

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

SANDRA DANIELI WERLANG

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELA LITERATURA INFANTIL,
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Caxias do Sul
2015**

SANDRA DANIELI WERLANG

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIADOS PELA LITERATURA INFANTIL,
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos

**Caxias do Sul
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

W489a Werlang, Sandra Danieli, 1976-
Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º
ano do ensino fundamental / Sandra Danieli Werlang. – 2015.
154 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientação: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

1. Leitura. 2. Aprendizagem. 3. Literatura infantil. 4. Ensino
fundamental. I. Título.

CDU 2. ed.: 028

Índice para o catálogo sistemático:

1. Leitura	028
2. Aprendizagem	37.013
3. Literatura infantil	82-93
4. Ensino fundamental	373.3

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Alfabetização e letramento mediados pela
Literatura Infantil”*

Sandra Danieli Werlang

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 14 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dra. Ana Lúcia Espíndola (UFMS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico esta dissertação aos meus alunos
que tornaram possível este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização do curso de Mestrado, obtive o incentivo e carinho de pessoas muito significativas para mim. Para que esta dissertação pudesse se tornar real, contei com o apoio e colaboração de diferentes pessoas e instituições. Aproveito este espaço para agradecê-las.

À Universidade de Caxias do Sul, instituição que oportunizou meu crescimento como ser humano, estudante e pesquisadora.

À Secretaria Municipal de Educação, do município de São Leopoldo, assim como à E.M.E.F. Professor José Grimberg pela possibilidade de abertura à pesquisa.

Agradeço à escola onde atuo, especialmente à equipe diretiva, pela flexibilidade e compreensão em relação aos compromissos ligados ao curso.

À minha orientadora, professora Dra. Flavia Brocchetto Ramos, pelas palavras sempre acolhedoras e momentos de reflexão e aprendizagem durante a pesquisa.

Às colegas de curso, Carla e Fabiana por serem companheiras, tanto nos momentos difíceis, quanto nos momentos de alegria e bate papo.

Agradeço à amiga Alice pelos momentos de trocas e pelas contribuições para este trabalho. Você faz parte de boas lembranças!

À Renata Herzer, uma amiga, mais que irmã, que tornou minhas longas viagens de Caxias do Sul à São Leopoldo mais leves e rápidas, com seus telefonemas e preocupações de uma irmã querida. Você morará pra todo sempre em meu coração!

Obrigada a todos os meus familiares, especialmente minha mãe Miraci, por muitas vezes não compreenderem minha ausência, mas aceitarem e por serem a base daquilo que sou e acredito.

Finalmente, a todos que, de uma forma ou outra, colaboraram para aquilo que parecia algo tão distante e impossível de ser realizado, pudesse se tornar realidade.

Obrigada a todos!

...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

João Guimarães Rosa,

RESUMO

Orientações do PNAIC indicam a necessidade de implementar, já no ciclo de alfabetização, o processo de alfabetizar letrando, a fim de promover o sucesso dos alunos. Desse modo, esta dissertação analisa os processos de alfabetização e letramento, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da interação com a leitura literária, mediada intencionalmente pelo professor. A pesquisa justifica-se em virtude da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que implica iniciar a alfabetização ainda no 1º ano, assim como pela intenção de contribuir para a formação de leitores proficientes, utilizando materiais fornecidos pelo MEC, nesse caso, o acervo do PNBE 2014. Fundamentam a investigação, estudos de Soares (2001), Gomes (2004), Ramos (2010), Cosson (2000). A pesquisa empírica assume enfoque qualitativo, realizando-se a partir de princípios da pesquisa-ação. Além de estudo bibliográfico, a investigação cria e aplica projeto de leitura, contemplando ações como seleção de livros literários a serem potencializados em sala de aula; aplicação de roteiros de leitura elaborados para cada obra; análise de categorias apreendidas a partir da aplicação do planejamento elaborado. O estudo evidencia a alfabetização e o letramento por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, tendo como recurso principal a leitura literária. Os resultados obtidos revelam que, utilizando a literatura como fio condutor da prática educativa no primeiro ano, aspectos como o planejamento adequado, a mediação e a intervenção pontual, a vivência coletiva em sala de aula com os alunos, promovem o progresso dos estudantes, rumo à alfabetização e ao letramento.

Palavras-chave: Leitura. Mediação literária. PNBE 2014. Aprendizagem.

ABSTRACT

PNAIC guidelines indicate the need to implement, since the literacy cycle, the process of teaching how to read along with developing literacy in order to promote the success of the students. Thereby, this dissertation analyzes the literacy processes in a class of first year of elementary school from the interaction with literary reading, intentionally mediated by the teacher. The expansion of primary education to nine years which implies starting literacy classes in the 1st year justifies this research, as well as the intention of contributing to the formation of proficient readers using materials provided by the Ministry of Education (MEC), namely materials from the PNBE 2014. The theoretical framework of research is based on the works by Soares (2001), Gomes (2004), Ramos (2010), and Cosson (2000). Empirical research was qualitative, carried out according to action research principles. In addition to bibliographical review, this research creates and executes a reading project, contemplating actions such as the selection of literary books to be leveraged in the classroom; the application of reading scripts elaborated for each work; and the analysis of categories inferred from the application of the plan. The study highlights literacy and literacy development through differentiated teaching practices, with the main use of literary reading. The results show that by using literature as a guide to educational practices in the first year, aspects such as proper planning, mediation and precise intervention, and collective experience in the classroom with students, promote student progress toward literacy.

Keywords: Reading. Literary mediation. PNBE 2014. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos alunos	41
Quadro 2: Objetivos gerais da aplicação.....	48
Quadro 3: Obras por período de aplicação	48
Quadro 4: Níveis de escrita	50
Quadro 5: Níveis de leitura.....	51
Quadro 6: Representações iniciais da escrita dos alunos, em 02/2014.	51
Quadro 7: Níveis de aprendizagem inicial de leitura e escrita - Turma 1Ano2.....	52
Quadro 8: Representação intermediária da escrita dos alunos.....	54
Quadro 9: Níveis de aprendizagem, intermediário, de leitura e escrita.	55
Quadro 10: Objetivos da aplicação – <i>Quem tem medo de monstro?</i>	58
Quadro 11: Seleção de parlendas.....	67
Quadro 12: Objetivos da aplicação– <i>Parlendas para brincar</i>	69
Quadro 13: Trava-língua	72
Quadro 14: Objetivos da aplicação – <i>Coco Louco</i>	77
Quadro 15: Objetivos da aplicação - <i>Misturichos</i>	83
Quadro 16: Bichonário da turma 1Ano2	88
Quadro 17: Objetivos da aplicação – <i>Chapéu</i>	89
Quadro 18: Níveis de aprendizagem final – Turma 1Ano2.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de residência no bairro Boa Vista – São Leopoldo/RS	43
Gráfico 2: Hábitos de leitura na família	44
Gráfico 3: Qual o custo de um livro literatura infantil, na concepção familiar.	44
Gráfico 4: Níveis de escrita da turma 1Ano2	53
Gráfico 5: Níveis de leitura da turma 1Ano2 em fevereiro de 2014.	53
Gráfico 6: Comparativo: níveis de escrita.....	105
Gráfico 7: Comparativo dos níveis de leitura.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Monstros	62
Figura 2: Atividade com rimas	63
Figura 3: Quadro de personagens.....	64
Figura 4: Enigma	65
Figura 5: O medo de cada personagem.....	66
Figura 6: Trabalho realizado pelos alunos	73
Figura 7: Picolé de rima	75
Figura 8: Organização do caderno do aluno	82
Figura 9: Borbolonça	84
Figura 10: Desenhos criados pelos alunos, a partir da obra <i>Misturichos</i>	86
Figura 11: Misturicho preferido.....	87
Figura 12: Última página da narrativa	90

LISTA DE SIGLAS

SEA	Sistema de Escrita Alfabética
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
E.V.A.	Ethil Vinil Acetat (Inglês)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CRIANÇA E APRENDIZAGEM: OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO	20
2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA	20
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	23
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	28
2.4 LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA E À ALFABETIZAÇÃO	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 CONHECENDO A EMEF PROF. JOSÉ GRIMBERG	39
3.2 TURMA 1ANO 2 – CONHECENDO OS SUJEITOS	41
3.3 ACERVO LITERÁRIO	46
3.4 AVALIAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS	49
4 NA TRILHA DA APLICAÇÃO	57
4.1 CASA 1: PONTO DE PARTIDA <i>QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?</i>	58
4.2 CASA 2: CANTE E DANCE COM AS <i>PARLENDAS PARA BRINCAR</i>	67
4.3 CASA 3: VOCÊ JÁ VIU UM <i>COCO LOUCO</i>	76
4.4 CASA 4: AGORA ENROLOU TUDO, <i>MISTURICHOS</i>	82
4.5 CASA 5: VAMOS LÁ, QUASE NO FINAL, PEGUE SEU <i>CHAPÉU</i>	88
5 NA LINHA DE CHEGADA: CATEGORIAS	93
5.1 CAMINHOS DA LUDICIDADE	94
5.2 PLANEJAMENTO COMO PRÁTICA REFLEXIVA	97
5.3 LITERATURA INFANTIL E O PNBE NA SALA DE AULA	99
5.4 AVALIAÇÃO: DO INÍCIO AO FIM	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS E APÊNDICES	119

APÊNDICE 1: QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, MEDIAÇÃO E PNBE (2007-2013).....	120
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS FAMILIARES	121
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE APLICAÇÃO <i>QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?</i>.122	122
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE APLICAÇÃO <i>PARLENDAS PARA BRINCAR</i>	128
APÊNDICE 5: ROTEIRO DE APLICAÇÃO <i>COCO LOUCO</i>.....	133
APÊNDICE 6: ROTEIRO DE APLICAÇÃO <i>MISTURICHOS</i>	137
APÊNDICE 7: ROTEIRO DE APLICAÇÃO <i>CHAPÉU</i>.....	140
APÊNDICE 8: ETAPAS DA DISSERTAÇÃO (2014 E 2015)	143
APÊNDICE 9: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	144
ANEXO 1: OBRAS SELECIONADAS DO ACERVO DO PNBE PARA APLICAÇÃO	148
ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	152

1 INTRODUÇÃO

A palavra escolher possui diversos significados, entre eles: selecionar, optar, eger. A partir desta perspectiva, se faz necessário retomar alguns aspectos significativos da trajetória da pesquisadora, enquanto professora de Ensino Fundamental, e na escolha pelo Mestrado em Educação.

Inicialmente, é preciso afirmar que todo ser humano faz escolhas nos mais diversos âmbitos. Na vida profissional não é diferente. É possível escolher uma formação permanente e ascendente na trajetória profissional, ou então se acomodar, tornando a prática pedagógica ultrapassada, com convicções equivocadas e descontextualizadas, muitas vezes. Nesse sentido, a escolha se deu em razão da busca pelo novo, pela aprendizagem e reflexão constante da prática pedagógica, ou seja, a qualificação no Mestrado.

Ao iniciar o Mestrado em Educação, não havia certezas, mas muitos questionamentos. Apenas sabia que era preciso estudar mais, entrar num mundo em que a pesquisa se torna o foco da aprendizagem. A qualificação oportunizou aprender mais daquilo que se gosta, diante de todo universo de saberes que a pesquisa possibilita, adquirindo novos conhecimentos e se aventurando por caminhos ainda desconhecidos. A proposta inicial foi transformada, por meio de orientações e sugestões, que congregam os interesses pessoais da pesquisadora e as pesquisas coordenadas pela orientadora, alinhadas à linha de pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologia.

As ideias iniciais da pesquisa também foram se remodelando, com contribuições das diversas disciplinas e a interação com a professora orientadora. A partir de então, o mestrando passa a construir paulatinamente o seu projeto de pesquisa, que, epistemologicamente, depende do sucesso de um tripé que possibilita entrecruzar diferentes tipos de conhecimentos. Esse tripé formado pelo problema, teoria e método precisa estar amarrado de tal forma, que não se perca nada durante a construção da pesquisa.

O curso traz consigo a oportunidade de compartilhamento, da experiência de docência, e especialmente como alfabetizadora, que se apresentou, inicialmente, como um desafio a ser superado e, aos poucos, transformou-se numa atividade prazerosa, utilizando as leituras literárias no cotidiano escolar.

Alfabetizar alunos, numa perspectiva de letramento, associado ao uso de obras literárias, foi o combustível que faltava para mobilizar a pesquisadora. Paralelamente, em 2013 surgiu a oportunidade de atuar como orientadora de estudos do PNAIC, em São Leopoldo/RS, o que possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a variedade e qualidade dos acervos literários, inclusive, os provindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola. A partir daí, o caminho rumo ao mestrado fez parte de uma narrativa que professores, alunos, livros e escola foram os personagens e espaços de uma história movida por desafios.

Ressalta-se, de acordo com Paiva e Berenblum (2009, p. 179), que “todos os programas de leitura ou de incentivo à leitura se fundamentam (implícita e explicitamente) em alguma concepção de leitura nem sempre vinculada a práticas sociais”. Nesse contexto, faz-se necessário investigar concepções inerentes às obras selecionadas e suas contribuições para o processo de alfabetização do estudante que está iniciando sua vida escolar, no Ensino Fundamental.

Cabe à escola a função de inserir o aluno no mundo letrado. Especificamente, uma das tarefas do professor é desenvolver habilidades de leitura e escrita. Assim, o professor passa a ser o mediador, a figura que vai auxiliar o aluno, tanto na aprendizagem da escrita quanto da leitura e, mais importante ainda, contribuir para que o aluno seja um leitor proficiente.

É preciso, portanto, estar atento à responsabilidade do professor como a pessoa que, de forma intencional e planejada, será a ponte dos primeiros contatos, na maioria das vezes, entre os alunos e a leitura propriamente dita. A habilidade e o gosto pela leitura são facilitados, se esse educador também for um leitor, pois ele será o elo entre o texto, seus significados e os leitores iniciantes.

Tendo em vista um docente leitor e as demandas do processo de alfabetização e letramento, essa proposta de pesquisa definiu como problema o seguinte enunciado: que contribuições a presença da leitura de obras literárias, nas atividades efetivas de sala de aula, oferece ao processo de alfabetização e letramento? Esse problema é desdobrado pelas seguintes questões:

- a) Como os estudantes de primeiro ano se sentem em relação às obras lidas?
- b) Como se percebe a apropriação da escrita e da leitura pelos estudantes a partir das intervenções docentes e da leitura do texto literário?

Por meio deste estudo, analisam-se as implicações, nas práticas educativas, de se empregar a literatura, como um recurso mediador, no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, quais os ganhos que se tem com o contato da palavra escrita, mesmo que não haja a alfabetização pela leitura, propriamente dita.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar contribuições da interação com a leitura literária, mediada pelo professor, para a alfabetização e letramento, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para se efetivar a investigação, os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma:

- a) Analisar obras do acervo disponibilizado pelo PNBE 2014, identificando potencialidades para contribuir nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes;
- b) Selecionar 5 (cinco) obras desse acervo para compor propostas de leitura para leitor iniciante, visando a contribuir para a alfabetização e o letramento.
- c) Avaliar o processo de significação e apropriação da escrita das crianças, utilizando obras literárias do PNBE 2014;
- d) Analisar as práticas de letramento aliadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, a partir de interação com obras literárias.

Na construção da pesquisa, privilegiam-se, entre outros, estudos sobre infância, alfabetização, letramento, mediação e acervos literários. Para isso, anterior à alfabetização e ao letramento, se faz necessário compreender as concepções de infância e criança, partindo dos referenciais de Ariès (1981) que apresenta o surgimento do sentimento de infância, assim como de Lajolo (2006) e Neil Postman (2011). Para adensar os conceitos de alfabetização e letramento, buscam-se estudos de Magda Soares (2013) e Emília Ferreiro (1998), Ferreiro e Teberosky (1999).

As discussões sobre leitura literária e formação do leitor serão tratadas com as contribuições de Teresa Colomer (2007). Utiliza-se, também, Rildo Cosson (2009), Flávia Ramos (2010) para conceituação de leitor e mediação literária.

No decorrer da investigação, focaliza-se o papel da escola no processo de formação de leitores. Também se faz necessário abordar questões como a prática pedagógica, entre elas o planejamento das atividades e a flexibilização dos planos. É importante conhecer os programas Programa Nacional de Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tem variado acervo literário à disposição nas escolas públicas.

Para dar visibilidade ao estudo realizado, essa dissertação possui 6 (seis) capítulos. O primeiro e último ocupam-se, respectivamente, da introdução e das considerações finais. O capítulo 2 traz o embasamento teórico que serve de suporte para os capítulos seguintes. O capítulo 3 revela o percurso metodológico, apontando peculiaridades do tipo de pesquisa, assim como os procedimentos atinentes à investigação, descrevendo, por exemplo, o grupo a ser pesquisado e a estrutura da aplicação da pesquisa-ação. O capítulo 4 é composto pela descrição da aplicação de cada roteiro de leitura e por um panorama do qual se sobressaem categorias de análise: ludicidade, planejamento como prática reflexiva, literatura infantil, PNBE na sala de aula e avaliação: do início ao fim - que serão abordadas no capítulo 5.

2 CRIANÇA E APRENDIZAGEM: OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

O embasamento teórico é uma das primeiras etapas no decorrer de uma pesquisa. Delimitar os assuntos que se deseja abordar, aprofundar conceitos e compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento em crianças com idades entre 6 e 7 anos, são partes fundamentais para se estabelecer parâmetros para o estudo. Nesse sentido, o embasamento divide-se em: concepção de infância e criança; alfabetização e letramento; práticas pedagógicas; e legislação e programas de incentivo à leitura e alfabetização.

2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA

Cada indivíduo, no decorrer de sua existência, passa a ser desafiado a superar seus limites, pois o ser humano está em constante processo de aprendizagem. Inúmeros são os fatores, biológicos, sociais ou históricos, que influenciam na formação do sujeito, mas isoladamente não determinam a sua constituição. No entanto, nem sempre a sociedade concebeu a infância como uma fase da vida.

Segundo pesquisas realizadas por Ariès (1981), é possível afirmar que este sentimento era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média ocorreu pelo desinteresse por esta fase da vida. O autor manifesta a coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância, que é uma invenção da modernidade.

Nesse sentido, Ariès (1981) registra o sentimento como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional. Tal concepção marcou grandes mudanças no que se considera infância e no sentimento que representa, buscando a moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual e coube também à escola a função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passa a ser vista como um indivíduo a ser educado.

A palavra infância tem sua origem do latim e significa dependência e ausência de fala. Para Lajolo (2006, p. 229), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. Lembra de que os vocábulos: “infante” e “infância” estão ligadas à ideia de ausência de fala, assim:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

Ainda na perspectiva de Lajolo (2006, p. 230), tradicionalmente, o sujeito infantil não é o único visto como incapaz de dizer-se. Além da criança, mulheres, negros, índios e até outros grupos da humanidade foram e continuam sendo “outros eles e outras elas, no discurso que os define”.

A criança moderna é muito diferente daquela apontada por Ariès. No início do século XX, dizia-se que a criança, por meio da alfabetização e da educação, poderia se tornar um adulto civilizado. Nesse sentido, o papel da escola seria o divisor de águas entre a criança e o adulto. Para Neil Postman (1999, p. 165), em relação à escola:

[...] é ela a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças. Por este motivo, otimistas ingênuos ainda escrevem livros aconselhando educadores sobre como devem conduzir-se, e em particular, sobre como poderiam levar a cabo atividades preservadoras.

Importante trazer as contribuições de pesquisas realizadas por Colin Heywood (2004), que trata a história da infância com uma abordagem diferenciada. Considera uma ideia simplista a concepção da ausência ou presença de um sentimento de infância. Segundo o autor, estas concepções variam em diferentes tempos e lugares. Ele traz à tona as questões de relações como as conexões que são discutidas com seus pais ou pares em vários aspectos, por exemplo: o parto, o batismo, o desejo de ter ou não filhos, a apresentação das crianças à comunidade, entre outros. A idade dos 7 anos é para a criança um marco histórico em sua evolução, pois segundo o autor, ocorrem os maiores aprendizados e transformações em suas vidas, como o início da escolarização e a entrada da vida em sociedade. Nesse sentido, cita os castigos físicos e morais. A concepção de infância moderna, segundo Heywood, é fruto de um longo processo no qual a escola passa a ser o

local privilegiado para os infantes. Antes disso, as crianças eram vistas trabalhando em fábricas, nas cidades e no campo. A partir daí é que surgem nos tempos modernos as leis que vão reger o trabalho infantil.

É por isso que se afirma que a infância é um tempo que não é igual para todas as crianças. Diante de concepções já mencionadas, optou-se, para ilustrar essa dissertação, por trazer uma concepção diferente e literária, como a de Moacyr Scliar (1995, p. 4) que afirma:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham.

Diversas crianças que chegam à escola, especialmente às escolas públicas, de bairros mais humildes, precisam ajudar os pais, trabalham desde muito cedo. Outras, vão para escola, não necessariamente para aprender, mas para receber alimentação, para que a família receba benefícios, como Bolsa Família, por exemplo.

No entanto, a criança vive em um mundo globalizado. Até mesmo as que têm pouco, ou nenhum, acesso às mídias atuais, como rede social, internet, televisão por assinaturas, DVDs, desfrutam, em algum momento da sua vida escolar, o acesso à informação, seja nos laboratórios de informática das escolas, ou assistindo vídeos, em sala de aula.

Os efeitos proporcionados por estas tecnologias são significativos para as crianças, pois a internet (especialmente) e a televisão são hoje instrumentos importantes para sua socialização. Utilizar a televisão, como recurso pedagógico, auxilia na produção de conhecimento na criança, porém não pode ser banalizada. Cabe ao professor definir a escolha das imagens e a forma em que usará este recurso. Na visão de Libâneo (2001, p. 70),

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais), dirigidos para ensinar a

pensar, ensinar a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc.

A partir do momento em que a criança entra na escola, ela passa a ser influenciada de diversas formas. Uma delas é a influência exercida pelo professor e pelos colegas. Cabe ao educador proporcionar momentos lúdicos, de leitura, que despertem o interesse da criança, que torne a leitura prazerosa. Desta forma, na concepção de Armstrong e Casement (2001, p. 22):

Quando as crianças aprendem a usar o computador, elas não estão apenas aprendendo uma técnica, e sim mudando suas próprias relações com o mundo ao seu redor. A maneira como as informações são acessadas, a maneira como são apresentadas, os modos pelos quais podem ser manipuladas, todas alteram as percepções que as crianças têm a respeito do saber e do fazer.

Não se pode evitar que as crianças sejam influenciadas pelas tecnologias, o que se pode fazer é mostrar que tanto a leitura literária, quanto a internet e os filmes convivem de forma harmoniosa. No que se refere à infância, Postman (1999, p. 94) argumenta:

A televisão destrói a linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente e nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público.

Diante da disponibilidade de informações obtidas pela Internet e pelas facilidades de recursos como a televisão e filmes em DVDs, o professor precisa estar atento para outros recursos. Nesse sentido, é importante criar o hábito da leitura, pois com a disponibilidade de opções, a criança pode deixar essa ação em segundo plano, destinando à leitura apenas um espaço estritamente necessário, ou seja, a escola.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender o processo de alfabetização e letramento na infância, é preciso conceituá-los. Com este propósito, a visão de Magda Soares sobre a temática se faz essencial, ao explicar que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou

seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 1998, p. 47)

O primeiro termo, *alfabetizar*, corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Contempla conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra/som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letrar*, está relacionado ao exercício efetivo e competente da alfabetização, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

A palavra escrita, antes de ser registrada, surge no leitor pelo desejo de manifestá-la, de registrá-la. Assim, o conhecimento teórico do professor, a respeito de como a criança aprende, é fundamental na organização de ações que privilegiem situações de ensino-aprendizagem. Não se fala aqui do conhecimento explicativo no discurso, mas o que está presente na postura e, principalmente, na sua prática docente. Conhecer os discursos que circulam nesse universo, a respeito da escrita e da importância da construção desse conhecimento pelo aluno, pelas informações, leituras, é indispensável para transformar a criança em leitor.

De acordo com as orientações fornecidas pelo Ministério da Educação, no que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos 6 (seis), a criança deve frequentar regularmente a escola, visando a efetivação de aprendizagens básicas. Nesse sentido, Cecília Goulart (2006, p. 94) aponta:

Mas como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente, a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito:

- Explorando as possibilidades de significação;
- Relacionando características dos textos;
- Familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos;
- Elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece;
- Refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos.

Goulart sugere possibilidades de inserção de práticas leitoras na sala de aula, pautadas em ações que se fundam no letramento. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura abrange um conjunto de habilidades, posto que o ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo. Além disso:

[...] inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito, a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2013, p. 31)

O trabalho do professor, nesse aspecto, implica agir como mediador entre a criança, em fase de alfabetização e letramento, e o universo letrado, nesse caso, traduzido pelo livro literário ou outro material que se usa para esta atividade. Dessa forma, pequenas atitudes, como o simples manusear e folhear um livro, são aprendizagens significativas, que, mais adiante, vão introduzindo elementos menores, tais como: letra, fonema, sílaba, palavra, entre outros.

Paulo Freire, referência quando se discute alfabetização, centraliza o sujeito (aluno) como parte principal do processo educativo. Segundo Freire (1996), a alfabetização é “formadora de cidadania” e funciona como “uma prática educativa”. Ao pensar nas práticas sociais que o letramento remete, é possível ver similaridades entre o próprio letramento e a alfabetização, defendida por Freire. Assim, verifica-se que a função do educador nas práticas de letramento ou nas práticas de alfabetização, na afirmação de Freire (1996) funciona como um papel crítico e transformador a respeito da formação do cidadão como agente ativo e engajado nas práticas de sua comunidade.

