃO DO SEU FILHO É VOLUNTÁRIA E PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;

C) As informações obtidas através da colaboração dos seus filhos na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;

D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (85) 30253706 ou fabiola@ifce.edu.br.

Fabiola Fernandes Andrade

Doutoranda em Educação da UNESP Marília – SP

⁴⁴ " Motivos e Sentidos para a Atitude Leitora no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental" foi o primeiro título para este trabalho.

Eu, _____ portador do RG
_____, ACEITO A PARTICIPAÇÃO DO MEU
FILHO(A) _____ na pesquisa intitulada Motivos e
Sentidos para atitude leitora no quarto e quinto ano do ensino Fundamental durante o
segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente
esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Nome da criança

Nome do responsável

ANEXO Nº 03 - Agrupamentos dos gêneros, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado...
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relatório de experiência Científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. Sequências didáticas para oral e a escrita. In: Schneuwly, B et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 01 - Roteiro de Entrevista para Professor (a)

Perfil do Professor (a)

- 1) Sexo _____
- 2) Idade _____
- 3) Nível de Instrução _____
- 4) Curso de Graduação _____
- 5) Curso de Especialização (se houver)

- 6) Curso de Mestrado (se houver) _____
- 7) Com quem você mora? _____
- 8) A sua residência é própria? _____
- 9) Quantos banheiros têm na sua residência? _____
- 10) Quantos quartos têm na sua residência? _____
- 11) Você tem carro? _____
- 12) Você tem celular? _____
- 13) Você tem computador? _____ Se sim, o que
costuma fazer no computador? _____
- 14) Você tem Tablet? _____ Se sim, o que
você costuma fazer no Tablet?

- 15) Em qual transporte você vem para a escola?

- 16) Quanto tempo você demora em vir da sua residência à escola?

Entrevista

- 1) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 2) Como se deu a sua entrada nesta escola?
- 3) Você gosta de ser professor (a)? Por quê?
- 4) Você já trabalhou em outra escola? Se sim, qual? Era diferente desta? O que lecionava?
- 5) Quando eu falo em livro de literatura, em que você pensa?
- 6) Você gosta de ler? Lê o quê?
- 7) Qual foi o último livro de literatura que você leu? Quando foi? Você gostou?
- 8) Você poderia me dizer o autor?
- 9) Qual escritor você mais gosta? Por quê?
- 10) Dos livros que você leu. Qual você mais gostou? Por quê?
- 11) Com que frequência você lê livros de literatura?
- 12) Qual o gênero literário de que você mais gosta? Por quê?

- 13)Você acha que os alunos que você ensina gostam de ler livros de literatura? Por quê?
- 14)Você acha que a metodologia adotada nas suas aulas estimulam os alunos a lerem livros de literatura? Por quê?
- 15)Você realiza contação de história nas suas aulas?
- 16)Você pede aos alunos que leiam livros de literatura nas suas aulas?
- 17)Você lê revistas? Se sim, quais revistas?
- 18)Você lê jornais? Se sim, quais jornais?
- 19)Você costuma assistir filmes em DVDs? Se sim, poderia me dizer o nome do último filme que você assistiu? Você gostou? Por quê?
- 20)Qual o tipo de filme de que você mais gosta? Por quê?
- 21)Você gosta de ouvir música? Se sim, qual o tipo de música de que você mais gosta? Por quê?
- 22)Você gosta de ir ao museu? Qual o nome do último museu que você foi? Com que frequência você vai ao museu?
- 23)Você gosta de ir ao teatro? Se sim, qual a última peça que você assistiu? Você gostou? Com que frequência você costuma ir ao teatro?
- 24)Com que frequência você leva os seus alunos para a biblioteca?
- 25)Você acha que os seus alunos gostam de ir à biblioteca para retirar livros?
- 26)E você? Você gosta de retirar livros da biblioteca? Se sim, com que frequência?
- 27)Você costuma ir a livrarias? Se sim, com que frequência?
- 28)Quando você era criança, você gostava de ler?
- 29)Quando você era criança, você gostava de ouvir contação de história? Quem contava para você? Fale-me um pouco como acontecia.
- 30)Tem algum livro que te marcou na infância?
- 31)Você lembra com quem você aprendeu a ler?
- 32)Com quem você mora?
- 33)Você tem filhos? Quantos?
- 34)Quando falo em família, em que você pensa?
- 35)Você gosta de assistir televisão? Se sim, qual o seu programa preferido? Com que frequência você assiste TV?
- 36)Tem TV por assinatura na sua residência? Se sim, qual o nome do programa que você mais assiste na TV por assinatura?
- 37)Você gosta de cinema?
- 38)Qual foi o último filme que você assistiu? Você gostou?
- 39)Qual o tipo de filme de que você mais gosta de assistir?
- 40)Quando você era pequena você assistia televisão? Teve algum programa de televisão que ficou na lembrança? Se sim, qual? Por que ficou na lembrança, você sabe?
- 41)Você pratica alguma atividade física? Se sim, qual? onde?
- 42)O que você costuma fazer em seu tempo de lazer?

43)Você gosta de viajar? Quando foi a última vez que você viajou? Para onde foi? Em qual transporte você viajou?