Para Magda Soares (2013), a formação dos professores é essencial no processo de alfabetização e letramento. O docente necessita entender como ocorre a alfabetização e seus fundamentos, sejam eles: linguísticos, cognitivos, entre outros. Na prática, precisa fazer uso de diferentes gêneros textuais, identificar as dificuldades de cada aluno, saber o que fazer para que um aluno avance de uma etapa para outra. A interação da teoria com a prática é que constrói, de fato, o conhecimento necessário para o professor realizar as devidas interferências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O processo de alfabetização ocorre de diversas formas e pode ser percebido pela teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), amplamente divulgada no país, a partir de 1980. Conhecida como Psicogênese da Língua Escrita, essa teoria fundamenta documentos do MEC, como por exemplo, os

Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta teoria, emprega-se o termo Sistema de Escrita Alfabética (SEA), utilizado em programas de leitura e escrita, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que será abordado no tópico 2.4, deste capítulo. Esse termo é utilizado para se referir à aquisição da escrita como um sistema notacional e não como um código.

A teoria da psicogênese da escrita defende ideias de que para a criança aprendente, em fase inicial, as letras, sílabas e fonemas não fazem sentido. Segundo Morais (2012) a internalização dessas regras e convenções do alfabeto não se dá do dia para a noite, por essas crianças, o que caracteriza o processo formado por etapas, fases ou níveis.

Na visão de Emília Ferreiro (1998), na aquisição do SEA, as crianças precisam compreender principalmente o que as letras representam e como criar estas representações pela escrita. As pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky, defendem que um novo conhecimento não surge simplesmente do exterior, mas de um conflito cognitivo, ocorrido a partir de influências do meio (professores, escola), confrontados com seus próprios conhecimentos prévios e associados aos novos. O resultado é o que a escrita representa e como a escrita cria tais representações. Além disso, as crianças estabelecem relações entre o oral e o escrito, surgindo assim, a ideia de consciência fonológica.

Na visão de Flávia Lopes (2004, p. 241), consciência fonológica é:

[...] um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. [...] a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

No mundo letrado, a leitura e a escrita se configuram como condição de participação efetiva e de interação em inúmeras atividades cotidianas pelo indivíduo. Socialmente, a escola é o local de aprendizagem da língua escrita e da leitura e, assim, assume preponderante função nesse cenário. Os educandários passam a trabalhar, especificamente nas séries iniciais, com conteúdos de natureza linguística. A habilidade da escrita é iniciada com o aluno durante o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para o sucesso da leitura e escrita.

Na infância, as práticas pedagógicas pautam-se pelo ludismo, que contempla jogos, brinquedos, tendo como propósito o divertimento, pelo simples prazer em fazê-la. Nesse sentido, é possível associar o lúdico, à brincadeira, diversão, gratuidade e jogo. O significado do vocábulo “lúdico” foi sendo ampliado e, com o passar do tempo, reconhecido também como elemento essencial do desenvolvimento humano, pois, para Huizinga (1999, p. 7)

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou, a fim de poder comunicar, ensinar e comandar.

Na medida em que o ser humano cresce, evolui, o elemento lúdico vai sendo internalizado e passa para segundo plano. Ou seja, a cristalização do saber se transforma em “[...] folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política.” (HUIZINGA, 1999, p. 54). Nesse sentido, o ludismo original se oculta por detrás dos fenômenos culturais.

Na educação para a infância, o lúdico comparece. Presente na sala de aula, possibilita que as crianças “[...] reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões”. (PNAIC. 2012, p. 6). Cognitivamente, a ludicidade contribui para a desinibição, estimula e desenvolve habilidades de atenção e memória. O lúdico contribui na experiência plena de quem vivencia seus atos. Adotada essa compreensão, pode-se pensar que a aprendizagem lúdica traz em si a vivência alegre e divertida, a partir daquilo que é proposto, numa situação pedagógica.

Na concepção de Fortuna (2000, p. 9)

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável. O professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo infinita bagagem de experiências e, desde muito cedo, possui contato com o mundo letrado, mesmo não sabendo ler e escrever. A maior parte delas frequentou a escola de Educação Infantil, sendo esta

etapa da criança, fundamental na formação de atitudes leitoras, que, posteriormente, transformam-se no leitor proficiente.

Sobre essa fase, Soares (2010, p. 8) argumenta que a

[...] criança que frequenta a educação infantil tem muito mais probabilidade de aprender com facilidade a língua escrita, porque vem sendo preparada para isso. Quando essa preparação é feita de forma consciente, planejada, sistemática, mais ainda.

[...]

É frequente a criança chegar aos 5, 6 anos já praticamente alfabetizada, se a educação infantil cria condições para isso. Caso contrário, essa pretensão de que a criança se alfabetize até os 8 anos é impossível. Dois anos é pouco tempo, é preciso começar antes.

Na visão de Soares, a alfabetização ocorre gradualmente. Esse mesmo ponto de vista é partilhado por Teresa Colomer (2007, p. 52) ao defender que “os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais.” De acordo com Colomer, a existência de livros destinados às crianças que ainda não sabem ler é uma realidade bem consolidada na atualidade, e faz com que desperte o interesse da criança pelo livro. Com isso, ao chegar à idade da alfabetização, o trabalho e a inserção do livro, na prática pedagógica, se torna mais prazeroso, pois a criança já está habituada com esse tipo de material.

Porém, antes de chegar ao leitor, propriamente dito, é preciso que se entenda o que seria leitura. Na visão de Possebon (2008), a leitura é uma experiência pessoal, a qual não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado à história de vida de cada indivíduo, que estabelece relações entre o seu mundo e o conteúdo do texto, construindo, assim, o sentido.

Para que o lúdico esteja presente em atividades de sala de aula, ou até mesmo fora dela, é necessário que o professor compreenda que o aluno precisa ter a participação efetiva dentro do processo de construção do conhecimento, inclusive no que tange à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido, ao elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, é indispensável utilizar a ludicidade como fio condutor das atividades a serem empreendidas.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas estão pautadas em questões fundamentais como: o planejamento, a flexibilização e a mediação, visando autonomia dos alunos. Neste entendimento, a maior parte das escolas contempla, em sua filosofia ou no Projeto Político Pedagógico, a palavra autonomia, ou seja, a escola objetiva tornar seus alunos independentes. Considerando que autonomia está geralmente associada à ideia de independência ou autossuficiência, é possível traçar um paralelo, associando o conceito de criança como aprendiz e, portanto, sujeito capaz de aprender.

O planejamento é importante ferramenta no cotidiano escolar, para que se possam atingir os objetivos previstos. Porém, ele precisa ser flexível e acolher as demandas que surgem no percurso da aprendizagem. Para tanto, é necessário uma prática docente reflexiva e a postura de um professor mediador. A pergunta que se faz, muitas vezes, é: Por que planejar? Segundo orientações do Ministério da Educação:

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo [...] (PNAIC, 2012, p. 07)

Associado ao planejamento é necessário ter uma postura mediadora e até mesmo problematizadora, incentivando as crianças a tomarem decisões e a defenderem suas opiniões que, ao se expressarem, possibilitam aprendizagem voltada para a vida, compondo um sujeito participativo das práticas sociais associadas à escrita. O professor de 1º ano do Ensino Fundamental torna-se o líder de histórias e assim, desperta o gosto e o desejo pelo ato de ler. Entretanto, ler, segundo (PNAIC, 2012, unidade 2, p. 09):

Não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas.

Partindo desse pressuposto, o professor planeja a leitura com objetivos diversos, entre eles: ler por prazer, ler para obter informações e até mesmo sobre um tema específico. Essas questões norteiam o planejamento do professor, pois tais estratégias direcionam as condutas diante do texto escrito. Toda vivência do

professor, como leitor, deve pautar o trabalho em sala de aula. Colomer (2007, p. 116), em suas pesquisas sobre leitura, conclui que:

A competência literária dos alunos melhorava se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorriam as seguintes situações: projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluíssem entre as crianças.

O planejamento do professor compreende estratégias de interferência em relação à escrita espontânea. Da mesma forma, escrever é diferente de copiar, mesmo sendo uma habilidade a ser desenvolvida. A questão presente é: O que escrever no 1º ano? Segundo PNAIC (2012, unidade 2, p. 9):

O texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula.

Mas para essa escrita acontecer, é necessário que o trabalho com a linguagem oral também seja organizado e planejado pelo professor, de modo que o aluno faça uso da linguagem no contexto ou evento que está inserido. O professor planeja situações de aprendizagem, levando em consideração os usos que é feito da oralidade na vida. Por isso:

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar. (PNAIC. 2012, unidade 2, p.11)

Como já foi discutido, planejar é uma das responsabilidades do professor. Segundo Freire (1996, p. 43), “a prática não planejada produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...] na qual falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Se existe ausência de planejamento, não existe prática docente reflexiva.

Outro aspecto abordado no planejamento refere-se ao uso de recursos didáticos. No caso específico desta pesquisa, os recursos didáticos utilizados amplamente, foram livros literários do PNBE – Educação Infantil. Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97), ao discutirem sobre o uso de recursos didáticos, alertam que:

No bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.

Todo professor mediador pensa, pondera e seleciona materiais e livros para os seus alunos, de acordo com critérios que ele defende. Assim, pensa também em formar bons leitores. De acordo com os PCNs (1997, p. 36):

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Diante desta perspectiva, faz-se necessário conhecer o programa PNBE que selecionou suas obras visando a atender o público a partir da Educação Infantil. Também é importante abordar a legislação vigente sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, apresentados a seguir.

2.4 LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA E À ALFABETIZAÇÃO

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Após a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), estabeleceu-se como meta o Ensino Fundamental de 9 anos, que a partir da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, foi implementado. De acordo com o PNE (2001), a obrigação legal tem duas intenções: oferecer e assegurar que os alunos tenham maiores oportunidades de aprendizagem e que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

De acordo com os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Censo Demográfico, (IBGE, 2010, p. 54)

Em 2010, na população de 6 a 14 anos de idade, 96,7% frequentavam escola, 1,3% nunca frequentou escola ou creche, e 2,0% não frequentavam, mas já haviam frequentado. Assim, em 2010, havia 966 mil crianças e adolescentes desse grupo etário que não estavam frequentando escola no País. O percentual de mulheres que não frequentavam escola na população

feminina de 6 a 14 anos de idade ficou em 3,1%, enquanto que esse indicador para o contingente masculino foi de 3,5%. Em área rural, a parcela do grupo etário de 6 a 14 anos que não frequentava escola atingiu 5,0% e, em área urbana, ficou em 2,9%. Em 2000, o distanciamento entre esses percentuais das áreas urbana e rural era ainda mais acentuado, pois estavam em 5,1% e 13,0%, respectivamente.

A inserção de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental tem trazido enormes questionamentos para os docentes que atuam nessa etapa. Muitos professores indagam sobre as implicações do ingresso dessas crianças nos processos de ensino de leitura e escrita, assim como se deve ou não alfabetizá-las neste primeiro ano. Diante de tantas interrogações, é prudente reformular os projetos políticos pedagógicos de cada instituição e para o 1º ano, eleger e priorizar o processo de alfabetização, pensando em quais estratégias adotar para atingir o objetivo. Na prática, significa definir as capacidades e habilidades mínimas a serem atingidas em diferentes etapas das séries iniciais, partindo sempre da realidade da criança de 6 anos.

Nesse sentido, o atendimento no Ensino Fundamental implica um olhar diferenciado para esse sujeito, além de explicitar habilidades e competências a serem desenvolvidas nessa fase. Entende-se que os programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) contribuem para a formação leitora e a alfabetização do estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio da escolarização da literatura.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ privilegia a formação leitora do estudante. Trata-se de ação governamental entendida como

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O Ciclo de Alfabetização se constitui como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança, em processo de alfabetização, construa conhecimentos diversificados e multifacetados que repercutem em ações de escrita, fala, escuta e leitura. Nesse sentido, a meta do PNAIC é oferecer três anos para que o aluno se alfabetize. Conforme o PNAIC (2012, p. 40):

¹ Informações obtidas no portal do MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: 20 jul. 2014

[...] o contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única – a de explorar, com a mediação do professor, mas também por conta própria o mundo dos livros.

A literatura comparece efetivamente na biblioteca escolar por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, criado em 1997. Toda vez que se pensa no termo literatura, quase que automaticamente é estabelecido uma ligação com a palavra leitura, pois são vocábulos interligados. Porém, a questão é de que forma a literatura passou a ser escolarizada. Para responder a essa questão, é preciso compreender *a priori* que a literatura infantil é a arte construída pela palavra – oral ou escrita – que conta ações humanas por meio da invenção, conforme Ramos (2010, p. 19).

A literatura, de modo geral, amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo, ao assumir como uma de suas funções a representação do real. Para Antonio Candido, o conceito de literatura é amplo, ao defender que:

[...] a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53)

Candido alerta para a indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Esse elemento – pode-se dizer – é a linguagem, que estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural. Embora a literatura permita a criação de novos universos, esses são baseados, ou inspirados, na realidade da qual o escritor participa.

Muito se discute sobre o caráter simbólico da literatura, que deve estar presente na escola. Magda Soares (2011, p. 17) ressalta que “o processo pelo qual a escola toma para si a literatura, pedagogiza-a, escolariza-a, didatiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada.” E, assim, a literatura é interpretada como sendo a “produção para a escola, de uma literatura destinada às crianças” ou uma apropriação pela escola. Esta escolarização da literatura, segundo Magda Soares possui caráter pejorativo em sua prática, pois a forma que vem sendo realizada pela escola é imprópria e inadequada, desvirtuando

o literário. Porém, em tese essa escolarização não pode ser negada, visto que seria “negar a própria escola”,

Segundo Soares, em geral, são três as instâncias de escolarização da literatura. A primeira delas, a biblioteca escolar; a segunda é a leitura e estudos de livros de literatura; e a terceira, a leitura e o estudo de textos, sendo a última a mais utilizada na escola.

A instância de escolarização eleita para esse estudo é o texto presente nos livros do PNBE² e como cenário, compõe-se a sala de aula, e focalizam-se obras. O Programa tem objetivo de:

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Nesse sentido, os livros distribuídos pelo PNBE são, anteriormente, avaliados e selecionados de acordo com a faixa etária e a qualidade do material fornecido. No entender de Teberosky e Colomer (2003), a tarefa de seleção é necessária, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a oferta é grande e a qualidade dos livros é, cada dia, mais exigida. Esse acervo disponibilizado oferece uma visão:

[...] do que podem esperar da leitura. Ainda que nessas idades a mediação do adulto seja quase mais importante do que a qualidade intrínseca dos livros, tudo será mais fácil, sem dúvida, com uma boa seleção, especialmente à medida que os alunos progredem em termos de autonomia. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 146)

Associado ao que as autoras mencionam sobre o que esperar da leitura, a importância do acervo do PNBE é fundamental, pois ele contribui para que o estudante interaja com o universo simbólico. Compõem o programa, obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos. Assim, a distribuição desse material proporciona

² Dados coletados do Portal do Mec. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574 Acesso em 20 jul. 2014.

ao aluno e também ao professor mais uma alternativa para a aprendizagem efetiva, quando se fala de alfabetização e letramento. Magda Soares (2002, p. 39) alerta que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde às demandas sociais de leitura e escrita.

O PNBE³, no ano de 2014, por exemplo, atendeu às escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio). Foram selecionados 100 títulos para Educação Infantil, 100 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 50 para Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, proporcionar e incentivar o aluno a ler, criando assim um comportamento leitor pode ser iniciado já na Educação Infantil, pois o hábito de ler deve estar presente na infância, para que o indivíduo aprenda, desde pequeno, que ler é importante e prazeroso, e que pode tornar-se um sujeito perspicaz. A partir de Azenha, (1999, p. 44) reitera-se que:

[...] a escrita e a leitura fazem parte das práticas cotidianas, a criança tem a oportunidade de observar adultos utilizando a leitura de jornais, bulas, instruções, guias para consulta e busca de informações específicas ou gerais; o uso da escrita para confecções de listas, preenchimento de cheques e documentos, pequenas comunicações e atos de leitura dirigidos a ela (ouvir histórias lidas).

Desta forma, a participação nas atividades ou até mesmo a observação de como os adultos interagem, com a escrita e a leitura, propicia à criança uma espécie de “reflexão” sobre o seu significado para os adultos. Assim, o texto literário apresenta-se ao leitor como um esquema a ser preenchido na ação da leitura.

A partir do PNBE e do PNAIC, cabe ao professor utilizar estes recursos, oferecidos pelos programas, e abrir a janela para que o indivíduo se encante com o livro. Para compreender estas etapas da alfabetização e letramento este estudo traz uma abordagem de pesquisa-ação, contemplando alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e utilizando como fio condutor da aprendizagem a leitura literária. O percurso metodológico será apresentado a seguir.

³ Dados fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em 30 jun. 2014.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa é escolhida de acordo com o que se pretende estudar, o ambiente, a análise, a forma de aplicação, entre outros aspectos. O método de investigação depende basicamente do objeto a ser estudado e de peculiaridades da sala de aula, em que a pesquisadora atua. Por este motivo optou-se pela pesquisa-ação. Na visão de Michel Thiollent (2009, p. 10), esse modo de investigação:

[...] supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional.

O método de pesquisa norteia as ações realizadas durante a pesquisa. Marconi e Lakatos (2000, p. 46) conceituam método como o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. Já Yin (2001, p. 32-33) entende método como um processo:

[...] que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

O foco no contexto da vida real, na prática pedagógica, almeja analisar o processo de alfabetização e letramento, a partir da utilização do acervo literário como mais uma opção para aprendizagem e apropriação do sistema alfabético. Retomando a metodologia escolhida, pesquisa-ação, é possível associar esse método com a aprendizagem, pois:

[...] pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. Isso faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2009, p. 72)

Para que se efetive a pesquisa, seguem-se alguns passos, que, somados à construção da base teórica sobre infância, alfabetização, letramento, PNBE, entre outros, estão apresentadas a seguir:

1º passo: análise do acervo PNBE a partir de critérios como: elementos da narrativa, fantástico, lúdico, possibilidades de intervenção pedagógica, instrumentalização para alfabetização;

2º passo: seleção de 5 (cinco) títulos a serem trabalhados em sala de aula;

3º passo: organização de propostas mediadoras, buscando priorizar a escolarização da literatura por meio de prática que contemple dimensão simbólica de cada obra e ainda contribua para alfabetização e letramento;

4º passo: submissão do projeto, após qualificação, ao Comitê de Ética (ANEXO 2). Serão providenciadas autorizações para a execução do projeto, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será encaminhado à instituição onde será implementada a pesquisa e aos responsáveis pelas crianças.

5º passo: aplicação em sala de aula - partindo inicialmente de observações seguidas de aplicação. Os registros serão feitos em fichas de observação, gravações de áudio e vídeo – para posterior análise de todo o processo;

6º passo: criação de um diário da turma que contemple pontos positivos e negativos do dia, seguindo a transcrição das crianças em relação à leitura trabalhada, conforme a atividade. As sessões serão gravadas com áudio e vídeo para posteriormente serem transcritas e analisadas. Entende-se que todo o material é fonte de estudo, até mesmo a observação, que não faz parte da análise propriamente dita, pode enriquecer o estudo, trazendo o olhar da criança e sua forma de interpretar a atividade proposta, no ambiente coletivo da sala, suas intervenções e comentários;

7º passo: construção de categorias a partir da análise dos dados coletados;

8º passo: análise das vivências ocorridas em sala de aula, contemplando também avaliações feitas pelos estudantes em três momentos distintos: no início do projeto para delimitar o nível de conhecimento dos alunos; intermediário, para verificar a apropriação decorrente das atividades realizadas em aula e; avaliação final para encerramento das atividades.

Para tanto, a pesquisadora, solicitou à Escola Licença Prêmio⁴, utilizada para fins de adensar estudo no Mestrado, no período de 03/2014 a 09/2014.

⁴ É o benefício que o servidor estatutário faz jus à seis de meses de licença remunerada, a cada dez anos de efetivo exercício da docência, atendendo requisitos constantes no Plano de Cargos e Carreiras do Município de São Leopoldo, Lei 5.050 de 260 de dezembro de 2001.

A fim de compreender o percurso feito desde a entrada no mestrado até a redação final da dissertação, apresenta-se um quadro que traça todas as etapas, nos anos de 2014 e 2015. Especificamente, na segunda etapa (2015) buscou-se aprofundar ainda mais o referencial teórico para consolidar a análise. Também foram estabelecidas categorias de análise, conforme será descrito no capítulo 5 e foram realizados encontros periódicos com a orientadora, com o propósito de ajustar a escrita da dissertação e da análise, conforme Apêndice 8.

Na sequência do percurso metodológico se faz necessário apresentar os sujeitos que compõem a mesma, determinando o *corpus* da pesquisa. Sendo assim, entender o desenvolvimento da pesquisa, conhecer os diversos contextos em que ela se insere, conforme (THIOLLENT, 2009, p. 75), é imprescindível para a elaboração do plano de ação. Além disso, definem-se os seguintes itens:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades?
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?

Nesse sentido, o contexto escolar, a Turma 1Ano2 (os sujeitos) e o acervo literário, descritos a seguir, são os protagonistas da pesquisa.

3.1 CONHECENDO A EMEF PROF. JOSÉ GRIMBERG

O contexto da pesquisa se dará na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Grimberg. Esta pertence à rede municipal de ensino de São Leopoldo e está em funcionamento desde 1961 (conforme decreto 809 de 31/05/1976), na rua Sérgio Barra, s/n, bairro Boa Vista, neste município. O estabelecimento foi criado durante o governo de Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, cujo lema era “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Visando colocar em prática esse lema, promoveu a construção de escolas por todo o Estado, entre elas a “escolinha do bairro”, carinhosamente chamada pelos moradores da época. As escolas seguiam um modelo padrão: construídas em madeira, com uma

ou duas salas de aula e dependências para o morador “caseiro”. Ficaram conhecidas como “Brizoletas ou Escolinhas do Brizola”.

Assim, nasce a escola: a partir da necessidade que esse bairro apresentava de possuir uma instituição que atendesse aos filhos dos moradores, uma vez que os mesmos se encontravam numa localização distante de outras escolas e bairros. Quando começou a funcionar, em 1961, essa escola se chamava Grupo Escolar da Vila Boa Vista e, em 1964, passou a designar-se Grupo Escolar da Vila Boa Vista Professor José Grimberg.

O bairro onde está situada a escola evoluiu, principalmente, com a formação de novos loteamentos, porém o estabelecimento escolar continua sendo o único referencial de cultura e lazer do local. Os alunos veem a escola como local de acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, de lazer, aos finais de semana, com o programa Escola Aberta.

Em 2014, ano letivo em que foi realizada a pesquisa, a escola contava com 452 alunos divididos em 16 turmas que atendiam do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Havia 10 salas de aula e, além disso, sala de professores, laboratório de informática, refeitório, biblioteca, sala da coordenação pedagógica, equipe diretiva e secretaria. O corpo docente era formado por 32 professores, sendo 14 para as séries iniciais e 18 para as séries finais. A equipe diretiva era formada por supervisora das séries iniciais que orientava os professores desta área e professora de Língua Portuguesa que orientava os docentes das séries finais. Além disso, a escola contava com 6 funcionários, divididos entre 3 para as funções de limpeza e manutenção e 3 na função de merendeiras.

Assim, como serve de lazer para a população do bairro, da mesma forma, a escola continua sendo um dos únicos locais onde alunos e comunidade possuem acesso aos livros e à leitura literária. As famílias, em sua maioria, de baixa renda, têm seu gasto mensal comprometido com os compromissos de manutenção, como pagamento de financiamento habitacional, de taxas de luz, água, entre outros, sendo que o investimento em cultura é muito baixo. Por isso, programas como o PNBE, muitas vezes, é a única forma de acesso à leitura literária, ao estudante da escola pública.

3.2 TURMA 1ANO 2 – CONHECENDO OS SUJEITOS

Os sujeitos dessa pesquisa, além da pesquisadora, são os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Grimberg, em São Leopoldo. Esta turma é composta por 17 (dezesete) alunos, cinco meninas e doze meninos.

Esse grupo de estudantes, em sua maioria, frequentou a Educação Infantil no ano anterior, no mesmo estabelecimento de ensino, portanto, a maior parte já teve acesso ao mundo letrado e às atividades da rotina escolar, entre elas destacam-se manuseio aos livros, visita semanal à biblioteca, retirada de livros e participação em atividades da hora do conto. O quadro 2 destaca cada aluno, a forma como ele será identificado no decorrer do estudo, bem como se ele frequentou ou não a Educação Infantil.

Quadro 1: Identificação dos alunos

ALUNOS	Identificação na descrição e análise da pesquisa	Frequência na Educação Infantil
Aluno 1	A1	Sim
Aluno 2	A2	Não
Aluno 3	A3	Sim
Aluno 4	A4	Sim
Aluno 5	A5	Sim
Aluno 6	A6	Sim
Aluno 7	A7	Sim
Aluno 8	A8	Não
Aluno 9	A9	Não
Aluno 10	A10	Sim
Aluno 11	A11	Sim
Aluno 12	A12	Sim
Aluno 13	A13	Sim
Aluno 14	A14	Sim
Aluno 15	A15	Sim
Aluno 16	A16	Não
Aluno 17	A17	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As crianças da turma têm entre seis e sete anos de idade, revelam interesses comuns, principalmente, nas atividades lúdicas. De modo geral, possuem bom relacionamento entre si e com a professora, mas os interesses de gênero prevalecem, fazendo com que meninos e meninas se distanciem nos momentos de

brincadeira. Apesar de manterem boa socialização, houve algumas dificuldades no período inicial do ano letivo referentes à divisão e ao uso comum de materiais e brinquedos, assim como atividades em grupo. Com a mediação da professora e momentos de formação de hábitos de partilha e assimilação de regras de convivência social, as situações de atrito foram sendo reduzidas.

Em relação à fala, dois alunos demonstraram dificuldades na pronúncia de algumas palavras. Convém frisar que essa fala não é mais característica da faixa etária, mas fruto de alguns processos que se colocaram para investigação, de acordo com hipóteses levantadas, tais como: tratamento e fala infantilizada da família com o aluno, problemas de fala e pronúncia específica, entre outros.

Na realização de atividades propostas em sala de aula, são, na maioria das vezes, bastante participativos, porém essa participação é bastante breve e ainda de pouca qualidade nas respostas. Ao serem questionados, respondem facilmente com “sim” ou “não”, mas quando confrontados a argumentar revelam dificuldade em se posicionar em relação ao tema indagado.

No que tange ao processo de alfabetização e letramento, os alunos em sua maioria, sabem escrever o nome, mas nem todos identificam as letras. Demonstram interesse em ouvir histórias, cantar, brincadeiras de roda, contudo, nem todos conseguem participar integralmente da atividade proposta, evidenciando a questão do limite de tempo estar muito presente em alguns alunos.

O grupo exige do professor uma postura constante de mediação, em todos os momentos, sejam eles lúdicos, livres ou dirigidos, em diferentes atividades pedagógicas, pois demonstram afinidades e diferenças, gostando de serem desafiados constantemente.

A partir das interações com esse grupo é que a pesquisa-ação se desenvolve, pois na concepção de métodos tradicionais:

[...] os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. Esse tipo de postura unilateral é incompatível com a orientação “alternativa” que se encontra na pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2009, p. 73)

A iniciativa de criar um Projeto de Mediação Literária, voltado às questões de alfabetização e letramento, associados à Literatura Infantil, surgiu a partir da necessidade da pesquisadora, aluna do curso de Mestrado em Educação, investigar um tema que a inquietava.

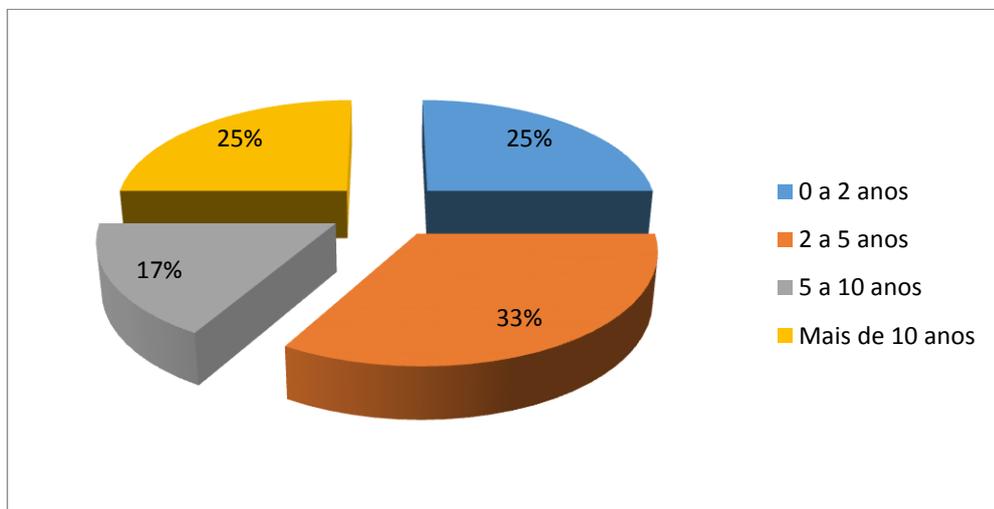
A partir da autorização encaminhada aos pais ou responsáveis, em setembro de 2014, as crianças foram informadas por meio de conversa dirigida, que participariam de um projeto de pesquisa e, por isso, haveria a presença de certos instrumentos na classe, como máquina fotográfica, filmadora, e outros, auxiliando a pesquisadora nessa construção.

Alguns pais dos alunos do 1Ano2 são egressos dessa escola e possuem, na maioria, o Ensino Fundamental. São pessoas que trabalham para o sustento do lar e que contribuem da melhor forma possível nas atividades escolares. Ainda não compreendem integralmente a mudança de 8 para 9 anos do Ensino Fundamental e alguns até questionam essa alteração, considerando que alfabetizar aos 6 anos é bastante cedo. O trabalho de conscientização das famílias é também uma das tarefas da escola, principalmente, no que concerne a um dos propósitos desse estudo, que é auxiliar na formação de um leitor proficiente.

Junto com a autorização de participação da proposta de mediação literária, foi realizada pesquisa com as famílias dos alunos em estudo, conforme os gráficos apresentados a seguir. Dos 17 questionários enviados (APÊNDICE 2), 12 retornaram respondidos, e é a partir desta realidade que os dados a seguir estão discutidos.

A primeira questão tinha como objetivo saber quanto tempo as famílias residem no bairro Boa Vista, onde está situada a escola, sendo que, conforme o gráfico 1, boa parte acompanha o crescimento do bairro, com familiares e parentes vivendo na localidade, e presenciam o crescimento da escola.

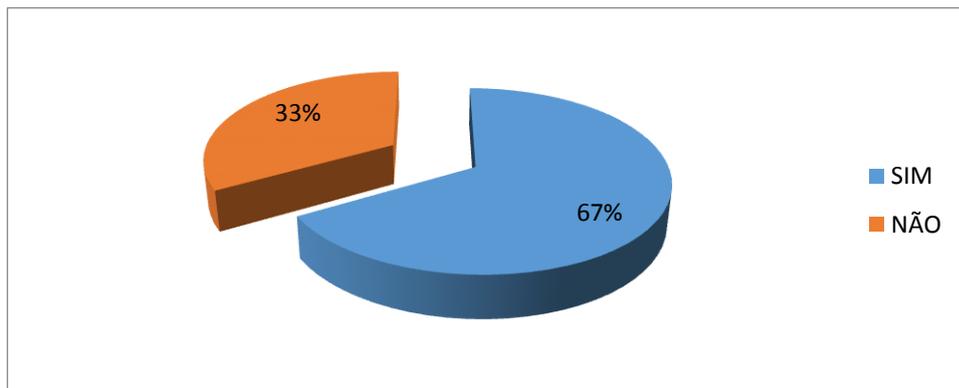
Gráfico 1: Tempo de residência no Bairro Boa Vista – São Leopoldo/RS



Fonte: Elaboradora pela pesquisadora

A segunda pergunta foi sobre o hábito da leitura, na família. O interesse, ao elaborar esta questão, é para verificar se os alunos têm o exemplo de leitor em casa. Nesse sentido, o gráfico 2 demonstra que grande parte dos pais tem o hábito de ler, independentemente da escolha literária ou não, seja jornal, revista, entre outros.

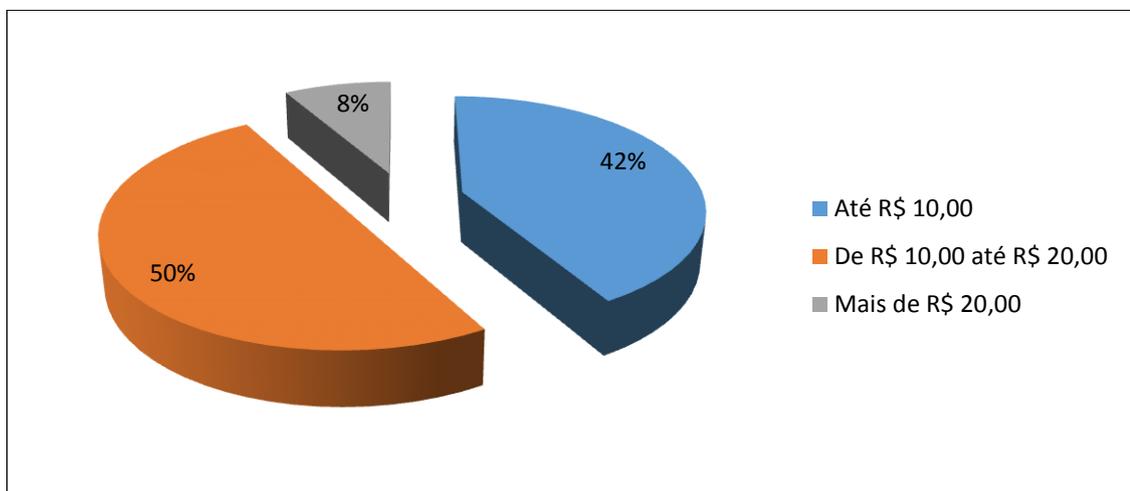
Gráfico 2: Hábitos de leitura na família



Fonte: Elaboradora pela pesquisadora

Levando em consideração o perfil familiar dos alunos, foi questionado à família se sabiam, ou tinham ideia, do custo de um livro de literatura infantil.

Gráfico 3: Qual o custo de um livro de literatura infantil, na concepção familiar.



Fonte: Elaboradora pela pesquisadora

Jana Lauxen (2014) publicou uma matéria sobre o preço dos livros, em 2014. Para ela, quanto maior a tiragem de um livro, menor seria o custo unitário do mesmo, seguindo a lógica da matemática. Entretanto, há vários itens que tornam o custo de um livro mais alto ou mais baixo, entre eles: ilustração; capa dura; acabamento de luxo, divulgação e distribuição, pois:

Existem investimentos dos quais uma editora não pode abrir mão: revisão, diagramação, registros, impressão, e até divulgação. Mas existem outros investimentos que, se pararmos para analisar, não são indispensáveis. Até mesmo por que, um livro ruim é um livro ruim, mesmo que tenha capa dura, ilustrações internas e externas, impressão colorida em papel de luxo. E um livro bom é um livro bom, mesmo se for impresso num rolo de papel higiênico. (LAUXEN, 2014, p. 5)

Diante desta constatação, ao analisar o gráfico 3 é possível perceber que a família não tem a real dimensão de quanto custa um livro de literatura infantil. Nesse sentido, a grande maioria afirmou que o custo do livro é inferior a R\$ 20,00. Este é mais um indicativo de que os alunos não teriam acesso às obras da qualidade, como os títulos selecionados pelo PNBE, caso a escola não disponibilizasse.

A última questão era para saber se o aluno comentava em casa sobre as histórias e leituras realizadas em sala de aula. Todos os questionários foram respondidos afirmativamente. Havia também um espaço para comentar o que as crianças diziam. Destacam-se algumas delas:

- Normalmente conta as histórias, percebo que ele gosta muito de ler e solicita frequentemente que a gente leia com ele.
- Ele conta muito sobre contos de fada, sobre animais, sobre bruxas e várias outras histórias.
- Ele diz que adora as histórias contadas pela professora e adora a "profe" muito.

No capítulo seguinte, especificamente ao tratar da análise, os alunos serão caracterizados de forma individualizada, utilizando o referencial de Ferreiro e Teberosky (1999) para descrever e analisar os níveis de leitura e escrita. A seguir, serão apresentados o acervo literário do PNBE, assim como as obras escolhidas e selecionadas para aplicação.

3.3 ACERVO LITERÁRIO

Conforme já mencionado anteriormente, para o ano de 2014, o PNBE selecionou 100 títulos para Educação Infantil, 100 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 50 para Educação de Jovens e Adultos. A seleção, foco deste estudo, é a que compreende os 100 livros a serem distribuídos para Educação Infantil.

Apesar do 1º ano do Ensino Fundamental ser a fase inicial da alfabetização, escolheu-se o acervo da Educação Infantil para esta pesquisa pelo fato de algumas crianças não terem frequentado esta etapa e, portanto não tiveram acesso a esses livros pertencentes à categoria. Outro fator para a escolha foi a estrutura das obras, construídas a partir de vocabulário simples e adequado para alfabetização. Pela caracterização do projeto de pesquisa e pelo tempo disponível para realização do mesmo, selecionou-se 5 (cinco) obras deste acervo, que constam no Anexo 1.

As obras selecionadas são: *Quem tem medo de monstro?* de Ruth Rocha; *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida; *Coco Louco*, de Gustavo Luiz & MIG; *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno; e *Chapéu*, de Paul Hoppe. A relação completa das obras selecionadas para o PNBE 2014 foi publicada no Diário Oficial da União, em 07 de novembro de 2013, seção 1, número 217, páginas 14, 15 e 16.

Optou-se por realocar as obras atribuídas à Educação Infantil a outro nível de ensino, em virtude dos objetivos da investigação que pretende valer-se da literatura, a fim de contribuir nos processos de alfabetização e letramento. As obras do Acervo PNBE 2014 – Educação Infantil – são selecionadas por edital próprio e pertencem a um dos seguintes agrupamentos:

1. Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;
2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular;
3. Livros com narrativa de palavras-chave, livros de narrativa por imagem.
(PNBE, 2014, p. 11)

A escolha das obras, pela pesquisadora, também levou em consideração os níveis de escrita e leitura em que os alunos se encontravam, em setembro de 2014, apresentados no item 3.4 desta dissertação, assim como a ideia de que a leitura

literária possui uma função humanizadora, pois na condição de sujeitos humanos existe uma:

[...] necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares. (CANDIDO, 1972, p. 804)

Paulo Freire (1996), nesse sentido, confere ao professor a função de planejar e proporcionar atividades e brincadeiras aos seus alunos, fazendo com que se sintam bem, queiram brincar e, ao mesmo tempo, aprender. O autor afirma que, na condição de professor, é preciso:

[...] estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 159)

Ao iniciar a aplicação do Projeto de Mediação Literária, foram previstas formas para o professor⁵ registrar as atividades propostas, como, por exemplo, valendo-se de imagens, gravações em áudio e vídeo, além de anotações diárias no acompanhamento de todo projeto. Os registros, por vezes, trouxeram demandas de flexibilização no planejamento de algumas atividades do projeto. Essa flexibilização, em sala de aula, ocorrem no sentido de nomear as atividades realizadas como “momentos”, por exemplo: momento de ouvir a história, momento de registrar, momento de escutar, momento de trabalhar, referindo-se às diversas ações pedagógicas.

Partindo de diagnósticos e características do processo de alfabetização e letramento do grupo 1Ano2, listados a seguir, as obras foram escolhidas em virtude da:

- a) aplicabilidade dos títulos às situações pedagógicas de alfabetização e letramento;

⁵ Os planejamentos de todas as atividades do Projeto de Mediação Literária encontram-se nos Apêndices.

- b) exploração lúdica da obra;
- c) brevidade de textos verbais, favorecendo o entendimento dos alunos, ainda que em diversos níveis de aprendizagem.

Elaborou-se um quadro com os objetivos gerais para todas as obras da aplicação e outros com os objetivos específicos a serem priorizados em cada obra selecionada. A seguir, o quadro 2 traz os objetivos gerais, comuns a todas as obras:

Quadro 2: Objetivos gerais da aplicação

FOCO/OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar o gosto pela leitura, através do contato com o livro; ✓ Explorar partes que compõe o livro, identificando capa, contracapa, tipo de letra utilizada, imagens, cores; ✓ Compreender e diferenciar autor/ilustrador; ✓ Estimular a imaginação; ✓ Interagir com a obra; ✓ Explorar o lúdico que o texto possibilita; ✓ Refletir sobre o sistema de escrita alfabética; ✓ Pensar sobre a escrita, analisando a letra inicial/final das palavras e número de letras; ✓ Perceber e refletir a relação entre fonema/grafema, isto é, entre fala e escrita; ✓ Ampliar a competência linguística; ✓ Compreender a sequência lógica proposta pelo texto, a partir de fatos e acontecimentos; ✓ Refletir sobre a estrutura segmentar da fala (consciência fonológica) como parte do processo de formação leitora; ✓ Comparar a escrita de palavras que rimam, observando suas semelhanças e diferenças grafofônicas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As cinco obras selecionadas para o Projeto de Mediação Literária foram priorizadas no período de 06/11/2014 a 05/12/2014. O quadro 3 indica as datas em que cada obra foi trabalhada, disposto em ordem cronológica de aplicação.

Quadro 3: Obras por período de aplicação

PERÍODO DE APLICAÇÃO	AUTOR	OBRA	GÊNERO

06/11/2014 10/11/2014	à	Ruth Rocha	<i>Quem tem medo de monstro?</i>	Texto em prosa
11/11/2014 14/11/2014	à	Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida	<i>Parlendas para brincar</i>	Texto em verso
19/11/2014 21/11/2014	à	Gustavo Luiz & MIG	<i>Coco louco</i>	Texto em prosa
25/11/2014 28/11/2014	à	Beatriz Carvalho e Renata Bueno	<i>Misturichos</i>	Texto em prosa
02/12/2014 05/12/2014	à	Paul Hoppe	<i>Chapéu</i>	Texto em prosa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para perceber os níveis de escrita e leitura dos alunos foram feitas avaliações iniciais, descritas a seguir.

3.4 AVALIAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS

No início do ano letivo de 2014, especificamente no período entre 18 de fevereiro à 17 de março, a pesquisadora atuou como docente da turma⁶. Nesse mês, foram realizadas observações e alguns registros do grupo de alunos, com o propósito de coletar dados que pudessem colaborar na construção do Plano de Trabalho Docente de 2014⁷. Da mesma forma, foram realizados registros individuais, de maneira que pudesse se verificar o nível de aprendizagem de cada um dos estudantes e, assim, traçar estratégias pedagógicas, a fim de colaborar com o principal objetivo do 1º ano do Ensino Fundamental, que é a apropriação do sistema de escrita alfabética, numa perspectiva de letramento.

No período de afastamento, com a atuação de outra profissional, os alunos evoluíram e progrediram, porém ainda havia lacunas. Assim, a aplicação do projeto, fez uso de acervos literários, na perspectiva de alfabetizar letrando. O planejamento e a aplicação do mesmo basearam-se em atividades que contemplassem o uso de leituras literárias.

⁶ A caracterização referente ao perfil geral dos alunos encontra-se no item 3.2.2 deste estudo.

⁷ O Plano de Trabalho Docente é um documento norteador da ação pedagógica. Está previsto no artigo 13 da LDB 9394/96, assim como no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar onde foi realizada essa pesquisa. Compete ao professor regente da turma construí-lo e nele consta um perfil geral dos alunos, objetivos, conteúdos, justificativa, encaminhamentos metodológicos e avaliação.

Para compreender de que forma cada aluno se encontrava no processo da escrita e de leitura, em setembro de 2014, buscaram-se documentos escolares anteriores, como Registro de Pré Conselho e de Conselho de Classe do 1º Trimestre⁸.

Também, foram acessados os registros pedagógicos⁹ realizados em fevereiro do corrente ano, quando ocorreu avaliação para diagnosticar e entender os níveis de leitura e de escrita de cada aluno. Nesse sentido, foi desenvolvido um quadro inicial, que registra os níveis de escrita, conforme proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) com a seguinte classificação: pré-silábico, silábico e alfabético, sendo que cada nível divide-se em outros subníveis de escrita, apresentados a seguir:

Quadro 4: Níveis de escrita

Níveis	Descrição
1A	Pré-silábico utilizando desenho e/ou rabisco
1B	Pré-silábico utilizando letras e/ou numerais
1C	Pré-silábico em início de fonetização
2A	Silábico sem correspondência grafofônica (silábico de quantidade)
2B	Silábico com correspondência grafofônica (silábico de qualidade)
2C	Silábico em transição para o alfabético (silábico-alfabético)
3A	Alfabético realizando troca de letras (não domínio das regras contextuais diretas)
3B	Alfabético com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas
3C	Alfabético com razoável domínio de algumas regras contextuais e morfogramaticais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Teberosky e Ferreiro (1999)

⁸Tanto o Pré Conselho como o Conselho de Classe são encontros pedagógicos, em que a Supervisão Escolar e o Professor Regente da Turma se reúnem, a fim de verificar o processo de aprendizagem dos alunos, se cada aluno alcançou os objetivos propostos para o trimestre. O registro dos mesmos é feito no Livro de Atas de Reuniões do Corpo Docente, conforme Projeto Político Pedagógico da escola. Essas reuniões são realizadas, trimestralmente, no decorrer do ano letivo.

⁹O registro pedagógico é um suporte que auxilia o professor na tomada de decisões quanto ao grupo de alunos e também auxilia seu trabalho docente. É formado pelo registro das atividades, da rotina, do grupo de alunos e até da aprendizagem individualmente.

Além de acompanhar os níveis de escrita, são verificados os níveis de leitura. O teste de leitura foi realizado, individualmente, na sala de aula. Os resultados foram anotados em planilhas, desenvolvidas de acordo com a seguinte legenda:

Quadro 5: Níveis de leitura

LEGENDA	SIGNIFICADO
NL	não lê
LI	letra inicial
SI	sílabas iniciais
SS	palavras com sílabas simples
SC	palavras com sílabas complexas
FT	frases ou pequenos textos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Teberosky e Ferreiro (1999).

Para realização dos testes iniciais de leitura, foram oferecidos aos alunos fichas de leitura com o alfabeto em sequência e aleatório, assim como uma pequena lista com palavras simples, com uma ou duas sílabas sem consoante intermediária. No que tange à escrita, realizou-se um ditado com palavras formadas por duas ou três sílabas, caracterizadas pela sequência de vogal e consoante, como: “bola – casa – escola”, entre outras. Algumas representações dos alunos estão dispostas no quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Representações iniciais da escrita dos alunos, em 02/2014.

<p style="text-align: center;"><u>DITADO</u></p> <p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;"><u>PALAVRAS</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  	<p style="text-align: center;"><u>DITADO</u></p> <p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;"><u>PALAVRAS</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>OEAOROLA</u> 2. <u>CAOEFOLA</u> 3. <u>EFA RSOAR</u> 4. <u>OLEOLFARA</u> 5. <u>IESV TROL</u> 6. <u>NEM V RBE</u> 7. <u>OFNEOLIV</u> 8. <u>AROLINEO</u>
<p>Aluno caracteriza o nível de escrita 1A (Pré-silábico utilizando desenho e/ou rabisco).</p>	<p>Aluno caracteriza o nível de escrita 1B (pré-silábico utilizando letras e/ou numerais), aleatoriamente sem construção de hipótese de letra inicial/final.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Como resultado, obteve-se o seguinte quadro síntese em relação ao desempenho dos estudantes.

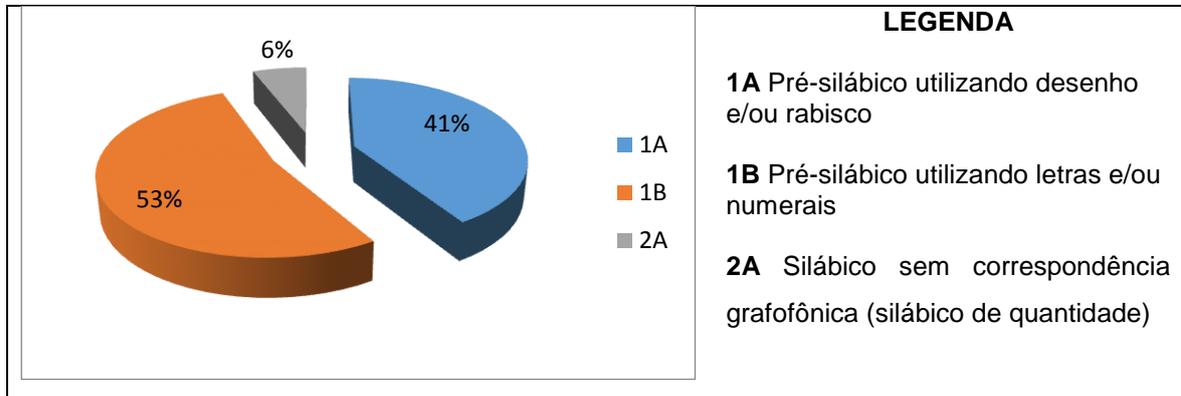
Quadro 7: Níveis de aprendizagem inicial de leitura e escrita - Turma 1Ano2

Alunos	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	NL	LI	SI	SS	SC	FT
A1		X									X				
A2		X									X				
A3	X									X					
A4	X									X					
A5		X								X					
A6	X									X					
A7	X									X					
A8		X									X				
A9		X									X				
A10		X									X				
A11				X								X			
A12	X									X					
A13		X									X				
A14	X									X					
A15		X								X					
A16	X									X					
A17		X									X				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - dados de fevereiro de 2014.

A partir do Quadro 8, foi elaborado o Gráfico 4, para demonstrar o nível de escrita em relação à quantidade de alunos.

Gráfico 4: Níveis de Escrita da turma 1Ano2

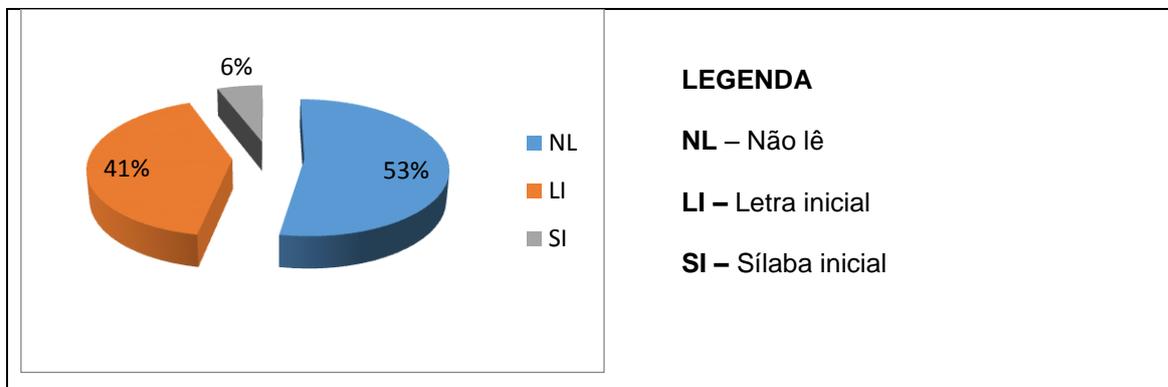


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados de fevereiro de 2014.

Para a elaboração do gráfico foram considerados apenas os marcadores pontuados, em função dos alunos caracterizarem-se apenas nestes níveis (pré-silábicos, silábicos e suas variantes). É possível observar que a maioria, na época, situava-se entre os níveis 1A e 1B, ou seja, ainda pré-silábicos, utilizando desenho e rabisco ou pré-silábico, letras e/ou numerais, como verificado no quadro 8, gráfico 4:

Valendo-se do mesmo critério para elaboração, a partir do Quadro 8, foi construído o Gráfico 5, que demonstra o nível de leitura de cada aluno da turma 1Ano2.