44)Você já viajou para o exterior? Para onde você foi? Quando foi? Você gostou?

APÊNDICE Nº 02- Roteiro de entrevista para as crianças

- 1) Entre os seus familiares, tem alguém que gosta de ler? Se sim, Quem? Lê o quê? (Se responder livros). Você lembra o nome de algum livro que você viu (nome do familiar) lendo? Você sabe qual o autor do livro?
- 2) Quando falo em livro de literatura, em que você pensa?
- 3) E você? Você gosta de ler? Se sim, de ler o quê? Para que você lê? Por que você lê?
- 4) Você admira quem gosta de ler? Por quê?
- 5) Com quem você aprendeu a ler?
- 6) Algum familiar seu lia para você quando era pequeno(a)? Se sim, Lembra de alguma história que (nome do familiar) leu para você? Você gostou? Se sim, por que você gostou desta história?
- 7) Você gosta de ouvir a leitura de um livro de literatura? Se sim, por quê?
- 8) Qual foi o último livro que você leu? Fale um pouco sobre esse livro.
- 9) Você lembra o nome do autor do livro?
- 10) Você conversou com alguém sobre o livro lido? Contou a história para alguém?
- 11) Após terminar de ler o livro, sentiu vontade de ler outro livro?
- 12) Se nesta escola houver momento de leitura e contação de história aos sábados pela manhã, você gostaria de vir?
- 13) Quando você vai escolher um livro para ler o que mais lhe chama atenção?
- 14) Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?
- 15) Fora da escola, com que frequência você lê?
- 16) Você costuma frequentar bibliotecas e retirar livros?
- 17) O que você acha da biblioteca da escola?
- 18) Seus pais costumam levar você para uma livraria? Se sim, você gosta quando vai? Você escolhe livros para ler na livraria?
- 19) Tem algum livro que você gostaria de ler?
- 20) Quando você está lendo e têm uma palavra que você não sabe o significado, o que você faz?
- 21) Você acha que lê normal, rápido ou devagar?

- 22) Onde você mora chega algum jornal? Se sim, você lê? Você vê alguém que mora com você lendo o jornal?
- 23) E revista? Chega alguma revista? Se sim, qual? Você lê a revista? Você vê alguém que mora com você lendo a revista?
- 24) Você gosta desta escola? Por quê?
- 25) Você gosta dos seus colegas da escola? Por quê?
- 26) Você assiste algum jornal?
- 27) Com quem você mora?
- 28) E seu (nome do responsável). Gosta de assistir jornal?
- 29) Qual o programa preferido do (nome do responsável).
- 30) Você tem irmãos? Se sim, quantos irmãos você têm? Você gosta dos seus irmãos? Conversa com eles?
- 31) Você gosta do(a) (nome com quem a criança mora).
- 32) O que você costuma fazer quando não está na escola? Se não responder brincar. E você tem tempo para brincar em casa? Quem são as pessoas com quem você brinca em casa?
- 33) Você estuda sozinho (a)? Se não, com quem você estuda? Onde?
- 34) Seus (nome das pessoas com as quais a criança mora) pedem para você estudar?
- 35) Você foi castigado alguma vez? Se sim, por quê? Como?
- 36) Qual a disciplina de que você mais gosta?
- 37) O que você acha das aulas de Língua Portuguesa?
- 38) Você gosta do (a) professor (a) de Língua Portuguesa?
- 39) Você tem computador em casa? Se sim, você usa? Para fazer o quê? Se responder jogar. Qual o nome do jogo?
- 40) Você tem Tablet em casa? Se sim, você usa? Para fazer o quê? Se responder jogar. Qual o nome do jogo?
- 41) Você tem celular?
- 42) Você pratica alguma atividade física? Se sim, qual, onde?
- 43) Quem faz as tarefas domésticas?
- 44) Quando eu falo em família, em que você pensa?
- 45) Você gosta da sua família?

1- IDADE

- a) Menos de 9 anos
- b) 9 anos
- c) 10 anos
- d) 11 anos
- e) Acima de 11 anos

2- SEXO

- a) Feminino
- b) Masculino

3- Com quem você mora?

- a) Com os pais
- b) Com a mãe
- c) Com o pai
- d) Outros _____

4- Qual a atual situação de moradia de sua família?

- a) Casa própria
- b) Casa alugada
- c) Casa financiada
- d) Casa cedida
- e) Outra. Qual _____
- f) Não sei

5- Você sabe qual o grau de instrução dos (pessoas que moram com a criança)?

6- Qual a ocupação dos seus (pessoas que moram com a criança)?

7- Você já repetiu algum ano?

- a) Sim. Qual _____
- b) Não

8- Com quantos anos você começou a estudar?

- a) 2 anos
- b) 3 anos
- c) 4 anos
- d) 5 anos
- e) Acima de 5 anos

9- Com quantos anos você aprendeu a ler?

10-Você estuda nesta escola há quanto tempo?

11-Quantos banheiros têm na sua casa?

12-Quantos quartos têm na sua casa?

13-Seus (nome com quem a criança mora) têm carro? Se sim, quantos?

14-Como você faz para vir para a escola?