Gráfico 5: Níveis de Leitura da turma 1Ano2 em fevereiro de 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se percebe, a maioria dos alunos ainda não lê e nem reconhece o alfabeto, seja ele sequencial ou aleatório. A opção pelas obras do acervo do PNBE 2014 (Educação Infantil) se justifica, neste caso, porque possui escrita e ilustrações que apoiam o entendimento dos alunos nas questões iniciais de alfabetização. A proposta de texto das obras é simbólica, contribuindo para ampliar a relação das crianças com o entorno. Por serem obras literárias, existe a repetição de termos e estrutura que auxilia na leitura. Dentre os títulos do acervo, foram selecionados os que possuem vocabulário acessível às crianças e a probabilidade de aplicação de questões associadas ao início do processo de alfabetização.

Em setembro de 2014, foi realizada nova avaliação para verificar os níveis de escrita e leitura de cada estudante, procurando perceber sua evolução e, para tanto, foi utilizado o mesmo ditado aplicado em fevereiro do corrente ano, e as mesmas palavras, exemplificado nas representações a seguir:

Quadro 8: Representação intermediária da escrita dos alunos

<p style="text-align: center;"><u>DITADO</u></p> <p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">PALAVRAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>BOLA e</u> 2. <u>CH</u> 3. <u>EOLA</u> 4. <u>OXLA</u> 5. _____ 6. _____ 7. <u>PO</u> 8. <u>A</u> 	<p style="text-align: center;"><u>DITADO</u></p> <p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">PALAVRAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>BOLIA</u> 2. <u>KOBLA</u> 3. <u>EVTIRLIEN</u> <i>let. iniciais</i> 4. <u>DRIA</u> 5. <u>IDAEN</u> <i>picolé</i> 6. <u>APAEN</u> 7. <u>OENOAEMA</u> <i>muitas letras</i> 8. <u>ABRIAM</u> <i>letras um</i>
<p>Aluno encontra-se nível de escrita 2B (silábico com correspondência grafofônica).</p>	<p>Aluno encontra-se nível de escrita mista, entre 2A e 2B (silábico sem correspondência grafofônica, e silábico com correspondência grafofônica).</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A partir de diagnóstico realizado em atividades de escrita espontânea¹⁰, nas quais cada aluno elabora e demonstra sua hipótese construtiva de escrita, reforçou-se a necessidade de fazer novo registro de acompanhamento dos níveis de aprendizagem de cada aluno desse grupo, como demonstra a seguir, o quadro 9:

Quadro 9: Níveis de aprendizagem, intermediário, de leitura e escrita.
Turma 1Ano2, em setembro de 2014.

Alunos	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	NL	LI	SI	SS	SC	FT
A1			X								X				
A2		X									X				
A3	X										X				
A4		X									X				
A5			X									X			
A6		X									X				
A7		X									X				
A8		X									X				
A9			X									X			
A10				X								X			
A11				X								X			
A12		X									X				
A13		X									X				
A14		X									X				
A15			X								X				
A16			X								X				
A17			X									X			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro 9, é possível perceber que houve tímida evolução do grupo na escrita e na leitura. A maior parte ou permanece no mesmo nível ou apresentou avanços em apenas um dos processos de alfabetização, isto é, ou só na leitura ou na escrita. Também há os denominados alunos que estão em etapas mistas, ora oscilando de um estágio de escrita para outro. Nesse caso, especificamente, quando há a transição de um estágio para outro, o desafio docente é maior, e o planejamento requer diversidade e criatividade, tanto na metodologia, quanto nas estratégias propostas aos alunos, a fim de atingir os objetivos previstos para essa etapa.

¹⁰ A escrita espontânea pode ser entendida como uma produção gráfica do aluno, que está em processo de alfabetização. É uma proposta onde o aluno escreve livremente, conforme concebe a escrita, sem restrição ou sem medo de não estar correto. Nesse caso, a escrita espontânea originou-se de um ditado de palavras simples, onde a pesquisadora solicitou que escrevessem da maneira que entendiam ser a correta, ou seja, cada aluno com sua hipótese.

Na condição de pesquisadora e docente desses alunos e diante das demandas que os quadros e gráficos sinalizam em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, o foco do planejamento vincula-se ao uso da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento. Justifica-se a relevância dessa proposta, tendo em vista que o aluno, dessa faixa etária, demonstra gosto por leituras e textos que propiciem a fruição e, conseqüentemente, a construção da subjetividade. Nesse contexto, o uso do livro literário na escola torna-se ferramenta de formação humana, pois o leitor ou ouvinte, no caso do educando que ainda não lê, reflete sobre:

[...] as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas [...] a sempre complicada relação entre a “realidade” e a “fantasia” [...] as inúmeras e intrincadas questões éticas: a existência de diferentes pontos de vista válidos. (AZEVEDO, 2004, p. 41)

O próximo capítulo traz a aplicação dos roteiros do Projeto de Mediação Literária, realizado com os alunos da turma de 1º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Grimberg, em São Leopoldo, já descrita anteriormente.

4 NA TRILHA DA APLICAÇÃO

A pesquisadora, ao retornar da Licença Prêmio, em setembro de 2014 reassumiu o grupo 1Ano2, do Ensino Fundamental. A preocupação inicial da pesquisadora pautou-se na retomada dos vínculos afetivos com os alunos, em virtude do distanciamento de seis meses. Como o objeto de estudo dessa pesquisa está voltado às questões da aprendizagem, entende-se que a afetividade e cognição caminham juntas, os vínculos precisam ser reconstruídos.

Sabe-se que é no grupo familiar que a criança começa a vivenciar suas primeiras experiências afetivas, entretanto, no ambiente escolar, este processo se torna rico e significativo, pois alunos e professores convivem uns com os outros, reforçado pelos laços afetivos. Assim, o planejamento pedagógico procurou contemplar o restabelecimento da cumplicidade e da confiança dos alunos, para, então, a aprendizagem entrar na trilha dessa pesquisa.

A inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento. (SALTINI, 2008, p. 100).

Foi assim que o trabalho pedagógico foi retomado, com o grupo de alunos, da turma 1Ano2, tendo o afeto como fio condutor. Segundo Cláudio Saltini (2008), “o educador serve de continente para a criança”. Implica dizer que o continente nada mais é, que o espaço onde são depositadas as pequenas construções e onde elas adquirem sentido. Nesse cenário, o papel do professor é bem diferenciado do papel do aluno, mesmo que ambos interajam no processo, mesclando experiências afetivas e cognitivas.

Para cada uma das obras, realizou-se planejamento específico procurando contemplar aspectos literários, associados ao alfabetizar letrando. Dessa forma, a seguir são relatadas experiências do projeto de mediação literária. Vale ressaltar que as falas da pesquisadora/professora aparecem grafadas em itálico, as dos alunos também seguem o mesmo critério, já descrito anteriormente.

Procurando evidenciar ainda mais as questões lúdicas, optou-se por trabalhar cada obra como se estivessem jogando o Jogo de Trilha. Cada casa numerada, corresponde a uma obra. Nesse sentido, além da gratuidade de aprender também há a ludicidade na escolha dos títulos de cada capítulo da aplicação.

4.1 CASA 1: PONTO DE PARTIDA *QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?*

A obra de Ruth Rocha, *Quem tem medo de monstro?*, foi a primeira a ser trabalhada no projeto de mediação literária. É uma narrativa breve, escrita em verso, articula personagens que podem ser considerados seres que nos amedrontam. O planejamento das atividades pedagógicas para essa obra encontra-se no Apêndice 3.

Quadro 10: Objetivos da aplicação – *Quem tem medo de monstro?*

- ✓ Perceber a diferenciação entre o traçado das letras *script* e cursiva, presentes na obra;
- ✓ Interagir com a obra de modo a refletir sobre seus medos;
- ✓ Identificar rimas das palavras presentes no texto, a partir da sonoridade;
- ✓ Dialogar a respeito dos seus medos, respeitando os medos dos demais;
- ✓ Construir, de forma gradativa, a ideia de rima (inicial);
- ✓ Compreender o significado de palavras a partir da análise do contexto onde a mesma está inserida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisadora inicia as atividades referentes a essa obra em 6 de novembro de 2014, e a vivência da obra estende-se por 3 encontros nos quais a temática diária das atividades propostas pautam-se no título selecionado. Nesse período, circulam entre os alunos dois exemplares da obra para manuseio e exploração.

Ao iniciar o encontro, a professora realiza a exploração do objeto livro, ou seja, apresentação da capa, da contracapa, editora, dados biográficos do autor e ilustrador, visual gráfico (tipos de letras utilizadas), reforçando a diferenciação entre imagens e palavras. Nesse contexto, o aluno observa e pensa sobre a forma global da escrita, mediado pela presença do livro, observa como se ajustam as letras, as diferenças e semelhanças, o início e o fim da escrita das palavras, os intervalos das mesmas e as injunções de uma frase.

Dando sequência às atividades 1 e 2 de aplicação (constantes no Apêndice 3), a professora lê o título do livro para os alunos e questiona: *Quem aqui tem ou já teve medo de monstro?* Ao que todos os alunos prontamente respondem: *Eu!* - formando um coro de vozes uniforme.

O envolvimento com a narrativa sinaliza acolhimento por parte das crianças, propiciado, possivelmente, pelo título da mesma, em forma de questionamento (“*Quem tem medo de monstro?*”). A criança, ao pensar se tem medo ou não de monstro, pode imaginá-lo e viver concretamente a situação.

Ao oferecer narrativas como essa, o professor permite que os alunos “encontrem-se com personagens que tem aflições, sentimentos, desafios” (SOUZA, CORRÊA, VINHAL, 2011, p. 151) e, assim, traz à tona de forma consciente ou não suas aflições, desejos e angústias.

Os alunos concordam com a professora quando menciona que também sente por vezes, medo, e, prontamente, reiteram a discussão, citando medos que possuem, reforçando a ideia de que as crianças constroem o seu mundo com elementos da fantasia.

Dando sequência a exploração da capa e aos dados de identificação do livro, a professora aponta o nome da escritora e solicita que observem as letras utilizadas na grafia da escrita. Apesar de o grupo não saber os nomes corretos dos diferentes tipos de letras (*script* e cursiva), utilizados na capa da obra, as crianças buscam encontrar uma solução que lhes parece ser a mais adequada à questão proposta, explicando da seguinte forma:

- *Profe, eu não sei o nome da letra, mas está escrito com um tipo de letra que é contrária do título e da letra que a gente usa no caderno. (A10)* – referindo-se à letra cursiva ser diferente e contrária da *script*, utilizada nos registros da classe. A reflexão mostra que o aluno pode até não saber a resposta considerada “adequada”, mas está em processo de entendimento, pois já reconhece que são formas distintas de escrever:

O desenho da letra é mais uma atividade psicomotora do que conceitual. A forma e o nome de cada letra são conhecimentos físico-sociais e, portanto, devem ser trabalhados, informando a criança, isto é, deve-se dizer e mostrar para ela como é que se faz cada letra, o nome que ela tem e o som que representa. (BIZZOTTO, AROEIRA, PORTO, 2010, p. 101)

Em situações similares, é importante que o professor sacie a curiosidade do aluno, respondendo e esclarecendo adequadamente; mesmo que para essa etapa, esse conceito, não seja ainda relevante. Assim, a criança vai perceber, que quando não compreende algo, não significa que ela não sabe, ao contrário, significa que está construindo hipóteses.

Durante a leitura da narrativa, a professora questiona os alunos sobre o sentido da palavra “ruído”. Algumas crianças verbalizam o som característico da bruxa (ah, ah, ah), estabelecendo relação com a risada típica de uma bruxa maligna. A palavra, neste contexto, é compreendida, mesmo que de forma isolada, os alunos não saibam seu significado, como no caso, o vocábulo “ruído”. Esse é um exemplo de situação em que a intervenção do professor pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno, possibilitando a capacidade de expressão oral e compreensão das palavras.

Na página 4 da obra, com a inclusão de novos personagens à narrativa, quando o texto diz: Era um bandido terrível, e era muito temível a sua voz de trovão! (ROCHA, 2013, p. 4) os alunos aumentam o entusiasmo e, ao ouvir o trecho, muitos imitaram o som do trovão de forma espontânea. Interagindo de modo a contribuir e a enriquecer a compreensão do texto, a professora indaga:

P- *Como é uma voz de trovão?* E os alunos rapidamente imitam o som de um trovão forte e estrondoso. A professora então, os desafia novamente questionando:

P- *Como será que falava esse bandido? Como era seu tom de voz?* E muitos alunos então respondem:

- *Era forte, era poderoso...* (A1, A11 e A14) – demonstrando que o vocábulo “trovão” nesse contexto está associado ao som emitido por um personagem da narrativa.

- *Profe, a voz dele não era um trovão, mas era forte como um trovejão!* (A2) – evidenciando que, a partir de declarações como a descrita acima, surgem oportunidades de desenvolver e ampliar o vocabulário e a compreensão de palavras constantes do texto, de forma a levar o aluno a refletir sobre o seu entendimento.

A ação docente é desafiadora, no sentido de ouvir essa “fala do aluno”, acolhê-la e trabalhar a partir dela. E, assim, a relevância da função docente toma magnitude a partir do momento em que o professor é quem decide, por fim, qual destino dar a situação surgida. Tal pensamento caracteriza a prática docente reflexiva. Essa possibilita não só que o professor reflita e se questione, mas também que busque embasar seu planejamento a partir dessas ponderações, verificando o que deu certo, o que foi sucesso, repensando condutas e abordagens e deletando práticas não tão bem-sucedidas.

Na sequência da leitura, os alunos descobrem que o “bandido terrível” também tinha seus medos. Aliás, cada personagem da narrativa apresenta seu lado

mais forte, mas também seus temores. Enquanto arte, a literatura propicia a abordagem do contraditório, assim como da ambiguidade:

Por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes. (SOUZA, FEBA, 2011, p. 152)

Nas atividades seguintes (atividades 4 e 5), em que foi proposto dialogar sobre os medos e registrá-los, a professora reitera que a narrativa, evidencia medos, e que “todos temos medo” de alguma coisa, não importa a condição, pode ser bruxa, bandido ou valentão, conforme a obra em questão. Assim, o aluno imagina e trabalha os seus receios e medos e dialoga, naturalmente, sobre os mesmos, uma vez que “[...] o tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos” (RAMOS, 2010, p. 21). O ambiente criado é propício à escuta e à participação de cada colega e o “respeito pelo medo de cada um” se instaura em sala de aula, como se tratasse do assunto mais importante da vida. Naquele momento, verbalizar o medo era como materializá-lo, implica transpor aquilo que habita o imaginário e trazê-lo à tona. Estabelecer relações com a narrativa foi a consequência, pois os alunos, naturalmente, falavam que não tinham o mesmo medo que a bruxa ou o bandido, por exemplo, sentiam na história. E, ao serem questionados sobre os medos de cada personagem da obra, expressavam-se com desenvoltura. A riqueza da atividade denota que, mesmo a criança não tendo:

[...] competência para ler a palavra escrita impõe a necessidade de que educadores promovam situações que propiciem ao infante interagir com o universo da Literatura, por meio da oralização do texto. (RAMOS, 2010, p. 21)

Nas atividades 6 e 7 de registro plástico e escrito dos medos e identificação de rimas (Apêndice 3), foram trabalhadas questões voltadas exclusivamente à reflexão e à construção de palavras, a partir dos medos de cada aluno. Assim, escrevendo de forma característica à sua etapa, estabelecem relações a partir da análise do som da letra ou da sílaba inicial da palavra, como no caso do aluno que tem medo de bruxa. Ao ser questionado como iniciava a escrita da palavra, A1 disse “bu”. Com a mediação da professora, A9 percebeu que entre o “B” e o “U” existia a letra “R”. E, assim, foi sendo composto o painel dos medos.

Durante estas atividades, a professora pediu que os alunos desenhassem os monstros e que ilustrassem os medos verbalizados anteriormente, como se observa, alguns exemplos, na figura 1:

Figura 1: Monstros



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Especificamente na atividade 7, de identificação das rimas presentes no texto, houve uma conversa anterior, explicando o que são rimas com exemplos do próprio texto. Após a proposição de alguns desafios, como “janela rima com panela”, a professora questiona: - *Quem pode me explicar o que é uma rima?* Ao que muitos falam e se auxiliam na elaboração do conceito inicial realizado pelo grupo, finalizando com A11: - *Rima é quando a gente tem palavras que são quase iguais no jeito de falar. Mas só no jeito de falar porque elas não são a mesma coisa.*

A partir das intervenções dos alunos, percebe-se a facilidade e a sensibilidade das crianças com esse recurso sonoro. Então, de forma coletiva, porém cada um com sua folha de registros, os enunciados da folha são lidos e os alunos apontam oralmente as rimas. Como material de apoio havia o livro, de onde foram extraídos os versos, assim como a própria atividade projetada no quadro, facilitando a localização da palavra com a respectiva rima correspondente para alunos em estágio pré-silábicos. Na figura 2, observa-se a identificação de palavras que possuem rimas:

Figura 2: Atividade com rimas

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG

NOME DO ALUNO(A): _____
 DIA: 11-7-DE-NOVEMBRO-DE-2014

1. VAMOS LER OS TRECHOS ABAIXO E IDENTIFICAR AS RIMAS?
 USE LÁPIS DE COR DA SUA COR PREFERIDA PARA IDENTIFICÁ-LAS.

1 ERA UMA VEZ UMA BRUXA MALVADA
 2 QUE ASSUSTAVA A CRIANÇA
 3 COM SEU HORRÍVEL RUÍDO...

4 MAS O QUE NINGUÉM SABIA
 5 É QUE ELA TAMBÉM SOFRIA,
 6 TINHA MEDO DE BANDIDO!

7 ERA UM BANDIDO TERRÍVEL,
 8 E ERA MUITO TEMÍVEL
 9 A SUA VOZ DE TROVÃO!

10 MAS NA VERDADE, COITADO,
 11 ELE ESTÁ MUITO APURADO...
 12 POIS TEM MEDO DE PIRATA!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Na atividade seguinte, os alunos completam um quadro com os personagens da narrativa, compondo e analisando letra inicial, final, número de letras e sílabas de cada vocábulo. Dessa forma, é possível notar os diferentes estágios em que cada criança se encontra. Apesar de sentarem em grupos, cada estudante necessita de interferência individual, visto seu nível psicogenético em relação à escrita.

Alguns já reconhecem letra inicial e final, porém tinham ainda dificuldade na compreensão dos segmentos sonoros, isto é, as sílabas. Logo, se fazia necessária a oralização de forma segmentada da palavra. Assim, contando a quantidade de vezes em que “abria-se a boca” para falar tal vocábulo, correspondia o número de sílabas. Essas situações de aprendizagem, intercaladas com aspectos lúdicos, permitem a criança compreender e operar com tais segmentos e, ao mesmo tempo, estabelecer correspondências com outras palavras, por exemplo: o “MA” de *malvada* é o mesmo “MA” de *Maria*. E, através da brincadeira com a forma de expressar as palavras, desenvolve-se também a consciência fonológica, conforme figura 3:

Figura 3: Quadro de personagens

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG

NOME DO ALUNO(A): _____

DIA DIA 7 DE NOVEMBRO DE 2014

1. VAMOS COMPLETAR O QUADRO ABAIXO, SEGUINDO O QUE SE PEDE.
VEJA O MODELO:

IMAGEM	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS		COMO SE ESCRIVE
	M	O	7	2	MONSTRO
	B	A	5	2	BRUXA
	L	O	6	2	LADRAO
	T	O	6	2	TROVAO
	B	A	6	3	BIRATA
	B	A	6	3	BARATA

Fonte: Acervo da pesquisadora

Planejada especificamente para os alunos em nível pré-silábico, utilizando letras e/ou numerais, a atividade Enigma (atividade 9 - Apêndice 3) tem por objetivo trocar os símbolos pela letra correspondente e, assim, descobrir o medo do bandido. A escolha do personagem bandido é estratégica, levando em consideração sua resposta: a palavra “barata”. Palavra simples, composta de três sílabas, sem

consoante intermediária e com predominância da vogal A, usualmente reconhecida pela maioria das crianças, por ser a primeira letra do alfabeto. Com a interferência da professora, os alunos solucionam a questão e analisam o que se pede no enigma (Figura 4):

Figura 4: Enigma

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG

NOME DO ALUNO(A): _____
 DIA 11-DE-NOVEMBRO-DE-2014

1. VAMOS TROCAR OS SÍMOBOS PELAS LETRAS E DESCOBRIR DO QUE O BANDIDO TEM MEDO.

○ A □ B ⊗ R ☆ T

A PALAVRA É

B A R A T A
 □ ○ ⊗ ○ ☆ ○

1. QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA? 6
 2. QUAL A LETRA QUE MAIS APARECE? A
 3. ESCREVA OUTRO PALAVRA QUE INICIA COM A
 MESMA LETRA DA PALAVRA ACIMA:
 BANANA-BALEIA-BALA
 4. QUANTAS VEZES ABRIMOS A BOCA PARA DIZER
 ESSA PALAVRA? 3

Fonte: Acervo da pesquisadora

Atividades como a demonstrada anteriormente indicam que o aluno precisa do auxílio do professor. A psicogênese da língua escrita, defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mostram ao docente que, em geral, a criança não faz a passagem de um estágio ao outro por si só. Ela necessita do confronto, de se apropriar de uma consciência sonora e escrita, de saber que “o *ba* de *barata* é o mesmo *ba* de *baleia* e de *balão*”. O uso de vocábulos, presentes na narrativa, enriquece essa passagem, pois traz sentido e significado ao uso dessa fala, transformada em escrita com significado, evidenciando a função social da aprendizagem.

Como atividade final do primeiro encontro do projeto de mediação literária, com a obra *Quem tem medo de monstro?* é possível retomar a narrativa, seus fatos

e personagens, utilizando para tanto a presença dos exemplares entre os alunos e a professora na função de mediadora, buscando, pelas perguntas, ouvir das crianças questões ligadas à obra literária trabalhada. Ramos (2010, p. 25) reitera que:

[...] é fundamental que haja um mediador para ajudar o aluno a ingressar no universo simbólico do texto e a interagir com as linguagens presentes na obra. Afinal, na maioria das vezes, esse leitor não tem contato com o universo da palavra simbólica.

Assim, foram retomados os personagens e seus respectivos medos, procurando a resposta no livro, a partir da leitura de trechos que podiam indicar a possibilidade de resposta. Os alunos pré-silábicos identificavam os indícios pela visualidade, enquanto que os silábicos e silábicos procuravam nas palavras, pistas, conforme figura 5:

Figura 5: O medo de cada personagem

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG

NOME DO ALUNO(A): _____
 DIA 14-DE-NOVEMBRO-DE-2014

1. VAMOS RELEMBRAR O MEDO DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA: QUEM TEM MEDO DE MONSTRO? COLE NO LOCAL CERTO A PALAVRA QUE CORRESPONDE AO MEDO DE CADA PERSONAGEM:

IMAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:	MEDO DE:
	BRUXA	BANDIDO
	BANDIDO	BICHO-PAPÃO
	BICHO PAPÃO	PIRATA
	PIRATA	FANTASMA

Fonte: Acervo da pesquisadora

Numa perspectiva autoavaliativa, a pesquisadora entende que algumas atividades poderiam ter sido realizadas em dois momentos distintos, pois foram muitas as interferências necessárias com as crianças, sinalizando que o nível de exigência teria sido alto. Cita-se, como exemplo, a atividade de completar o quadro dos personagens. As intervenções ocorrem por diversas origens como: espaços direcionais da escrita (para alunos ainda pré-silábicos), troca de letras (**b** por **p**, **t** por

d, etc.), apropriação das formas e valores sonoros das letras, entre outras. Usando a criticidade, característica presente na prática reflexiva, o planejamento dessa atividade específica deveria se diferenciar pelas demandas, pois alguns alunos se confundem com o registro da letra inicial, final, e quantidade de sílabas. Outro aspecto diferencial é que, apesar de o alfabeto estar presente na sala de aula, com a finalidade de apoio, o uso do alfabeto móvel entre os alunos, nesta atividade, seria significativo e mais uma forma de auxílio, mais próxima das crianças.

Ao encerrar a aplicação desta primeira obra literária do projeto de mediação literária, reforça-se a importância do planejamento ser flexível e, ao mesmo tempo, buscar a qualidade das atividades e não a quantidade. Como aspecto positivo, evidencia-se o fato de que promover a alfabetização com palavras, falas e o texto literário permite dar significado à mesma e, assim, contribuir para a função social da alfabetização.

Na segunda obra, a ser trabalhada no projeto, a aprendizagem da leitura e escrita se entrelaçará às brincadeiras infantis, provenientes da tradição popular.

4.2 CASA 2: CANTE E DANCE COM AS PARLENDAS PARA BRINCAR

As atividades referentes a obra estendem-se de 11 a 14 de novembro de 2014. São 3 (três) encontros¹¹ em que a temática diária das atividades propostas pauta-se em *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida. Dois exemplares do título circularam entre os alunos, para manuseio e exploração. O planejamento detalhado encontra-se no Apêndice 4.

Em função do reduzido tempo de aplicação, não foi trabalhada a obra na íntegra. Algumas parlendas foram selecionadas levando em consideração o interesse do aluno, a ludicidade e a possibilidade de alfabetizar e letrar, numa perspectiva literária.

As parlendas selecionadas para aplicação do segundo título no Projeto de Mediação Literária estão descritas no Quadro 11:

Quadro 11: Seleção de parlendas

¹¹ A previsão para cada obra é de 3 encontros. Entretanto, este livro possui uma variedade de situações, que despertam no aluno o interesse pela leitura. Diante disso, foram trabalhados durante 5 encontros, para que os alunos pudessem explorá-la de diversas formas.

Tipo da parlenda	Nome da parlenda
1. Parlenda para brincar com a memória	1. Amanhã é domingo 2. Tem picolé, seu José
2. Parlenda para brincar de escolher	1. Luzia lustrava 2. Meia meia feita
3. Parlenda para brincar com quadrinhas	1. Você diz que sabe muito 2. 2. Uma velha muito velha
4. Parlenda para brincar com os números	1. Um, dois, feijão com arroz 2. Eram nove irmãs numa casa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de relatar a aplicação, convém esclarecer o significado de parlendas, conforme as autoras da obra:

[...] são textos literários orais tradicionais que povoam nossa memória, evocando as sensações da infância: cheiros, sabores, risos, corpos em movimento [...] A palavra parlenda deriva dos termos “parlar” ou “parlengar” que significam “tagarelar”. O mais importante nas parlendas é o jeito gostoso de recitar, por isso não importa se ela significa algo ou não. (ALMEIDA; BAROUKH, 2013, contracapa)

As parlendas se diferenciam de outros versos pela sua utilidade em atividades relacionadas aos jogos e brincadeiras, assim como a conservação na memória das crianças, em função de apresentarem ritmo marcante. São brincadeiras que aproximam as crianças, facilitam o convívio e as relações com o outro.

A obra é um convite para brincar com a sonoridade das palavras e, ao mesmo tempo, aprender brincando, acessando assim à tradição cultural do povo brasileiro. O livro também estimula o aluno a participar das brincadeiras oralmente e, depois, pensar e compreender a escrita dessas brincadeiras. Geralmente é com a bagagem (oral) que a criança chega à escola e usa-a com a finalidade de aprendizagem na alfabetização, trazendo inúmeras vantagens, entre elas: o interesse do aluno, a contemplação do lúdico, conhecimento de mundo passado de geração em geração, momentos de prazer e alegria, desenvolvimento da afetividade, entre outras. Nesse contexto, Gomes (2013, p. 54) afirma que:

[...] a criação desses momentos de prazer e fruição dedicados à tradição oral pode e deve ser vista como importante recurso para o processo de alfabetização e como práticas de letramento, que serão favorecidos à medida que os alunos se familiarizarem com a narração oral intercalada à leitura em voz alta de coletas e registros de tradição oral presentes nas obras da literatura infantil, feita nos momentos em que todos possam participar coletivamente e ativamente.

De acordo com o PCN (1997, p. 49), “o planejamento da ação pedagógica visa garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escrita e reflexão sobre a língua”. Nesse sentido, a oralidade é considerada conteúdo escolar e frente à relevância dessa forma de linguagem, a obra foi eleita para o projeto, privilegiando os objetivos postos no quadro 12:

Quadro 12: Objetivos da aplicação– *Parlendas para brincar*

- ✓ Entrar em contato com o saber popular;
- ✓ Entreter-se com a declamação das parlendas;
- ✓ Comparar a escrita de palavras que rimam, suas semelhanças e diferenças;
- ✓ Resgatar o ato de brincar, através das cantigas de roda;
- ✓ Expressar-se corporalmente na parlenda, a fim de auxiliar na memorização da mesma;
- ✓ Desenvolver a oralidade;
- ✓ Avançar na leitura e escrita;
- ✓ Segmentar as palavras em sílabas;
- ✓ Expressar-se corporalmente através de gestos, movimentos e pequenas dramatizações;
- ✓ Construir de forma gradativa o conceito/ideia de rima (inicial).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Explorar o livro é a atividade inicial do grupo. É o momento de enamorar-se pelo título, de esperar a hora em que a professora irá mediar a aproximação entre o futuro leitor e o título, por meio do contato visual e, posteriormente, tátil. Partindo dessa situação, a professora mostra a obra aos alunos, inicia a exploração e retoma elementos do livro, como capa, contracapa, número de palavras que compõe o título da obra, entre outros. A partir do título, questiona: “*O que vocês pensam que são parlendas?*”

– *É para brincar!* (A13) E A5 acrescenta: – *É brincar bonito...*

A professora retoma a fala e explica que existem brincadeiras que muitas pessoas sabem e conhecem, como nossos pais, tios, avós e que são brincadeiras de antigamente - uns vão ensinando os outros.

A10 interrompe a professora e acrescenta que sua avó já lhe ensinou diversas brincadeiras, exemplificando com “Unidunitê”, que está no livro. A docente aproveita a manifestação do aluno e mostra ao grupo o registro desta parlenda no exemplar. Os estudantes gostam de perceber que aquilo que fazem em seus momentos lúdicos, como cantar “Unidunitê” também está num livro. E, assim, as

parlendas se materializam, levando em consideração que “o letramento também se faz por meio da oralidade” (BUSATTO, 2003, p. 7).

A professora reforça que é possível aprender a ler e escrever com uma diversidade de textos, sejam eles lidos por alguém, ou ouvidos. Segundo Gomes (2013, p. 51), a aprendizagem da leitura e da escrita implica:

[...] constituir redes discursivas, inter-relacionando textos escutados e lidos, aprendizados anteriores e experiências prévias. Nesse aspecto, professor e contador de histórias podem desempenhar papéis complementares ao trabalhar com os gêneros da tradição oral com as crianças.

Voltando à capa, a professora questiona sobre qual relação existente entre o título e a ilustração. Alguns apontam que as crianças da capa estão fazendo aquilo que está escrito no nome do livro, ou seja, brincam. Nesse momento, os estudantes explicitam a relação entre o que está expresso pela escrita e o que está “desenhado”. A professora indaga que nome eles dariam ao livro, olhando apenas a ilustração da capa, ou seja, sem saber o título, ao que prontamente, todos respondem: *Brincadeiras!*

E a professora contesta, perguntando com que letra começa a palavra “brincadeira”. E muitos dizem que inicia com B. Diante disso, o conflito que a professora propõe está justamente em observar com qual letra inicia o título da obra “*Parlendas para brincar*”. E logo percebem que é com a letra P, descartando a possibilidade da letra B. Importante mencionar que essa possibilidade de resposta realizada pelo aluno e o conflito gerado pelo “não acerto” faz com que reformule sua hipótese e avance no processo de leitura e de escrita.

Ainda apresentando o livro, salienta para um aspecto diferencial do mesmo: sua divisão em partes que tratam de diferentes tipos de parlendas, ou seja, parlendas para brincar, para brincar de memória, para brincar de escolher, para brincar de dizer, para brincar com quadrinhas, para brincar com números, de rimar e de enrolar língua, e, à medida que vai folheando o exemplar, mostra as ilustrações e lê alguns trechos para o grupo. Da mesma forma, questiona o que eles percebem nas páginas, e respondem que as crianças estão brincando, ao que a professora provoca acerca de como sabem que são brincadeiras, e eles com alegria dizem: *Ué, sabendo né! Porque a gente brinca...* - com naturalidade e espontaneidade típica da infância.

A solução proposta pela criança reforça o uso do lúdico na escolarização. O lúdico, nesse caso, não significa apenas brincar livremente. Aqui é intencionalmente dirigido à aprendizagem, visando à concretização de objetivos. Nesse sentido, o livro literário, associado às situações planejadas, em que se contemple “o brincar”, seja ele com letras, com sons e palavras do próprio texto, contribui para o alfabetizar letrando.

A seguir, a professora abre o livro na página 37 (atividade 2), e os alunos percebem que se trata de parlendas para brincar com números, a partir da caracterização proposta pela mesma. Eles estabelecem relações com número de objetos, idades de cada um deles, número da sala, etc. Essa relação entre a parlenda e o numeral enriquece as atividades de expressão corporal, pois podem utilizar os dedos também como forma de representação, associadas ao corpo.

Interagem também com a parlenda para brincar de quadrinhas da página 28 (atividade 3). Dividem os versos de várias formas: em grupos, entre meninos e meninas, entre alunos que sentam próximos as paredes da sala de aula e outros que sentam no corredor central. A proposta da parlenda possibilita brincar e apropriar-se da língua falada em forma de rimas, trava-línguas para, posteriormente, pensar acerca da escrita.

Dando sequência, a professora questiona quais diferenças encontram entre a parlenda anterior e a parlenda da (figura 7). Os alunos apontam, primeiramente, o “tamanho da parlenda”, afirmando que a primeira delas (um dois, feijão com arroz...) é “bem mais comprida de dizer”, enquanto a última é “curta”.

Trabalhar e comparar os gêneros da tradição oral desperta o interesse da criança pela leitura e pela escrita. Conforme Lenice Gomes (2012), os alunos constituem imagens, partindo do oral, que estão presentes na diversidade de ritmos, entonações, como as parlendas listadas anteriormente.

Como o livro despertou entusiasmo e interesse na memorização das parlendas, a partir da participação dos alunos na dramatização das mesmas, surgiu no grupo o desejo de cada aluno gravar pelo menos, uma parlenda. Essa ideia foi ampliada para que a memorização ficasse como tarefa de casa. Apesar de não estar no planejamento das atividades do dia, a professora percebe o interesse dos alunos pelas parlendas e lê outros textos, que também fazem parte do folclore popular que são os trava-línguas. Para Cícera Maria (2009):

Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente.

Estas frases folclóricas, com o objetivo de brincadeiras, estão presentes em diversas obras, alguns denominam os trava-línguas como uma parte da parlenda, como afirma Pinho (2007, p. 32)

Para alguns autores, como Amadeu e Alcides Bezerra, e Veríssimo de Melo, o Trava-língua é uma divisão da Parlenda. Cecília Meireles preferiu chamá-las “Parlendas com Obstáculos” e para Rodrigues de Carvalho são “Problemas para desenferujar a língua”.

[...]

Trabalhar os trava-línguas com crianças das séries iniciais é tarefa muito gratificante, que traz ao professor surpresas agradáveis, isto porque a criança pequena é muito criativa e responderá de forma positiva, produzindo trava-línguas que não serão certamente, obras de arte, assim como não são os desenhos e pinturas que ela produz, mas serão gratificantes tanto para o aluno que descobre possibilidades de criar, como para o professor que se sentirá feliz ao perceber que transformou sua sala de aula em campo de descoberta, de invenção de fantasia.

A pesquisadora envia, como tema de casa, diversos trava-línguas da obra em questão, para que os alunos memorizem. Também foi pedido que os alunos perguntem aos pais se eles conhecem outros trava-línguas, para que também fossem apresentados em aula. Os textos selecionados foram:

Quadro 13: Trava-língua

LUZIA LUSTRAVA O LUSTRE LISTRADO E O LUSTRE LISTRADO COM LUZ LUZIA	NAS JAULAS O JAGUAR GIRANDO JAVALIS SELVAGENS JARARACAS E JIBOIAS GIGANTES GIRAFAS GIGANTES GINGANDO COM JEITO DE GENTE	POR QUE PALRAS PARDAL PARDO? PALRO E PALRAREI PORQUE SOU PARDAL PARDO DEL REI
BOTE A BOTA NO BOTE E TIRE O POTE DO BOTE	QUICO QUER CAQUI QUE CAQUI QUE O QUICO QUER? O QUICO QUER QUALQUER CAQUI	TECELÃO TECE O TECIDO EM SETE SEDAS DE SIÃO TEM SIDO A SEDA TECIDA NA SORTE DO TECELÃO

Fonte: Barouck, Almeida (2013, p. 24-26)

Os alunos, no dia seguinte, declamam os trava-línguas que mais gostam e também contam que os pais conhecem vários, como o aluno A10 que relata: *Eu gostei muito dessas frases. Minha mãe me contou uma que é assim: O rato roeu a roupa do rei de Roma. A5 logo completou: - Minha mãe falou a mesma frase, mas*

tinha mais coisas, era assim: O rato roeu a roupa do rei de Roma, o rei de Roma com raiva roeu o resto.

Todos os alunos se divertiam e declamam, mesmo com algumas dificuldades, mas no geral a atividade designada como tema foi divertida. Pela brincadeira, houve incremento da sua consciência fonológica.

Na parlenda de brincar com números (Figura 6), questiona-se o que os alunos percebem pela leitura em voz alta. Eles apontam as rimas presentes no texto. A1 pede para compartilhar com o grupo sua descoberta, todos prestam atenção e ele anuncia que descobriu uma rima em casa. A professora pergunta qual rima e ela de forma muito alegre, menciona as palavras “porta e torta”.

A aluna, ao ser questionada sobre o porquê das palavras rimarem, naturalmente explica que são termos parecidos no jeito de dizer, reforçando a questão de que os conceitos também precisam ser construídos pelas crianças, da forma como eles percebem e não como o adulto os concebe.

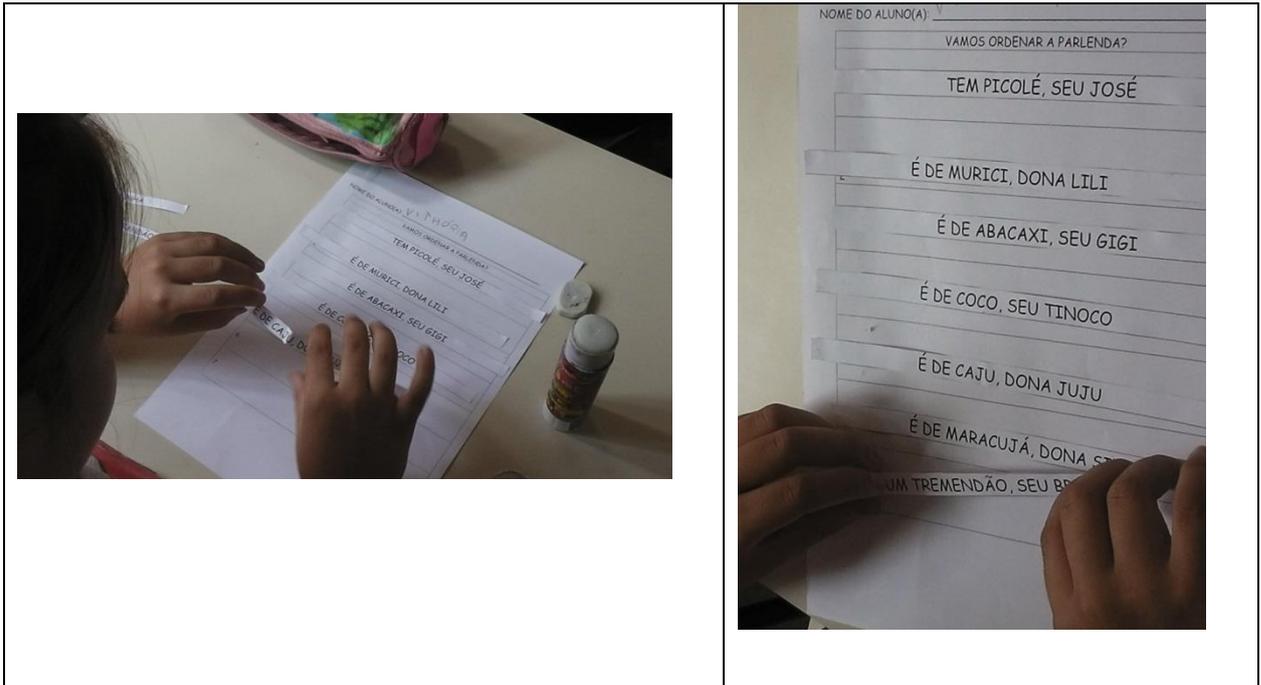
No dia seguinte, a professora retoma o texto, a partir da atividade 4 do planejamento, denominada “Encontro com o texto”, que consta no Apêndice 4. A parlenda é “Tem picolé, seu José”, página 13 do livro.

Ao iniciar propõe uma pseudo leitura¹², e pede que os alunos façam inferências e hipóteses. As palavras “abacaxi, caju, picolé, coco e maracujá” são identificadas por alguns dos alunos que já estão no nível silábico. A leitura silábica ocorre mais pela decodificação das sílabas simples que essas palavras possuem, sem a presença de consoantes intermediárias, facilitando a silabação e, conseqüentemente, a compreensão das palavras. Para os demais estudantes, as atividades são de acordo com seu nível, propondo assim: contagem de palavras de cada verso ou identificação das letras ou sílabas iniciais de termos da parlenda.

Dando seqüência a atividade, a professora entrega uma folha com a parlenda, escrita em tiras desordenadas, com a finalidade de que os alunos recortem cada verso da parlenda, ordenem na seqüência correta e, por final, coleem numa outra folha para que haja o registro, conforme Figura 6.

Figura 6: Trabalho realizado pelos alunos

¹² Pseudo leitura: releitura do texto, pausadamente, palavra por palavra, por parte do professor e repetição dos alunos. Auxilia os alunos a estabelecer vínculo do discurso oral com o texto. (PARREIRA, 2008)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Aqui mais uma vez se evidencia o uso de uma mesma atividade para todos os níveis, porém com direcionamentos distintos. Por exemplo, aos alunos pré-silábicos oscilando para silábicos pede-se que identifiquem pelo menos a palavra principal de cada verso, pois essa já é suficiente para ordenar as frases de forma correta. A professora transcreve a parlenda ordenada no quadro branco, a fim de auxiliar o aluno que demanda necessidade maior de apoio. Na proposta seguinte, o texto da parlenda é apresentado em sua íntegra, mas com palavras chaves faltando. Assim, com uma cartela de fichas com palavras a serem recortadas, os alunos identificam a palavra que falta em cada verso e a colam no local correto. Essa atividade requer que o professor faça anteriormente a leitura das palavras na cartela e depois, dos versos.

Para o trabalho com identificação com rimas presentes no texto, a professora fez uso de outras estratégias, no caso, associar as tecnologias nas atividades em sala de aula, e para isso usou o programa *power point*, escrevendo cada verso da parlenda num slide e incluindo figuras. Com esta possibilidade de retomar diversos tópicos trabalhados em momentos anteriores, foi realizada: a contagem de palavras de cada verso, a localização de determinadas palavras nos slides, palavras com a mesma quantidade de letras, palavras com rima, associação entre imagem e palavra

escrita, e, por último, a partir dos slides os alunos formulam pequenos desafios para os colegas, demonstrados a seguir:

- A10 desafiou A13 a procurar a palavra SAPO e circular com a caneta, enquanto era exibido o slide no quadro branco;
- A1 pergunta para A7 a localização da palavra COCO, e por último;
- A4 desafiou A11 a puxar (ligar) a palavra BICO com a sua respectiva imagem.

Como culminância das atividades relacionadas a obra, realiza-se um Quebra-Cuca. Nessa atividade, os alunos agrupam os picolés, buscando atender três critérios: palavra-chave (fruta) da parlenda, imagem dessa palavra e palavra que rimava, conforme Parlenda *Tem picolé, seu José*, e imagem 7 a seguir:

Figura 7: Picolé de Rima



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao acessar a oralidade, a escola ganha um grande aliado para ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos que, por vezes, se sentem

acolhidos e reconhecidos em sua essência ao reencontrarem esses textos no ambiente escolar.

Tais conhecimentos oriundos da oralidade devem ser legitimizado pela escola, pois eles participam do processo de aprendizagem das crianças desde muito cedo. os jogos orais, brincadeiras e cantigas realizado fora da escola ajudam as crianças a internalizarem importantes conhecimentos relacionados à métrica, rimas e ritmos da língua. Eles também podem remeter a vivências de conforto e aconchego compartilhados com os pais, que ajudam na construção da subjetividade e percepção corporal, como por exemplo, no caso das brincadeiras que convocam as crianças a reconhecerem partes do corpo ou movimentos ritmados. (PANNUTI, 2008, p. 55)

Concluindo a aplicação da segunda obra no Projeto de Mediação Literária, pode-se afirmar que os textos de tradição oral, como as parlendas, são alfabetizadores, permitindo a oportunidade de integração entre brincadeiras, experiências infantis, e conhecimentos prévios, necessários à alfabetização e ao letramento.

4.3 CASA 3: VOCÊ JÁ VIU UM COCO LOUCO

A terceira obra trabalhada no Projeto de Mediação Literária é *Coco Louco*, de Gustavo Luiz e Mig, narrativa simples e divertida, própria para as primeiras experiências de leitura da palavra na infância. A motivação pela escolha desse título se dá pelos critérios já descritos em relação às demais obras e também pelo fato de possuir uma sequência de acontecimentos encadeados, a partir de ação natural – a queda do coco de um coqueiro, batendo na cabeça do macaco – e dali por diante, uma série de fatos ocorre, formando a narrativa.

A avó, ao levar o coco para casa, transforma o coco (fruta) em outros produtos, sendo este o clímax da obra, pois é neste momento que ocorre a transformação. O desfecho, surpreendente, acaba com a ansiedade das crianças e, ao verem a cena do coco transformado em balas para “toda garotada”, ficam felizes.

Outro aspecto significativo é o vocabulário da obra formado por palavras compostas por sílabas simples, sem presença de consoante intermediária ou dígrafos, facilitando a decodificação e sendo compatíveis para trabalhar com alunos dos níveis pré-silábicos e silábicos, ou seja, os níveis em que se encontram a maioria dos alunos da turma. Na concepção de Ramos (2010, p. 102):

Os motivos que levam um adulto (pai ou professor) a selecionar um livro infantil passam pelo objetivo que se tem em relação ao texto. E a primeira questão na escolha deve considerar o respeito ao leitor, aos seus interesses e ao seu domínio cognitivo.

Cognitivamente, os alunos precisam ser confrontados para que evoluam em suas hipóteses de aprendizagem de leitura e de escrita, sendo que o título selecionado permite essa reflexão.

As atividades referentes à obra iniciam em 19 de novembro de 2014 e finalizam em 21 do mesmo mês, e estão pautadas no enredo. Importante ressaltar que circulavam entre os alunos, dois exemplares dessa obra para manuseio e exploração. O planejamento detalhado, assim como as atividades propostas, encontram-se no Apêndice 5. A seguir, o quadro com os objetivos específicos relativos à obra.

Quadro 14: Objetivos da aplicação – *Coco Louco*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar sílabas iniciais ou finais das palavras; ✓ Perceber que as frases são formadas por conjunto de palavras; ✓ Compreender a sequência lógica proposta pelo texto, a partir do encadeamento dos fatos; ✓ Introduzir o “clímax” no contexto literário; ✓ Comparar a escrita de palavras da obra com palavras do cotidiano dos alunos; ✓ Completar palavras com letras que faltam; ✓ Reconhecer a primeira letra das palavras no contexto da sílaba inicial; ✓ Trabalhar com trava-língua. |
|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Inicialmente, a professora mostra o livro aos alunos e propõe que observem a capa, listando elementos presentes na mesma. Assim, os alunos reforçam o entendimento de que todos os textos possuem características formais, relacionadas com a “cara/forma” do texto. Os alunos participam, citando oralmente o que percebem, nomeando: *Tem macaco!* (A9), *Tem mar. Areia. Terra.* (A9 - A10 e A13)

A professora provoca a imaginação dos pequenos, questionando que história teria um macaco com livro sobre a cabeça. Essa é uma estratégia que precisa ser planejada pelo professor, a fim de que possa “direcionar o olhar das crianças para essas características, sendo esta mais uma forma de interação com o texto”. (PANNUTI, 2012, p. 63). Dando sequência à pergunta proposta pela professora, o aluno A9 responde: *Eu acho que é o livro da história.*

Nem todos os estudantes concordam, ao que A13 pede para a professora fazer a leitura para que eles descubram esse enigma. Nesse sentido, a exploração da capa mobilizou os estudantes a se interessar pela obra. Os alunos, que já estão silábicos, leem facilmente o título da narrativa, presente na capa, enquanto que os pré-silábicos, além de apresentarem certa dificuldade na decodificação, dizem que há melancias na capa, e não cocos, não estabelecendo relação entre o título e a ilustração.

Os alunos silábicos e outros em estágios mistos, oscilando entres silábicos e silábico-alfabéticos, estão mais preocupados com a descoberta da leitura, do que propriamente pelas imagens, demonstrando amadurecimento cognitivo para o processo de aquisição da leitura e escrita.

No esforço de entender o que está escrito e onde está escrito nas páginas, os alunos buscam alternativas, procuram saberes já internalizados, criam hipóteses e ideias a partir da letra inicial/final de alguma palavra da obra e, inclusive, partes de palavras que já lhes são familiares (algumas sílabas). A13 exclama: *Nossa, nessa história, uma coisa puxa a outra!*

Os alunos percebem, na página 7, que a ilustração não corresponde exatamente ao que está escrito, pois o coco não está encostado no pé do pato, como descrito no texto. Conforme Ramos (2010, p. 35), as crianças, em geral:

Observam melhor as ilustrações do que os adultos, elas percebem detalhes que algumas vezes passam despercebidos pelos adultos. No entanto, à medida que avançam na sua escolarização, tendem a deixar de significar a visualidade, a qual passa a ser vista apenas como um acessório.

Nesses momentos, o mediador pode mudar o rumo da aplicação planejada, discutindo as variantes apresentadas pelos alunos. Com isso, o grupo busca respostas para essa questão e A16 traz uma solução que conforta a todos: *Ai, vocês não sabem?! O ilustrador desenhou o desenho do coco antes de bater no pé do pato.*

A busca por uma solução do conflito surgido a partir da ilustração passa pela imaginação das crianças e cada aluno propõe a solução que parece mais adequada. Justificativa comum a algumas crianças foi buscar no “ilustrador” a explicação da “incoerência” entre a escrita e o desenho. Nesse contexto, surgem algumas respostas, tais como: *O ilustrador estava com pressa, por isso ele não desenhou a bola encostada no pato. (A7) e Alguém chutou e não acertou o pé do pato. Nesse*

momento se retoma a sequência da narrativa, a fim de verificar quem estava com o coco e passou ao pato.

Dando sequência ao estudo com a obra, A13 afirma para seus colegas que este livro é diferente na forma como foi escrito. Diante desta posição, a pesquisadora solicita explicação mais detalhada para A13 que acrescenta: *Há poucas palavras em cada página, poucas frases*. Ao ser questionada sobre o que entendia por frase, A13 explicou: *é um conjunto de palavras escritas*.

Percebe-se preocupação do aluno em relação a essa escrita que não é igual em todos os textos, comparando com as demais obras trabalhadas. O aluno A4 acha engraçada a forma que o autor escreve, a seguinte frase: “O cuco catou o coco da mala” (LUIZ e MIG, 2013, p. 17). Ao serem indagados, expressam que quase todas as palavras possuem a letra “C” (cuco, catou, coco) e que assim fica um pouco mais difícil de falar ou ler.

A professora retoma o que foi trabalhado no livro *Parlendas para brincar* referindo-se aos trava-línguas. Os alunos apontam as semelhanças e que precisam de concentração para repetir a frase do texto, a seguir. Todos, quase em coro, repetem: - *O rato roeu a roupa do rei de Roma*. Essas evidências denotam que os alunos já estão percebendo mais detalhes do sistema de escrita alfabética. Nesse processo, quanto maior for a sua interação com diferentes modelos de escrita, maiores influências ocorrerão na apropriação da língua escrita.

E, assim, a narrativa finda. Como desfecho, a professora solicita aos alunos que fiquem de pé e propõe que façam gestos a partir de cada enunciado do livro, como por exemplo: “*O pato voou*” e todos batem asas, e assim em cada ação proposta.

A atividade 2, referente à construção do título da obra com letras de E.V.A., foi desafiadora para os alunos, principalmente para aqueles que se encontram no nível pré-silábico em início de fonetização¹³. Segundo Emília Ferreiro, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo evolutivo. O aluno pré-silábico progredirá, à medida que deixar sua hipótese inicial de lado e formular uma nova hipótese, processo que ocorre em todos os níveis até se tornar alfabético. A superação de fases ocorre quando a criança passa por estímulos próprios para viver

¹³ É o processo em que o aluno começa a entender e interpretar que as letras não têm apenas um nome, mas que representam na escrita, os sons (vocálicos ou consonantais) das palavras que falamos. Inicia no período silábico e vai até o alfabético.

momentos de leitura. A atividade de reformular o título do texto com letras oferecidas aleatoriamente é uma oportunidade de evolução no processo de leitura e de escrita.

Em outro momento, na atividade denominada “Trilha Maluca”, as questões se voltam mais especificamente à alfabetização e ao letramento. A partir de um jogo com perguntas sobre a narrativa, constante no Apêndice 5, no item planejamento, são propostas questões de retomada da sequência dos fatos da narrativa e reflexão acerca da leitura e da escrita. A professora formula as perguntas e percebe que os alunos oralmente dominam as respostas, porém ainda necessitam do apoio visual para escrita. Exemplo disso, encontra-se na questão 1 que pergunta o título da obra. O aluno sabia a resposta, mas sem o apoio visual não sabia a quantidade de letras (que também era uma das questões). Nesse contexto, é necessário que se pare e escreva no quadro para auxiliar o estudante ou até mesmo que ele veja e conte as letras no próprio livro.

O professor, no entanto, ao escrever no quadro, não está escrevendo sozinho, vai “trazer” essa dúvida para o coletivo, perguntando qual é a letra inicial de coco, e assim por diante, sempre desafiando os alunos, e, ao mesmo tempo, transformando dúvidas em momentos de aprendizagem. Outro exemplo foi a questão 3 da mesma atividade.

A pergunta do jogo era: “O coco caiu na cuca do macaco. O que ele fez? Que outra palavra que tu conheces que começa com a sílaba inicial de macaco”? Ao ter a resposta correta do aluno referente à atitude do macaco, passa-se a segunda questão do jogo, e sistematiza-se no quadro todas as palavras que os alunos falam com sílaba inicial “MA”.

Para dar conta dessa resposta, o aluno busca conhecimentos já adquiridos e mesmo que sejam palavras do seu cotidiano, abstrai por estar comparando mentalmente tais vocábulos. Todos participam da trilha maluca e demonstram entusiasmo e alegria em função de ser uma atividade lúdica. Nesse ponto, defende-se que os jogos na alfabetização:

[...] podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. [...]

Nos momentos de jogos as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, eles podem compreender o princípio do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (PNAIC, 2009, p.13)

Apesar de o ludismo estar presente em todas as mediações literárias do projeto, o professor tem em mente, de que nem tudo se consolida num jogo ou brincadeira. Essas descobertas são sistematizadas como propõe Kishimoto (2003, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

A partir da “Trilha Maluca”, a professora problematiza questões específicas acerca do processo de passagem de um estágio para o outro, do ponto de vista cognitivo. Após cada pergunta, era realizado o registro da resposta dos alunos, no quadro e também no caderno, permitindo que eles reflitam sobre a consciência fonológica.

Como atividade de culminância, privilegia-se a retomada da sequência lógica dos fatos e acontecimentos da obra. Assim, os alunos organizam-se de forma que respeitem a sucessão dos episódios da obra. Porém, para dificultar a atividade, a professora suprime algumas palavras de cada frase, de modo a privilegiar a memória auditiva. Após realiza-se a escrita dessa “palavra faltante” para só, então, colocar-se em ordem e na sequência da narrativa.

Sempre que necessário, realiza-se uma pausa para haver o momento de pensar sobre a resposta dada. Vale o auxílio de colegas, porque o objetivo não é ganhar ou perder, mas aprender pensando coletivamente sobre a escrita. Exemplo disso, pode ser verificado na resposta da questão 1 que remete ao título do texto. Ou seja, a professora não quer só a resposta oral nessa atividade, mas também se cria o momento em que se escreve esse título no quadro, se pensa sobre ele, sobre as letras empregadas, as sílabas que o compõe, possibilidades de rima, enfim, os próprios alunos também trazem alternativas de discussão e uso.

O registro das respostas e soluções encontradas pelos alunos, orientados pela professora, sinalizam que o aluno também precisa organizar-se espacialmente no seu caderno. Perceber que a escrita começa da esquerda para direita, que existe uma organização e convenção de uso do caderno. Da mesma forma, a leitura também ocorre numa ordem para que se faça compreendida.

Figura 8: Organização do caderno do aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao encerrar a aplicação da terceira obra do projeto de mediação literária, reforça-se a importância da flexibilidade, proporcionando sempre que possível o lúdico. Ressalta-se como positivo a intensa participação dos alunos, o retorno das atividades propostas, ao mesmo tempo em que ocorre evolução de uma etapa para outra, principalmente no nível pré-silábico. Existe consciência e desejo por parte dos alunos de aprender “ler e escrever”, como costumam dizer. Esse desejo está vinculado também às obras, pois é nelas que eles se entusiasmam pelo aprender. O livro literário passa a ser o centro da aula e as atividades uma consequência.

A penúltima obra a ser trabalhada no projeto de mediação literária, também terá como foco os animais, tema sedutor para as crianças, porém animais misturados, como sugere o título.

4.4 CASA 4: AGORA ENROLOU TUDO, *MISTURICHOS*

A quarta obra a ser trabalhada no projeto de mediação literária foi *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno. *Misturichos* pertence à categoria de texto em prosa e aborda o mundo dos bichos malucos, criados pelas autoras, numa maneira criativa de brincar com a imaginação e as palavras.

A pesquisadora inicia as atividades referentes à obra em 25 de novembro de 2014 e finda em 28 do mesmo mês. São 3 encontros, nos quais a temática diária das atividades propostas pautam-se no título. Importante ressaltar que circulam entre os alunos, dois exemplares da obra para manuseio e exploração. O planejamento das atividades referentes à obra, encontra-se no Apêndice 6. Foram

também estabelecidos o foco e os objetivos específicos, dispostos no quadro 15, a seguir:

Quadro 15: Objetivos da aplicação - *Misturichos*

- ✓ Explorar o lúdico que o texto possibilita;
- ✓ Expressar-se plasticamente;
- ✓ Compreender que a sílaba é uma unidade linguística, composta por fonemas;
- ✓ Pensar sobre a escrita, a partir da análise da aglutinação de palavras, formando novas palavras;
- ✓ Criar, inventar palavras novas, a partir de consciência silábica; do uso de palavras e sílabas:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira atividade desenvolvida com o grupo de alunos focaliza a capa, contracapa, aspectos gráficos e visuais do livro em questão. Em *Misturichos*, não há a “orelha” que fale dos dados do autor e ilustrador. Porém, há uma pequena narrativa divertida, no interior do livro acerca da parceria da autora e ilustradora (CARVALHO, BUENO. 2012, p. 30-31).

A apresentação da autora e ilustradora explicando a forma como surgiu a obra favorece a interação com o leitor, ainda que este seja ouvinte, como é o caso dos sujeitos da pesquisa. O grupo gosta muito da abordagem, porém sente a falta da imagem, das fotos, tanto da autora quanto ilustradora, respectivamente. Frente ao fato, deslocam-se até o laboratório de informática da escola, conforme sugestão de A13, para pesquisar. Mesmo não estando no planejamento inicial, a professora agenda visita ao laboratório da escola para pesquisarem sobre a autoria de *Misturichos*.

Como já mencionado anteriormente, as mudanças no planejamento das atividades ocorrem a partir de situações proporcionadas pelos alunos. O professor, como mediador, está atento as intercorrências e flexibiliza seus planos de aula, para atender as demandas dos alunos.

No que se refere ao momento de narração da história, a professora lê cada página, omitindo a imagem inicial, e assim, propõe às crianças que elas tem três oportunidades de adivinhar qual mistura de bicho lida e descrita, conforme leitura em voz alta pela docente. Como exemplo, a “Borbolonça”, figura 9:

Figura 9: Borbolonça



Fonte: Carvalho e Bueno (2012, p. 6-7)

Os alunos silábicos e silábico-alfabéticos não apresentam maiores dificuldades nessa atividade, de descobrir qual “misturicho” se tratava. Apenas alguns, por ansiedade de descobrir logo, acabam prestando atenção no primeiro segmento da palavra, no caso “BORBO” e se distraem sem ouvir a segunda parte, falando qualquer outro animal como resposta. Reconhecendo essa especificidade da obra, a professora faz pausa e relembra o objetivo, que é justamente descobrir quais animais foram “misturados”.

O professor passa a ter função mediadora desta leitura. Ser mediadora significa “antes de qualquer coisa, estar entre os conhecimentos e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pilares”. (MORAES; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 38). E, assim, permitir e favorecer através de suas práticas, a leitura do mundo, da vida, de si mesmo e, claro, a leitura literária.

Na concepção de Moraes (2012, p. 29):

[...] o letramento literário é uma prática social, promovida na escola de modo que viabilize o exercício da leitura literária, sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento.

Após a leitura, foram listados os nomes de cada misturicho e foi deixado espaço ao lado para descobrir a formação desse animal, como o exemplo a seguir:

BORBOLONÇA = BORBOLETA + ONÇA

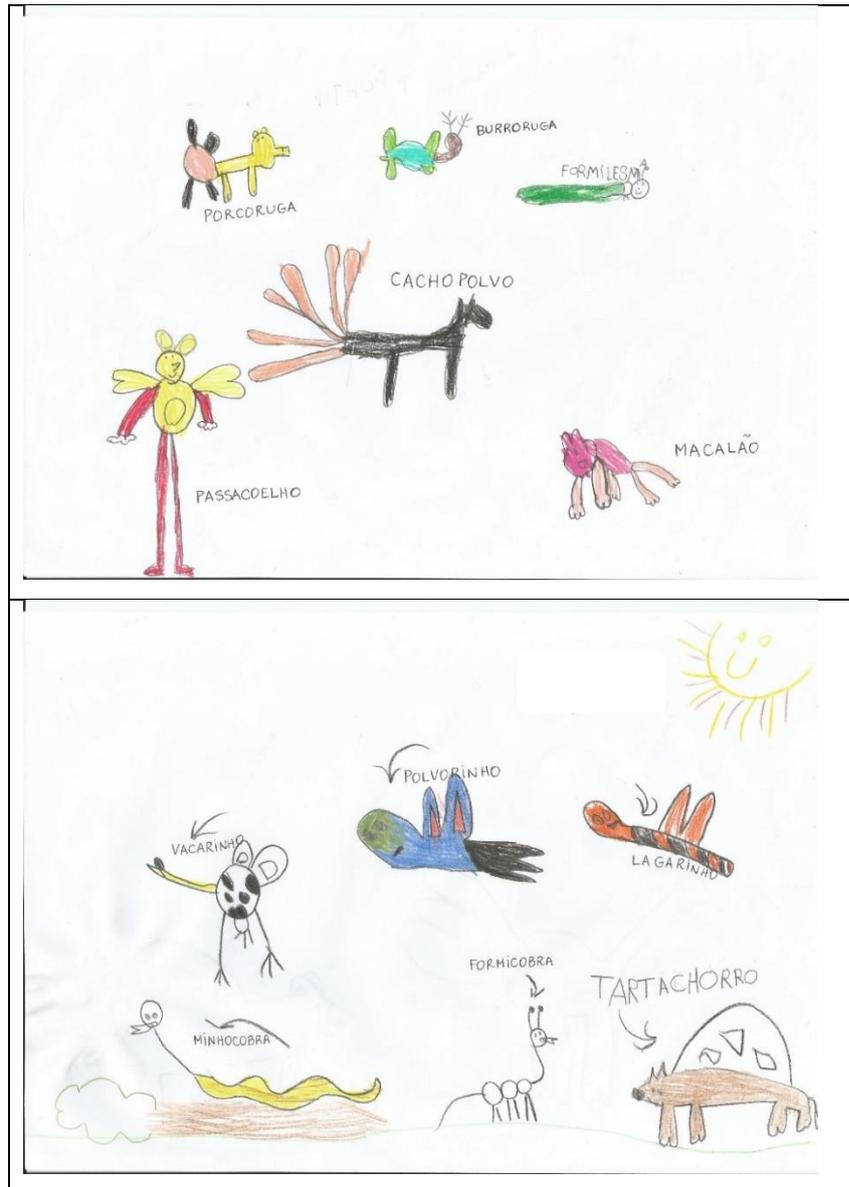
As crianças compreendem que não se fala as palavras através de fonemas isoladamente, mas pela junção desses fonemas. Por exemplo: ao falar “BO”, pronunciamos a consoante “B” e a vogal “O” juntas e não B (bê) + O (ó). Quando o aluno faz essa construção, que passa necessariamente pelo confronto, compara o sonoro e a escrita, e vai percebendo que a forma de escrever difere da forma de pronunciar cada letra, interpretando o som e registrando a escrita. A obra “*Misturichos*” permite fazer isso com cada bicho criado pelas autoras.

Para reforçar a discussão, foi tirada uma cópia de cada misturicho e escrito conjuntamente o seu nome, e, coletivamente, a leitura e a escrita foram experienciadas. Pannuti (2012, p. 127) propõe que:

Para formar usuários da língua, é preciso planejar situações didáticas em que o aluno ocupe com regularidade a posição de leitor e escritor. Para que se possa praticar e aprender a gostar de ler, para gratificar-se pelo prazer da autoria, para deixar-se levar pelas imagens, rimas, sons e metáforas que a escrita proporciona deixando-se atravessar pelas experiências significativas e edificantes que levam ao conhecimento e ao domínio da linguagem escrita.

Dando continuidade às atividades, cada aluno imagina e ilustra o seu misturicho. Para tanto, combina-se não utilizar os misturichos presentes no livro. Os estudantes criam seus bichos e escrevem o seu nome a partir da proposta de junção de dois animais. Assim, viveu-se um encontro com a escrita, de forma lúdica e prazerosa. A seguir, alguns exemplos de bichos criados pelos alunos do 1Ano2.

Figura 10: Desenhos criados pelos alunos, a partir da obra *Misturichos*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao finalizar esta atividade, cada aluno elege o seu misturicho preferido e apresenta oralmente aos colegas, tanto a ilustração quanto a escrita, como se observa na figura 11:

Figura 11: Misturicho preferido.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Refletindo acerca da aplicação do título, os alunos demonstram avanços em suas aprendizagens. A atividade da criação do seu misturicho incentiva a escrita, mesmo para pré-silábicos e silábicos. Ao pensar fora do contexto, *Borbolonça*, não terá sentido, sendo até ilógico, mas, quando apresentada como parte de uma narrativa que suscita a imaginação das crianças, torna-se significativo, e as emoções afloram:

Com a leitura da literatura a gente se alegra, a gente sofre, a gente chora, a gente conhece ao outro e a si mesmo, enfim, a gente vive. Lembro que a arte (e a literatura é uma arte) não tem uma finalidade prática imediata, mas ela ajuda a viver. (RAMOS, 2010, p. 100)

No caso específico de *Misturichos*, verifica-se que a obra auxilia alunos que estão num determinado nível, avancarem para outro. Os alunos percebem que as palavras podem ser “inventadas” juntando apenas sílabas que formem um novo vocábulo com significado. Quando o aluno reflete e expressa que o “BO” de borboleta é o mesmo “BO” de bola, ele faz inferências, associações e relações e, assim, evolui na escrita.

Conforme previsto no planejamento, os alunos criam um “Bichionário” que continham os bichos criados na história e os que eles inventam, como apresentado no quadro 16:

Quadro 16: Bichonário da turma 1Ano2

MISTURICHO	SIGNIFICADO	MISTURADO	SIGNIFICADO
TUCANANTA	Tucano + Anta	TUBARANSO	Tubarão + Ganso
BORBOLONÇA	Borboleta + Onça	HIPOPOTALEIA	Hipopótamo + Baleia
RINOSTRUZ	Rinoceronte+ Avestruz	MACACOL	Macaco + Caracol
SAPURU	Sapo + Canguru	CACHOBELHA	Cachorro + Abelha
MINHOCURSO	Minhoca + Urso	PORCORUGA	Porco + Tartaruga
VACALINHA	Vaca + Galinha	CACHOPOLVO	Cachorro + Polvo
CACHOLVO	Cachorro + Polvo	FORMILESMA	Formiga + Lesma
COBRORMIGA	Cobra + Formiga	TARTACHORRO	Tartaruga+Cachorro
CAMELHA	Camelo + Abelha	MINHOCOBRA	Minhoca + Cobra
GANSUBARÃO	Ganso + Tubarão	VACARINHO	Vaca + Passarinho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na perspectiva avaliativa, foi pouco tempo¹⁴ para explorar essa obra. Com o entusiasmo apresentado pelos alunos, poderiam ter sido trabalhadas outras atividades. Uma delas, por exemplo, seria criar objetos estranhos e confeccionar um livro dos alunos com tais objetos. Possivelmente, haveria sucesso e aprendizagem. O hábito da leitura literária diária e a retomada da mesma com o grupo já faz parte da rotina dos alunos, pois eles pedem qual narrativa será trabalhada no dia e se interessam quando as atividades se vinculam à obra.

Ao encerrar a aplicação de *Misturichos*, penúltima obra do Projeto, alguns objetivos gerais já estão consolidados. Em relação ao processo de alfabetização e letramento, houve avanços e alguns alunos pré-silábicos estão silábicos, assim como três alunos já estão oscilando para o nível alfabético. Para finalizar esta etapa da pesquisa, a última obra a ser trabalhada no Projeto de Mediação Literária será *Chapéu*.

4.5 CASA 5: VAMOS LÁ, QUASE NO FINAL, PEGUE SEU CHAPÉU

A última obra do projeto, *Chapéu*, é uma narrativa de Paul Hoppe, traduzida por Gilda de Aquino. A opção pelo título dá-se pela possibilidade de uso da

¹⁴ O tempo previsto para aplicação da obra não pôde ser utilizado em sua íntegra, pois a escola já está engajada para a festividade do Natal, tendo ensaios diários.

imaginação e subjetividade dos alunos, refletido a partir do conflito e gratuidade do enredo.

A pesquisadora inicia as atividades referentes à obra em 02 de dezembro de 2014 e finda no dia 05 do mesmo mês. São 3 encontros nos quais a temática diária das atividades propostas pauta-se na narrativa *Chapéu*, com a presença física de dois exemplares na sala de aula, para manuseio e exploração. O planejamento das atividades encontra-se no Apêndice 7. Foram também estabelecidos o foco e os objetivos específicos da obra, descritas no quadro 17:

Quadro 17: Objetivos da aplicação – *Chapéu*

- ✓ Estimular a imaginação a partir dos fatos que a narrativa vai trazendo;
- ✓ Explorar o lúdico que o texto possibilita;
- ✓ Expressar-se oralmente;
- ✓ Compreender que os sons associados às letras, são os mesmos sons da fala, mas que em nossa língua existem diferenças na escrita disso, como CH e X;
- ✓ Compreender que a sílaba é uma unidade linguística, composta por fonemas;
- ✓ Estabelecer relação entre os sons das letras e a fala;
- ✓ Refletir sobre a estrutura segmentar da fala (consciência fonológica) como parte do processo de formação leitora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira atividade realizada antes da leitura da narrativa reforça o uso da imaginação. A professora apresenta um chapéu ao grupo e pergunta: *P - O que fariam, caso achassem um chapéu na rua? De quem vocês acham que é esse chapéu? Para que serve um chapéu?* Os alunos respondem: *“devolveria ao dono”, “é da polícia”, “é de um menino”, “eu pegaria pra mim”, “eu não pegaria”*

Na sequência, a professora, ao narrar a história do livro, percebe que os alunos ouvem, observam, imaginam, pensam muito, ocupando o lugar que lhe é destinado no texto. *O que poderá estar povoando os pensamentos de cada criança naquele momento?* – pensa a professora. E continua a narrar. A gratuidade e liberdade, que o texto literário permite, são materializadas no semblante dos alunos. Enfim, a imaginação se constitui em cada um deles. Nesse sentido, o leitor ouvinte tem seu lugar no texto, pois o:

[...] texto literário, tem espaços/vazios reservados para atuação do leitor, isso quer dizer que o escritor não diz tudo sobre aquele tema que está

escrevendo, pelo contrário, omite dados para que o leitor atue como co-autor. (RAMOS, 2010, p. 20)

Essa atuação como co-autor fica explícita diante do conflito que a narrativa cria (HOPPE, 2012, p. 20-21). O personagem Hugo está frente a um desafio e a decisão precisa ser tomada diante do questionamento da mãe, sobre o que fazer com o chapéu. Em cada ouvinte da turma, esse conflito também se instaura.

A professora segue a narrativa, e os alunos ouvem as sugestões apresentadas pelo texto como solução do conflito até o desfecho. Hugo reflete e deixa o chapéu para trás, conforme figura 16. A ilustração, nesse caso, é fundamental, porque a palavra silencia e apenas a visualidade se expressa.

Figura 12: Última página da narrativa



Fonte: Paul Hoppe (2012, p. 34)

Mesmo com a decisão tomada, permanece espaço para o leitor/ouvinte pensar sobre o chapéu, a quem pertencia e qual decisão tomaria se estivesse no lugar do personagem Hugo. Essas questões são conversadas, posteriormente, à narração e aqueles que desejam expressam suas opiniões. Os alunos percebem a ausência da escrita na última página do livro. Ramos (2010, p. 35) reitera que “um

livro não é constituído só pela palavra. A ilustração também configura sentido” e deve, portanto, ser lida.

Dando sequência as atividades conforme o roteiro, os alunos sentam-se em duplas, e recebem letras em pequenas fichas. As letras estão viradas para baixo e formam palavras do texto, como “chapéu, menino, Hugo, vida, avó, mágico”, entre outras. Esta atividade é denominada Jogo do Alfabeto Móvel

Os alunos silábicos viram as letras e devem nomeá-las corretamente, falando também outra palavra que inicie com a mesma letra tirada. Para os silábicos-alfabéticos, o desafio é maior. Eles devem montar palavras do livro. Nesse contexto, os alunos compreendem que as letras ocupam determinado lugar na escrita das palavras e percebem também que para serem legíveis e com um entendimento formal ocupam uma ordem na escrita.

Dando sequência, a próxima atividade esteve voltada à compreensão do texto narrado. A professora coloca no quadro a palavra chapéu e questiona os alunos sobre quais são as utilidades do mesmo, conforme apresentando na obra. Os alunos participam oralmente e, de forma coletiva, organizam a escrita. Da mesma forma, precisam organizar esse registro numa folha de atividades usada posteriormente.

Como os alunos respondem várias palavras para uma só resposta, como por exemplo: “o chapéu serve para fazer mágica”, a professora induz a serem mais objetivos e elegem um vocábulo para usarem como resposta que, neste caso, foi a palavra mágica.

Na atividade “Eu passo o chapéu para”, a proposta era que os alunos retirassem uma pergunta do chapéu e a respondessem, sendo que todas as questões são referentes à narrativa e também às condutas diante de algumas situações, como o que fazer se encontrar um brinquedo que não é seu e outras mais.

E, por último, se realiza o “Bingo diferente”. Consiste em mostrar a figura, e os alunos, ao enxergarem a imagem devem procurar em suas cartelas a palavra escrita. Essa atividade é realizada por todos os alunos, de diferentes níveis, uma vez que se não lessem a palavra toda, podem procurar pistas, como sílaba inicial, letra inicial, etc.

Ao encerrar a aplicação de *Chapéu*, última obra do projeto de mediação literária, percebe-se que dentre os objetivos traçados, alguns deles estão sendo aprofundados, enquanto outros já consolidados. Em relação ao processo de

alfabetização e letramento, houve avanços e alguns alunos que eram pré-silábicos, estão silábicos, assim como outros, já estão silábico-alfabéticos. A presença do livro literário, associado às atividades lúdicas, e o planejamento flexível forma um tripé que permite diferentes possibilidades e reflexões durante todo o processo. Chegando à linha final da aplicação, torna-se necessário averiguar todo o percurso com um olhar reflexivo e avaliativo, tratado no capítulo a seguir.

5 NA LINHA DE CHEGADA: CATEGORIAS

Retomando a descrição anterior do Jogo da Trilha da aplicação do projeto de mediação literária, é hora de ir para a linha de chegada e, nesse contexto, é necessário refletir acerca do processo e de aspectos latentes vivenciados. O projeto abrangeu desde a seleção dos livros literários, o planejamento das atividades propostas e as gravações em vídeo e áudio em que as crianças foram atores principais durante todo o processo.

A maioria dos alunos demonstrou ter gostado da proposta de aprendizagem, isto é, o uso do livro literário no processo de alfabetização, mesmo que não o verbalizassem explicitamente. A seguir estão transcritas e discutidas algumas falas dos estudantes sobre como perceberam a presença do livro literário em sala de aula.

- *Eu conheci esses livros porque minha “sora” trouxe pra nós. Ela contou as histórias. Eu não conhecia, mas agora eu sei e conheço. Gostei de “Tem picolé, seu José” (do livro Parlandas). É o mais legal de todos! Porque a gente brincou bastante até aprender a ler. (A2)* A opinião dessa criança evidencia a importância da ludicidade na alfabetização. Brincar e ao mesmo tempo aprender fazem da alfabetização, processo natural para os alunos. Complementou também: - *Gostei também de outro livro. (refere-se à obra Misturichos). É o livro dos animais esquisitos. Eu adorei o rinostroz e também gostei de fazer o dicionário dos bichos (A2).* A2 demonstra que atividades planejadas, de acordo com o interesse dos alunos, tornam as atividades mais significativas. Assim, o planejamento é relevante em todo o processo. Eleger atividades que interessem aos alunos e, ao mesmo tempo, ter uma postura flexível quanto ao planejamento são atitudes importantes na prática reflexiva e que também serão abordadas no decorrer da análise das categorias.

Outro aspecto, salientado pelos discentes, no momento em que se expressaram individualmente sobre o projeto, foi a oportunidade de conhecer, manusear, ler e aprender com o livro literário. Nesse sentido, retomando o que já ficou evidenciado no capítulo 3, durante a análise dos questionários enviados às famílias, os alunos, muitas vezes, não têm acesso a obras literárias, pelo fato de custarem caro.

Os títulos do PNBE, vale destacar, não podem estar guardados a “sete chaves ou encaixotados” nas escolas. A pesquisa sinaliza que as obras, selecionadas para o projeto, foram exploradas com ludismo e contribuíram para promover o processo de alfabetização dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Acerca do livro que mais despertou o interesse, A7 aponta *Misturichos* e fala: - *Esse foi o livro que eu mais gostei e que aprendi a escrever as palavras. A professora questiona de que forma ele aprendeu a escrever. - Porque aqui tem um monte de bichos misturados!* – responde A7 e vai folheando o livro. Ao chegar na página 15, quando aparece vacalhinha (vaca + galinha) ele lê a palavra e afirma: *Vaca é VA de vaso e CA de casa.* Aqui se tem um exemplo de promoção da consciência fonológica, no sentido de que o aluno demonstrou perceber a segmentação da palavra em unidades menores (sílabas) e associá-las a outros vocábulos de forma correta. Este é um processo contínuo e quando um aluno pensa e se expressa dessa forma já está possivelmente oscilando entre o estágio silábico e suas variantes.

Todas essas relações são observadas e registradas pela pesquisadora, contrapondo com as contribuições da psicogênese da língua escrita, defendida por Emília Ferreiro e Teberosky. Tais conceitos, se trabalhados concomitantemente, contribuem para o sucesso na alfabetização. Assim, categorias discutidas neste capítulo serão: (a) **ludicidade**; (b) **planejamento como prática reflexiva**; (c) **literatura infantil e o PNBE na sala de aula** e (d) **avaliação: do início ao fim**. Para superar os desafios e aproveitar as oportunidades que a experiência em sala de aula promove, é imprescindível entender e eleger tais categorias, a fim de compreender o processo da aprendizagem e confrontar com o embasamento teórico. Nesse sentido, a partir da aplicação do projeto, objeto de estudo dessa dissertação, as categorias estabelecidas para a análise, já descritas anteriormente, serão discutidas a seguir.

5.1 CAMINHOS DA LUDICIDADE

Partindo do pressuposto de que o lúdico deve ser acessível a todas as crianças em fase escolar, esta foi a primeira categoria eleita para análise. Nesta pesquisa, o ludismo esteve presente na composição das obras selecionadas, na

natureza do texto das mesmas e também nos roteiros de leitura, incluindo as atividades pedagógicas planejadas e implementadas na escola com os alunos.

Nas obras infantis selecionadas, já descritas no tópico 3.3, é possível afirmar que os títulos promovem de forma lúdica, a reflexão humana, repercutindo em cada aluno, emoções como: o encantamento, o medo, o imaginário e tantas outras, de acordo com o entendimento, as vivências e experiências de cada sujeito.

Nesse contexto, e olhando para a aplicação, descrita no tópico 4.1, a obra *Quem tem medo de monstro?*, de Ruth Rocha, apresenta o ludismo a partir da visualidade, ou seja, na presença de imagens engraçadas e divertidas dos personagens, apontados pelos alunos. Como exemplo, traz-se a apreensão inicial das crianças diante do “*bandido terrível*”, apresentado no texto, considerado um ser muito “*temível* pela sua voz de *trovão*”, mas que apesar disso, tinha “medo de *bicho papão*”. A situação inicial do texto repercute no aluno, possibilitando a demonstração de suas emoções, através de olhares apreensivos e reflexivos, assim como na fala de A4 que expressa sorrindo:

- *Esse bandido é engraçado, tem medo de bicho papão!* O desfecho divertido, possibilitado pelo viés lúdico, permite o alívio, o riso, a descontração e o desejo por outros versos do livro. Da mesma forma, o ludismo presente na sonoridade das palavras rimadas, oportuniza a introdução da leitura e da escrita, que são objetivos do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, os roteiros de leitura, planejados, ludicamente, permitem maior envolvimento por parte dos alunos, conforme abordaremos mais tarde.

Na aplicação, descrita no tópico 4.2, *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida, destaca-se o universo lúdico que as rimas e ritmos propõem. O texto é um caminho e desafio, escolhido pela pesquisadora, para oportunizar às crianças a alfabetização e letramento literários.

Inicialmente, na quadrinha “*Você diz que sabe muito*”, os alunos puderam expressar-se corporalmente, brincando e criando gestos que facilitavam a memorização da mesma. Os movimentos criados para o primeiro enunciado da quadrinha: “*você diz que sabe muito, lagartixa sabe mais*”, foi proposto pelo grupo de alunos, com o uso das mãos, num movimento que lembra a mistura entre estar apreensivo e um dedo indicando a razão. No outro segmento da quadrinha: “*ela sobe na parede, coisa que você não faz*”, A8 propõe o uso da mão para ser a lagartixa e o movimento de abaixar-se e subir com os dedos. O “*não faz*” (verso final

da parlenda), foi, coletivamente, combinado com o movimento do dedo usual de negação, utilizado usualmente na comunicação gestual das pessoas. A partir daí, as crianças solicitavam, sempre que possível a dramatização de cada parlenda evidenciando assim que toda aprendizagem perpassa pelo corpo, a partir das brincadeiras surgidas ou propostas.

Em outra atividade desta mesma obra, utilizando o jogo verbal “*Tem picolé, seu José*”, os alunos brincaram em sala de aula com picolés de papel, confeccionados previamente pela professora. O objetivo da atividade era brincar com os picolés, a fim de formar conjuntos de imagens associadas às rimas de cada verso. Portanto, os alunos teriam que ler ou identificar os pares de picolés. Verificou-se que este foi um momento marcado pela ludicidade, no qual todos brincavam, auxiliando uns aos outros, independentemente de seu nível de escrita e leitura. A13 propõe que sejam misturados todos os picolés e expressou que “desta forma, a brincadeira seria mais legal”. Na fase inicial de escolarização, entende-se que não é necessário explicar para os alunos que eles precisam aprender a ler e escrever, pela relevância dessas habilidades em suas vidas futuras. O que precisam de fato é vivenciar pelo ludismo os desafios propostos e assim irem aprendendo..

A gratuidade presente no decorrer da aplicação fica mais evidente na obra *Parlendas para Brincar*. Como exemplo, as parlendas e quadrinhas trazidas de casa, como tarefa sugerida pelos alunos, transformando a oralidade passada de geração (pais e familiares), pelas brincadeiras e, posteriormente, em leitura e escrita. Este é o sentido da gratuidade - aprender na “graça” da atividade, sem perceber o sentido ou a intencionalidade ali contida.

Para Beatriz Carvalho e Renata Bueno, autoras de *Misturichos*, descrita no tópico 4.4, a união “improvável” de cada bicho é lúdica e proporciona diversos olhares. A atividade de saber os nomes dos animais que compunham o novo misturicho trouxe o ludismo associado à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, o que demonstra heterogeneidade de conhecimentos, ou seja, os alunos podem ter conhecimentos muito distintos sobre o texto lido, entretanto, em grupos, juntos, na realização da atividade proposta, as crianças conseguiram identificar e até criar novos misturichos.

Socializar esses conhecimentos, em diferentes formas de expressão, (oral, plástico e escrito), torna a aprendizagem significativa, principalmente nas situações de registro escrito. Nesse sentido, cada aluno apresentou o seu misturicho para a

professora e demais colegas, de forma lúdica e não apenas pensando na aquisição da escrita. Ludicamente, as atividades têm sentido para os alunos, não compõem como exercícios estanques, repetitivos, em que muitas vezes as crianças nem compreendem o significado do que foi proposto. Associar o lúdico à aprendizagem visa a contemplar características da infância, a fase em que as crianças brincam, se divertem, ouvem histórias e simbolizam, imaginando o mundo do faz de conta, muito real para elas.

Na obra *Coco Louco*, de Gustavo Luiz e Mig, descrita no tópico 4.3, os alunos “brincaram” de trilha. Nessa atividade, o brincar está associado ao aprender, pois a atividade poderia ser apenas de registro - ler a obra e responder as questões propostas. Ao fazer a trilha e proporcionar a brincadeira aos alunos, verificou-se a diversão e aprendizagem de forma gratuita, sem se dar conta do quanto aprenderam brincando.

Ao refletir sobre a ludicidade na prática pedagógica e olhar para a experiência realizada em sala, entende-se que a vivência e a convivência no meio lúdico possibilitam o aprendizado. Não se pode atribuir a ludicidade a solução para os problemas educacionais, mas pode ser um caminho a ser trilhado, principalmente no que tange à alfabetização e letramento.

Cabe, então, ao professor planejar as aulas com este propósito lúdico e refletir sobre a sua prática, procurando tornar a aprendizagem significativa, que leva a segunda categoria de análise identificada.

5.2 PLANEJAMENTO COMO PRÁTICA REFLEXIVA

Um dos grandes desafios da função docente foi e continua sendo o planejamento. Escolhido como segunda categoria para discussão e diante das inúmeras possibilidades que o mesmo abarca, optou-se pelo viés do planejamento como prática reflexiva. Este se constitui na formulação do projeto de pesquisa e na criação e organização de seus roteiros. Também na prática pedagógica da pesquisadora, enquanto orientadora do PNAIC e em sua experiência como docente e alfabetizadora.

Ressalta-se que a construção deste projeto se deu por etapas e, em muitos momentos, surgiram alterações em função de imprevistos surgidos, reconduzindo

todo planejamento. A primeira e mais significativa das alterações no projeto inicial foi na escolha do acervo a ser utilizado. Tendo em vista que as obras do PNAIC estavam com a entrega atrasada na escola, optou-se por utilizar as obras constantes no acervo do PNBE, já mencionadas no item 3.3. Ao analisar o guia das obras do PNBE, procurou-se identificar qual o acervo que melhor se encaixaria no projeto, e optou-se pelas obras do acervo da Educação Infantil, critérios estes também já mencionados anteriormente.

A partir das necessidades dos alunos, questões como as demandas individuais, os objetivos a serem alcançados no 1º ano de Ensino Fundamental, entre outras, precisam de respostas. Para tanto, é necessário buscar no planejamento das atividades e na prática reflexiva estas respostas.

O primeiro roteiro de leitura, já traz algumas questões referentes ao acolhimento de falas de alunos, por parte da pesquisadora. Alguns estudantes confrontam a professora, solicitando explicações acerca da “voz de trovão”, narrada na obra. Aqui, a pesquisadora reflete se ignora a fala ou a acolhe e traz para o grupo. A prática reflexiva docente favorece a tomada de decisão em sala de aula, mas também depara-se com diferentes situações, sejam conhecidas ou não.

Na perspectiva de um planejamento reflexivo, a professora seleciona algumas parlendas que seriam de agrado às crianças e as trabalha conforme o roteiro construído. No entanto, em várias atividades o planejamento se apresentou com novos desafios trazidos pelos alunos. Como exemplo, traz-se o pedido dos alunos de realizarem uma tarefa em casa, isto é, cada um traz uma parlenda a ser trabalhada em aula. Houve também, em outro momento, a solicitação de leitura de uma determinada parlenda que os alunos desejavam muito e que não estava planejada no roteiro.

Nesse contexto, é possível refletir que a escolha das parlendas privilegiou o gosto da pesquisadora e as questões de alfabetização e letramento, entretanto, para os alunos, as outras parlendas, trazidas de casa, são mais comuns e de acesso fácil, pois os pais e familiares já conhecem. E como o entusiasmo deles era imenso, o planejamento foi remanejado de forma a contemplar a parlenda exemplificada por eles.

Nestes casos, aproveita-se para trabalhar a importância do livro literário, que continha uma parlenda que eles sabiam. Este foi o momento de proporcionar aos alunos a compreensão de que, aquilo que se diz (oral), também pode estar escrito.

Os alunos se sentiram muito importantes e isso se refletiu na análise geral, quando os alunos indicaram que esta foi a obra preferida na aplicação do projeto.

O tempo planejado para uma determinada atividade também precisa ser constantemente revisto. Às vezes, é preciso aceitar aquilo que não deu certo, no planejado.

Em relação ao planejamento, especificamente da escrita, é importante buscar situações que sejam familiares aos alunos, e o livro *Parlendas para brincar* contribui nesse aspecto. Ao propor escritas de quadrinhas e trava-línguas, e possibilitar que o aluno reflita acerca do sistema de escrita alfabética como, por exemplo: inferir com qual letra escreve determinada palavra, onde ele irá incluir espaços em branco para separar as palavras, é dar a oportunidade de aprender de forma lúdica. E a partir dos resultados dessas ações, o professor planeja as próximas ações. Assim, ao ouvir e perceber as particularidades de cada aluno, reconfigura-se o planejamento, acolhendo as demandas.

Importante destacar que o planejamento teórico foi pautado na formação do PNAIC, sendo que a alfabetizadora é também orientadora do Programa. Nesse sentido, subsídios teóricos serviram para elencar os objetivos específicos para o 1º ano. Assim, nesta proposta de mediação literária, foram vários os momentos em que a pesquisadora buscou em suas vivências e aprendizagens, informações que pudessem colaborar no planejamento e na criação do projeto.

Ao aceitar uma inovação, a partir de subsídios teóricos, o professor torna a prática diferente e eficiente. Assim, a professora repensa seu planejamento, suas estratégias e muitas vezes os objetivos. A prática reflexiva não se caracteriza como um sinal de dúvida ou fraqueza do professor; ao contrário, mostra que o professor é competente o suficiente a ponto de flexibilizar seu planejamento. Após a análise do planejamento reflexivo, é preciso voltar-se para a figura do professor, que é justamente quem interfere e conduz os alunos em suas relações estabelecidas, com a literatura infantil.

5.3 LITERATURA INFANTIL E O PNBE NA SALA DE AULA

Inicialmente, ao mediar as obras e os alunos envolvidos na pesquisa, percebe-se entusiasmo e curiosidade por parte dos mesmos. Todos já conheciam o objeto livro, mas neste momento, a intencionalidade justamente estava voltada para

as relações que os alunos teriam com o livro infantil e com o simbolismo que dele emana. Neste sentido, a professora pensa em múltiplas possibilidades de como tornar a obra compreensível aos alunos, narrando e interagindo com eles, através do diálogo sobre as ilustrações e sobre a palavra escrita.

Ao iniciar o projeto, na primeira obra, a pesquisadora nota que alguns alunos ainda possuem uma posição passiva frente ao livro, como se ele (o livro) pertencesse apenas à professora e fosse inacessível a eles. Esta situação surpreende a pesquisadora, que reflete: - *Será que os alunos não estão habituados aos livros? – Será que pensam que os livros pertencem apenas aos professores e à escola? – Quais os (pré) conceitos que eles têm sobre o livro?*

O objetivo da pesquisadora era justamente estabelecer essa relação com o livro e, assim, trabalhando com dois exemplares de cada obra, tornou-se mais fácil para os estudantes se familiarizarem com a literatura, enriquecendo o vínculo professor/aluno e aluno/aluno, sendo que alguns exemplos eram vistos no compartilhar das obras com os colegas. Escutar A8 dizer: - *Olhem, vem cá ver o que eu achei no livro!* intensifica a relação dialógica entre os sujeitos. Dessa forma, refletiu-se o quanto é positivo proporcionar momentos de contato com os livros literários, provocar o diálogo e a escuta, entrelaçando-os.

Nesse sentido, a professora percebe que a mediação entre os alunos ocorre por diversos caminhos, que podem ser verificados na retomada da obra em atividades diferenciadas, trazendo informações do livro pertinentes ao que foi solicitado.

No segundo livro selecionado para aplicação do projeto, a aproximação das crianças com a obra fluiu mais naturalmente. O aspecto lúdico do livro facilita o acesso ao mesmo. A pesquisadora percebe que, nesta obra, os alunos pediram para manusear o livro com frequência e, conseqüentemente, estavam se apropriando da materialidade do mesmo. Um exemplo disso verifica-se quando A5 fala: - *Olha gente, esse livro tem capa dura e as folhas são diferentes* – referindo-se a gramatura da capa e das páginas. A professora aproveita o momento surgido para reforçar conceitos que vem sendo trabalhados com os alunos, como: a compreensão do que é uma capa, que alguns livros possuem abas, que são escritos por pessoas chamadas autores ou escritores e, nesse ambiente, constitui-se a mediação entre alunos e as obras.

A mediação fica mais evidente quando o estudante observa uma página que contém a parlenda *Um dois, feijão com arroz*. O contato com a variedade de textos proporcionados pela obra e a reação dos alunos de encantamento, frente às atividades propostas, permite a pesquisadora perceber o quanto é importante a presença da literatura e a mediação docente.

Revisitando a aplicação do projeto, percebe-se que o professor que proporciona esse contato da literatura com os alunos pode servir de exemplo para eles, ensinando a ler e de que forma ler, pois sabe que se criam laços entre os envolvidos. A leitura na sala de aula gera cumplicidade, encanta os alunos e auxilia na formação do futuro leitor.

Por último, o professor mediador dá valor à construção coletiva do conhecimento, desafia seus alunos, questiona, mas também responde, participando de práticas sociais visando à autonomia dos mesmos. E esta mediação não se reflete apenas em relação à literatura. Todos os momentos, dentro e fora de sala de aula, podem ocorrer a mediação. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento acontecem em diversos níveis, sendo a leitura apenas um deles. Proporcionar este momento com livros de qualidade, oferecido por programas que incentivam a leitura, é fundamental.

A realização deste projeto de mediação literária não seria possível sem a presença de um grande aliado na aprendizagem: os livros de literatura infantil. A opção pelo uso do acervo do PNBE levou em consideração os seguintes aspectos: o conhecimento do acervo por parte da pesquisadora, a qualidade das obras e os desafios e possibilidades de uso em relação ao tema da pesquisa.

O conhecimento dos guias do PNBE, com orientações de propostas pedagógicas, também auxilia a pesquisadora na escolha de títulos do acervo para construção e aplicação no projeto. Sabe-se que estes acervos são destinados para uso na biblioteca da escola pública ou em sala de aula, em atividades coletivas ou individuais, mas pode ocorrer que estas obras não sejam catalogadas, deixando que fiquem em prateleiras guardadas e, assim, não sejam usados pelos alunos. Trazer esse acervo para sala de aula é um desafio para o docente. Da mesma forma, a ação proposta nesta pesquisa sugere a possibilidade de o PNBE oferecer mais exemplares de um mesmo título, a fim de que os alunos possam manusear os livros nos diversos momentos propostos.

Ao recordar o entusiasmo das crianças no manuseio dos livros, nos roteiros aplicados, é possível perceber que a maioria das crianças não está acostumada a adquirir livros literários, especialmente com a qualidade dos que foram trazidos para a sala de aula. Neste contexto, de acordo com a entrevista realizada com os pais destes sujeitos (descrita no tópico 3.2, ao serem questionados sobre o custo de um desses livros de literatura), os mesmos informaram que um bom livro custa em torno de R\$ 10,00 à R\$ 20,00. Entretanto, sabe-se que um livro – como os disponibilizados pelo PNBE – na livraria, normalmente tem valor bem superior. Este desconhecimento das famílias acerca do custo de obras literárias é, também, uma restrição de acesso à literatura.

A relação com os livros do PNBE vai se fortalecendo, e a pesquisadora divulga o Programa em sala de aula, indicando o selo existente na capa dos exemplares, seu significado, trazendo assim a vivência da cidadania para os pequenos. Trabalhando com dois exemplares, um do PNBE e outro da própria pesquisadora, os alunos percebem a diferença entre eles, no selo existente na capa e questionam a professora, que retoma a explicação dada e faz a comparação entre o livro vindo para escola com aquele adquirido em livrarias.

Dando sequência aos roteiros aplicados, ressalta-se que foram muitos os objetivos pensados e propostos pela pesquisadora (conforme apêndices com o registro do planejamento para cada obra), levando em consideração inúmeras possibilidades que cada livro permite abordar. Durante muitos momentos da aplicação, o planejamento desenhou-se de forma totalmente imprevista, com ideias sugeridas pelos alunos, como na atividade de dramatização das parlendas, por exemplo. A qualidade deste título é indiscutível, no que tange à alfabetização e letramento, podendo com certeza ser trabalhada mais intensamente.

Na aplicação da obra *Quem tem medo de monstro?*, a dificuldade dos alunos em trabalhar de forma coletiva, foi evidenciada na construção do painel (Apêndice 3 – atividade 5), proporcionou à pesquisadora, um olhar singular do proposto, pois não esperava a reação dos alunos, tendo que constantemente envolvê-los no coletivo. No entanto, a presença do livro literário como apoio na busca e auxílio da leitura e da escrita de determinadas palavras, fez com que os alunos se habituassem à dinâmica. O questionamento de A10 - *Professora, agora vai ser sempre assim? P- Assim como? A10- Assim, usando os livros? P- Vocês gostariam que fosse assim?*– evidencia a percepção das crianças com um trabalho diferente

do usual. Os estudantes refletem acerca da questão e afirmam que gostaram desta forma de trabalho.

Neste momento, a professora reflete sobre a coerência na explicação a ser dada ao aluno, pois não há respostas prontas para todas as perguntas. Além disso, a aposta na mediação de livros literários do PNBE na alfabetização e no letramento ultrapassa uma crença, um desafio, e também não tem respostas prontas.

Na terceira obra que comparece à sala de aula, a pesquisadora percebe que os alunos já estão familiarizados com a inserção de títulos do PNBE no cotidiano escolar, buscando nelas auxílio e apoio na leitura e escrita de palavras.

Assim, a presença do Programa na sala de aula apresenta-se como uma possibilidade de sucesso no objetivo do letramento literário, tanto pela sua diversidade de propostas, como na qualidade das mesmas. Para tanto, é necessário selecionar obras que contemplem características que dialoguem com o público-alvo, neste caso, os alunos, e as categorias definidas a partir da análise, tais como: o ludismo, o planejamento como prática reflexiva constante e o exercício da função de mediador em todo este processo, para que, ao final, seja avaliada a aprendizagem efetiva do aluno, descrita a seguir.

5.4 AVALIAÇÃO: DO INÍCIO AO FIM

Uma das funções necessárias ao docente, no seu trabalho pedagógico com alunos, a partir de planejamentos e objetivos propostos, é o avaliar. Nesta pesquisa, não foi diferente. Apesar da avaliação não ser o foco do estudo, a mesma fez parte em alguns momentos intrínsecos na turma 1Ano2, de acordo com o regimento escolar, e, na pesquisa, em momentos específicos, descritos no tópico 3.4.

O período de setembro à dezembro de 2014, marcado pela aplicação, transcorre tranquilamente para as crianças, mas corre a passos largos, diante das demandas que o planejamento apresenta ao pesquisador, principalmente no que tange à flexibilidade das propostas, como redução ou extinção de algumas atividades, prioridade de outras, tempo previsto, entre outras. Há que se pensar e levar em consideração que o grupo 1Ano2 está inserido num contexto escolar que tem vida, que tem suas demandas, que também precisam ser atendidas,

precisamente em questões que são de responsabilidade da mantenedora. E estas perpassam muitas vezes o planejamento do professor.

A partir desse cenário, configura-se a aplicação do projeto de mediação literária e a pesquisadora, de uma forma geral, tem a presença na sala de um grupo de alunos bastante heterogêneo no que tange aos estágios de aprendizagem. É chegada a hora de questionamentos. *Quais atividades escolher? Qual obra literária tem prioridade na aplicação?* E a partir de reflexões como essa, o pesquisador passa a moldar seus planos e adaptá-los sempre que necessário. Todas essas situações, já estão descritas no capítulo 4, e também nos tópicos anteriores deste capítulo.

Avaliações diagnósticas permitem observar atentamente cada aluno. Entretanto, sabe-se que o resultado da aprendizagem não está centrado somente nele (aluno), mas também em seu entorno, como o ambiente escolar, a metodologia de ensino aplicada, o planejamento, o professor mediador entre outros aspectos.

Dezembro de 2014 chega e, assim como o ano letivo, a aplicação também se finda. Pautado constantemente pela reflexão, a pesquisadora, e também docente da turma, tem a função de realizar a verificação dos níveis de aprendizagem do grupo 1Ano2. Essa avaliação se mostra como um componente a mais, dentro de um parecer descritivo, do último trimestre. Neste tópico, pretende-se ilustrar os resultados e refletir sobre os mesmos. Para tanto, apresenta-se o quadro síntese utilizado também em períodos anteriores, indicados no tópico 3.4.

Quadro 18: Níveis de aprendizagem final – Turma 1Ano2

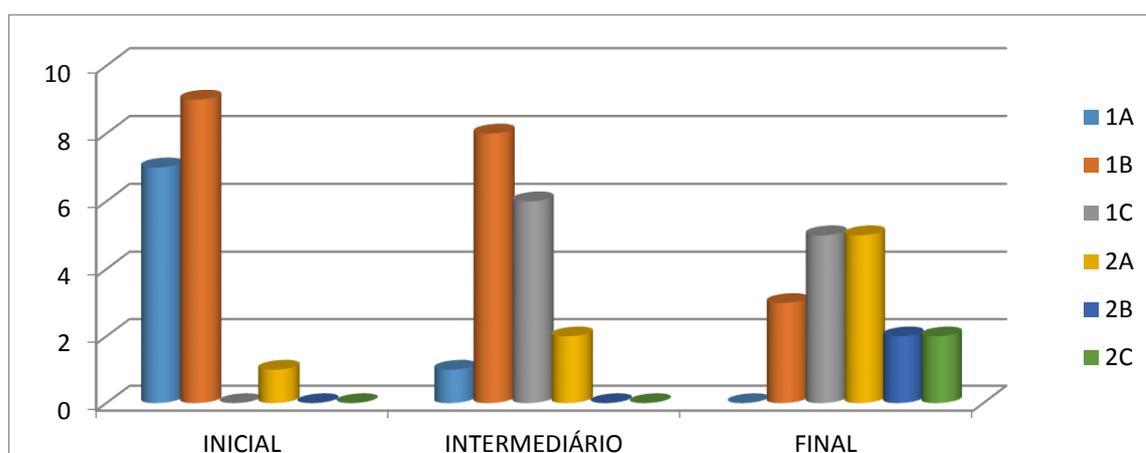
Alunos	1a	1b	1c	2ª	2b	2c	3a	3b	3c	NL	LI	SI	SS	SC	FT
A1				X							X				
A2				X							X				
A3		X									X				
A4				X								X			
A5					X							X			
A6			X								X				
A7			X								X				
A8			X								X				
A9					X							X			
A10						X							X		
A11						X								X	
A12		X									X				
A13		X									X				
A14			X									X			
A15				X								X			

A16				X								X		
A17			X									X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Contudo, o quadro síntese, por si só não expressa a evolução de todo período. E, assim, afim de verificar o processo de aprendizagem da escrita, obtido em 2014, pelo grupo de alunos da turma 1Ano2, obteve-se o seguinte gráfico síntese acerca do desempenho dos estudantes.

Gráfico 6: Comparativo: níveis de escrita¹⁵



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entende-se como período inicial, fevereiro de 2014, momento em que a pesquisadora inicia as atividades com o grupo 1Ano2. O período intermediário corresponde ao mês de setembro de 2014, marcado pelo retorno da pesquisadora de sua licença para estudo. O período final ocorre em dezembro, término do ano letivo.

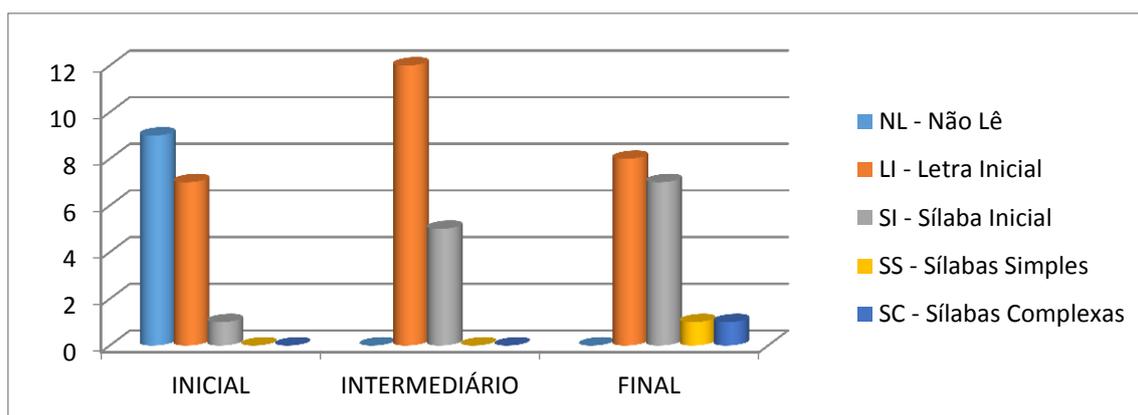
Dessa forma, ao refletir sobre os testes aplicados em início de setembro de 2014 e compará-los com os realizados em final de dezembro do mesmo ano letivo, período em que se realizou a aplicação dos roteiros, apontam-se as seguintes considerações: nenhum aluno permaneceu no nível de escrita (1a), da mesma forma ocorreu com o nível (1b), porém, na condição de pesquisadora e professora deste grupo, é necessária a verificação da permanência de alguns sujeitos neste nível. Isto significa que 3 alunos permaneceram de setembro a dezembro neste mesmo nível,

¹⁵ 1A - Pré-silábico utilizando desenho e/ou rabisco; 1B - Pré-silábico utilizando letras e/ou numerais; 1C - Pré-silábico em início de fonetização; 2A - Silábico sem correspondência grafofônica (silábico de quantidade); 2B - Silábico com correspondência grafofônica (silábico de quantidade); 2C - Silábico em transição para o alfabético (silábico-alfabético).

não apresentando significativos avanços. Esta consideração se torna importante no sentido de que cada aluno é único e, portanto, tem o seu tempo de aprendizagem, que deve ser respeitado. Assim, temos crianças que “estacionam” durante a caminhada rumo à alfabetização e ao letramento e outros avançam significativamente. Há uma redução do nível (1c), de 6 alunos em setembro, para 5 em dezembro, refletindo no aumento do nível (2a) que em setembro era composto por 2 alunos e, em dezembro, passam a ser 5. Os estágios (2b) e (2c), respectivamente, não indicavam a presença de nenhum aluno em setembro, e em dezembro surgem na presença de 2 alunos em cada um deles.

Da mesma forma, realizou-se um gráfico comparativo do processo de leitura dos alunos, conforme segue.

Gráfico 7: Comparativo dos níveis de leitura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se em avaliação inicial, fevereiro de 2014, que 9 alunos desconhecem as letras, ou seja, não reconhecem o alfabeto como um sistema de escrita. Sete alunos conhecem a letra inicial que pode ser do seu nome ou de algumas palavras conhecidas deles, principalmente nas práticas sociais de leitura, como palavras de supermercados ou rótulos conhecidos e apenas um aluno conhece a sílaba inicial, não conseguindo identificar toda palavra.

Em setembro, todos os alunos estavam inseridos em processo de avanços na alfabetização, sendo que nenhum deles desconhecia as letras. Isto refletiu no aumento de alunos que identificavam a letra inicial, atingindo a marca de 11 alunos.

Conseqüentemente, alguns evoluíram da leitura da letra inicial para leitura de sílaba simples, sendo 5 alunos; e um aluno apenas ainda não lia. A diferença entre

as etapas é natural e faz parte do processo, e, ainda assim, há os chamados estágios mistos, oscilando de uma etapa para outra. Em dezembro, ao término da aplicação, o número de alunos que identificava a letra inicial diminuiu, sendo 9 sujeitos. Em contrapartida, o número de estudantes que passam a realizar a leitura de palavras com sílabas simples passa a 7.

Surgem estágios ainda não identificados em etapas anteriores. São eles: (SS) e (SC), expressos por 1 aluno em cada um deles, caracterizando crianças que leem palavras compostas por sílabas simples e complexas.

É fato que apesar de um curto período de aplicação do projeto (setembro à dezembro) houve avanços. Porém, na pesquisa, surgem questionamentos como: - *Por que será que alguns sujeitos não avançaram mais em alguns níveis? O uso do livro literário não os encantou ou não fez diferença?* Sabe-se que tais alunos demonstraram crescimento em outros aspectos, tais como a expressividade, a socialização de ideias, entre outros.

Assim como se avaliam os processos dos alunos, a pesquisadora, enquanto professora mediadora, precisa pensar suas práticas. E estas se dão a partir, de observações diárias, registros do cotidiano escolar e recortes reflexivos de situações, às vezes inusitadas, surgidas e trazidas pelos alunos, durante o processo. Nesse sentido, a presença da dúvida enquanto incerteza torna a reflexão do professor mais rica.

Enfim, o professor ao ser integrante do jogo da trilha se expõe na busca de melhores respostas à sua ação pedagógica. Acertar o alvo é a meta. Como chegar até lá, só percorrendo o caminho, para saber.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, em que se chega ao final da trajetória da pesquisa, se faz necessário apresentar as considerações e ponderações em relação à aplicação do projeto, repensar algumas condutas e práticas, com o intuito de apontar novas possibilidades. Para tanto, volta-se a questão central do estudo, o problema de pesquisa: que contribuições a presença da literatura oferece ao processo de alfabetização e letramento, nas atividades efetivas de sala de aula? A busca por esta resposta demandou a realização da investigação. No entanto, essa questão não aceita resposta simples, e não depende apenas de um olhar, mas de uma soma de olhares – que pode ser a partir da escola, do professor ou do aluno – personagem principal no processo de ensino aprendizagem.

O aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem de experiências e vivências que, indiscutivelmente, não podem ser desconsideradas pelo professor. Isso ocorre tanto para os alunos egressos da Educação Infantil, quanto para os que frequentam pela primeira vez a escola, característica da turma 1Ano2. Por isso, diz-se que o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos é o ano destinado à transição, pois, além de ser obrigatório, passa-se a introduzir uma série de condutas e promover habilidades que se constroem e que se refletirão nas etapas seguintes. Ensinar por meio do lúdico contribui para aprendizagem significativa. Para tanto, retomam-se aspectos discutidos nas categorias, elencadas após a aplicação, que podem contribuir na busca de respostas.

O ludismo, eleito como uma das categorias mais relevantes desta pesquisa, esteve presente em muitos momentos, trazendo encanto aos alunos e desafios à professora pesquisadora e ao seu planejamento. O lúdico mobiliza a criança às aprendizagens, muitas das quais ela nem perceberá no momento, mas posteriormente, na sistematização e registro dos fatos vivenciados, como ocorreu diversas vezes durante a aplicação do projeto. Exemplo disso pode ser visto na obra *Quem tem medo de monstro?* que aborda ludicamente os medos através de personagens divertidos. Os alunos, ao serem desafiados a expressarem oralmente, no grupo, o seu medo, sentem-se de certa forma, intimidados. A professora, ao perceber esse sentimento, não previsto por ela, toma frente e inicia a atividade, contando seus medos e, assim, atenua a apreensão inicial vivida pelas crianças. Aos poucos, todos se expressam. Esse momento de alívio, de perceber que muitos

colegas possuem os mesmos medos, trouxe aporte significativo para suas escritas e posteriores registros, auxiliando coletivamente na escrita de palavras. Os conflitos gerados na coletividade da escrita de palavras do texto, como por exemplo, “bruxa” trazem à tona os estágios de aprendizagem em que cada aluno se encontra, necessitando intervenção pontual da professora. Da mesma forma, ao ler a história, a professora estabelece, aos poucos a relação dialógica que se forma entre leitor e texto. Isso ocorre em momentos que a docente mostra, além das ilustrações, o texto escrito ao aluno, no próprio livro, e faz inferências quanto à escrita, que o levam a refletir sobre a língua e sobre a importância e recompensa da leitura.

Apona-se também o planejamento como um dos aspectos que contribuem para o sucesso da alfabetização e letramento. Assim, a pesquisadora alia-se ao problema de investigação e pensa estratégias que possam abarcar o lúdico e, ao mesmo tempo, contemplar as necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, por exemplo, seleciona palavras (extraídas da obra *Chapéu*) para um jogo de bingo diferente. Alguns alunos marcam a letra inicial ou sílaba inicial da palavra mencionada pela professora, outros, em etapa mais avançada, identificam toda a palavra.

Daí a importância do planejamento reflexivo, que abraça as demandas dos alunos e coloca a pesquisadora na condição de aprendiz. Significa afirmar que a flexibilidade do professor, faz com que ele acolha solicitações dos alunos e modifique o planejamento do dia, deixando-se de certa forma, ser conduzido pelo grupo. Como ilustração traz-se a solicitação do grupo em realizar mais dramatizações com os textos da obra *Parlendas*. A docente ao perceber esse intenso desejo, atende os alunos e tenta da melhor forma, conduzir outras questões igualmente importantes, como os gestos (movimentos) conjugados às falas dos textos da obra. Neste momento, é necessária a readequação de algumas atividades previstas.

Diante disso, os alunos precisam, além do planejamento, da presença de um professor atento às demandas do grupo e do sistema educacional. Para que isso ocorra, é necessária postura autoavaliativa por parte da pesquisadora, que propõe atividades que possam exigir cognitivamente além daquilo que o aluno tem condições de oferecer naquele momento e, dessa forma, o professor ajusta o planejamento – avança ou retrocede. Como exemplo, traz-se o excesso de objetivos numa mesma atividade (contar número de letras, palavras, quantas sílabas, etc.).

Ao interagir, especificamente, com alunos em período de alfabetização e letramento, numa perspectiva literária, o professor dedica-se a formar um leitor, seleciona bons livros, é bom contador de histórias, faz visitas à biblioteca, mostra através de seu exemplo, uma postura leitora, a fim de que não se distraiam com outras coisas. Nesse sentido, quem sabe, ficar marcado na infância dos alunos, como aquele professor especial, que lhes despertou o desejo da leitura autônoma, ainda que o leitor, seja iniciante. Nesta pesquisa, a professora, ao narrar uma história, percebe, no olhar das crianças da escola pública, o brilho e a vontade de ouvir atentamente o que será lido, sendo este um indício de um leitor em formação, uma das grandes contribuições para a alfabetização e para o letramento.

Pensando no cenário infantil atual, em contexto de letramento literário, é possível refletir que temos a presença de algumas características como, a inquietude dos alunos e resistência ao trabalho coletivo, o que é natural também da faixa etária. O ato de ouvir histórias lidas pela professora proporciona de imediato a aproximação dos alunos, no sentido de estarem envolvidos coletivamente na escuta, entretanto, individualmente, cada um compõe sua imaginação. Compreender e respeitar as necessidades infantis quanto à construção de sentidos do texto, por cada sujeito, é essencial. Porém, promover momentos em que o trabalho coletivo significa compartilhar e pertencer a um grupo é igualmente relevante. A interação entre momentos individuais e coletivos precisa ser pensada e planejada pelo professor que passa a ser o mediador destas situações. O desejo dos alunos por novas experiências de leituras trazidas cotidianamente, retomando-as com novas atividades, por meio de brincadeiras e atividades de registro (em painéis, no caderno, no quadro branco, em grupos) associadas à alfabetização e letramento, valorizam os momentos coletivos com a bagagem cultural trazida de casa.

Dessa forma, as crianças, sensibilizadas pelo literário, são atraídas e seduzidas por obras que possuem tais características. Nesse sentido, a pesquisadora torna-se um sujeito imbricado em aspectos da pesquisa, pois vivencia juntamente com os estudantes, além da leitura literária, a construção de suas aprendizagens quanto à leitura e escrita.

Como já descrito na pesquisa, a aprendizagem, nesse caso, expressa pelos processos de leitura e escrita não ocorrem de forma simultânea nos sujeitos, sendo que a partir das palavras trabalhadas, o professor observa, de maneira mais precisa em que estágio o aluno se encontra. Os livros selecionados pelo PNBE auxiliam

muito neste sentido, alguns com ilustrações artísticas, potencializando o texto verbal e as situações de aprendizagem. Convém ressaltar que muitas vezes, as crianças não sabem ler, mas já identificam as palavras pela memória visual.

Nem todas as respostas para essa pesquisa são mensuráveis, mas podem se tornar apontamentos para outras possíveis reflexões. É fato que os alunos da turma 1Ano2 evoluíram em muitos aspectos. Mesmo aqueles que não avançaram tanto, em relação à escrita e à leitura, tiveram outros ganhos, como a expressividade e desenvolvimento da linguagem, evidenciados nas brincadeiras propostas e nos roteiros aplicados.

Refletindo sobre os dados, destaca-se a presença do acervo do PNBE como uma oportunidade de realizar trabalho significativo com alunos em fase de alfabetização, haja vista os resultados descritos anteriormente, tanto pela qualidade de suas obras, quanto pelas possibilidades de uso em sala de aula.

A presença dos livros literários enriquece a ação docente. Porém há que se pensar que os alunos da turma 1Ano2 não estavam acostumados com esta forma de trabalho, ou seja, as leituras não eram tão frequentes no período anterior ao projeto, e nem mesmo atividades propostas a partir das mesmas. Este fato acarretou uma readaptação dos alunos em relação à rotina diária, o que gerou a recepção e criação de novos hábitos por parte dos mesmos.

O tempo despendido para aplicação foi demasiadamente curto, no entanto, ficou claro que essa ação é significativa para as crianças, por justamente abordarem o lúdico nas obras e associarem atividades voltadas à alfabetização e ao letramento.

Especificamente, a obra *Parlendas para brincar* merece destaque dentre as escolhidas para esta pesquisa, pois em função de sua abordagem extremamente lúdica, mesmo sendo extensa, possibilitou a abordagem de outros aspectos, não vistos na investigação.

A criação de hábitos de leitura em sala de aula, incluindo o manuseio dos livros literários, a escolha na biblioteca, para começar a definir seu gosto pela leitura também são contribuições geradas no decorrer da pesquisa. Este subsídio é significativo, tanto para o professor, ao escolher uma obra para levar aos alunos, como para o próprio aluno, que consegue visualizar seu tipo de texto preferido, entre outros.

Outra contribuição que pode ser percebida é a expressividade, pois a partir da leitura, o aluno aprende a se manifestar, a ter opiniões. A oralidade, presente no

momento da leitura da obra, pode ser mais uma contribuição, quando o professor mediador discute com os alunos sobre o texto lido, trocando ideias e retomando-o novamente em outros momentos. Tais ações ocorrem, por exemplo, quando o professor apresenta outra obra a ser trabalhada para o estudante e questiona sobre suas partes. Eles já identificam e compreendem o significado de partes do livro como capa, contracapa, assim como de figuras de autoria, como autor e ilustrador. As vivências de leitura contribuem para a formação da criança como leitor proficiente que sabe relacionar-se com o impresso.

Mais do que adquirir e ampliar vocabulário, a criança passa a agir sobre a linguagem e a brincar com os vocábulos. A partir da criação do bichonário, por exemplo, os sujeitos percebem que podem formar novos vocábulos, utilizando segmentos de uma palavra para composição de outras novas. Como ilustração traze-se a fala de um sujeito que diz que o “ca” de “cachopolvo” (da obra), é o mesmo “ca” de casa, que complementado por outro colega, afirma e lembra o “ca” de caju, do livro *Parlendas*, fruta - que os alunos desconheciam e que passou a fazer parte do novo vocabulário deles, através da leitura, do jogo da memória das parlendas e do registro. Outro conceito que passou a fazer parte do repertório das crianças, de forma natural, no seu cotidiano, foi a palavra rima. A mesma não foi abordada teoricamente, mas dentro de um contexto de obras literárias. Os alunos ao perceberem a presença de palavras que combinavam pela sua sonoridade, compreendem o significado de rima e identificaram-na em leitura feita pela professora em voz alta, nas atividades de identificar termos rimados, entre outros. Aproveitando situações como essa, a professora mostra a existência de um Dicionário da Língua Portuguesa e mostra aos alunos que ali constam muitas palavras e os seus significados. Surge mais uma possibilidade de desenvolver outras habilidades, que não são objetivos desta pesquisa, mas que decorrem da mesma.

A proposta de um projeto de pesquisa, pautado na pesquisa-ação, permite ao pesquisador estar totalmente imerso no contexto real. Outro aspecto significativo está no estado de permissão, de deixar-se guiar pelos sujeitos, pelas reações que produzem não previstas, diante de uma leitura feita, uma brincadeira ou outra atividade qualquer. Assim, ele vivencia, juntamente com os alunos, além da leitura literária, a construção de suas aprendizagens quanto à leitura e escrita e a forma como se dá o processo.

A partir da análise e da reflexão é possível afirmar que a aplicação deste projeto durante um ano letivo, integralmente, no 1º ano do Ensino Fundamental, é um desafio a ser pensado, no que tange ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, apontam-se algumas considerações:

A importância de promover formação docente específica aos professores sobre obras selecionadas pelo PNBE, a fim de que conheçam os títulos, compreendam o Programa, atentem para os prazos de recebimento e principalmente, que direcionem ao trabalho pedagógico com os alunos.

Voltando a questão da pesquisa, o 1º ano do Ensino Fundamental, além de ser um período de transição, não exige que a criança saia lendo e escrevendo. Como projeto, a pretensão de trazer a literatura para o cotidiano dos alunos, torna-se um trabalho de longa duração, pois assim como alfabetizar, formar um leitor é processo gradual que deve ser entendido por toda escola e também pela família. A afinidade com os livros, mesmo sem saber ler, é o primeiro passo para encorajar o aluno a entrar no universo da leitura.

Para finalizar, buscando no lúdico um provável fechamento, reporta-se, então, ao jogo da trilha, em que o jogador passou de casa em casa até a sua linha de chegada. É certo que, quando se joga, se está correndo riscos. Durante o percurso, talvez seja necessário voltar algumas casas, ficar sem jogar, ou até mesmo avançar. A proposta lúdica do brincar, do jogar e do alfabetizar pela literatura proporciona este enfoque. Enfim, o professor mediador não é a peça principal deste jogo, é apenas uma delas, e, no final, não há vencedores e vencidos, todos participam, todos aprendem e todos se divertem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucila Silva de. BAROUKH, Josca Aline. **Parlendas para brincar**. São Paulo: Panda Books, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina**: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e Razões para a Literatura. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do Leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BIZZOTTO, Maria Inês. AROEIRA, Maria Luisa. PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1: unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Guia 1 – Educação Infantil.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PORTARIA N 59**, de 6 de novembro de 2013. Diário Oficial da União de 07 nov. 2013. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/61394123/dou-secao-1-07-11-2013-pg-14> Acesso em 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei N. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. V.2

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm> Acesso em 20 nov. 2015.

CAGLIARI, Gladys; CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o babebibobu**. São Paulo. Scipione, 1998

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Beatriz. **Misturichos**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Esse rio sem fim: ensaios sobre a literatura e suas fronteiras**. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Direito, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRA, Gustavo Luiz. **Coco louco**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo. Melhoramentos, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. E DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Cadernos de Educação Básica).

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 85-96

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOPE, Paulo. **Chapéu**. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 27 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>> Acesso em 10 nov. 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13.ed. Campinas: Pontes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAUXEN, Jana. **Saiba quais são os fatores que crescem o preço dos livros**. 25 jun. 2014. Disponível em: < <http://homoliteratus.com/o-que-torna-um-livro-caro/>> Acesso em 20 set. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. RODRIGUES, Siane Gois C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz SILVA, Alexandro (orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1, p. 95-114

LEVY, M. I. C. **Melhorias do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e das práticas**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/melhoria_do_processo.asp. Acesso em: 14 nov. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Flavia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**. (Impr.) 2004,

vol. 8, n.2, pp. 241-243. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a15.pdf>> Acesso em 20 set. 2015

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARIA, Cícera. **O que é trava-língua?** Recanto das Letras, 11 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/infantil/1694429>> Acesso em 20 nov. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAES, Fabiano. SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil.** São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, Jane. BERENBLUM, Andréa. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica.** Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan/abr/2009.

PANNUTI, Daniela Viana. **Aspectos descritivos e interpretativos da narrativa do sonho da criança.** Dissertação de Mestrado pela Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-30032009-160755/pt-br.php>> Acesso em 20 nov. 2015.

PARREIRA, Lilian Cristine Ribeiro **Alfabetizando: proposta didática de alfabetização e letramento.** São Paulo: Mucédula & cia, 2008 v. 1

PINHO, Ana Sueli. **Adivinhas, charadas, parlendas, provérbios e trava-língua.** Salvador, 2007. Disponível em:

<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/caderno%20de%20apoio%20a%20pratica%20pedagogica%20adivinhas%20charadas%20parlendas%20proverbios%20e%20trava-linguas.pdf>>

Acesso em 20 nov. 2015.

POSSEBON, Carolina. **Práticas de leitura na Educação Infantil.** Vargem Grande, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/praticas-de-leitura-na-educacao-infantil/9312/> Acesso em: 15 Jun. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto.** Curitiba: CRV, 2010.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de monstro?** São Paulo: Richmond, 2012.

RUIZ, Silvana Ortiz Vieira. **Livro da vida: uma prática de letramento escolar na educação infantil.** 03 jun. 2013. Disponível em:

<<http://pedagogiadaservi.blogspot.com.br/2013/06/o-livro-da-vida-alfabetizacao.html>> Acesso em: 14 nov. 2013.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 5.050** de 26 de dezembro de 2001. Estabelece o plano de carreira e cargos do magistério público municipal, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Disponível em: < <http://cm-sao-leopoldo.jusbrasil.com.br/legislacao/648026/lei-5050-01> > Acesso em 20 nov. 2015.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto n. 809** de 31 de maio de 1976. Denomina Escolas Municipais já em funcionamento e dá outras providências. Disponível: <http://cm-sao-leopoldo.jusbrasil.com.br/legislacao/676945/decreto-809-76> Acesso em 20 nov. 2015.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **As muitas faces da alfabetização**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, 1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abr/2004, n. 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2.ed., 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Silvana Ferreira de. CORRÊA, Hércules Tolêdo. VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.) **Leitura Literária na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17.ed. São Paulo: Cortes, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS E APÊNDICES

**APÊNDICE 1: QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, MEDIAÇÃO E PNBE (2007-2013)**

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura	Andréa Torres Vilar de Farias	2013	Universidade Federal da Paraíba
Alfabetização e letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental	Andreia Silva De Negri	2013	Universidade de Caxias do Sul
Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula	Maria José Diógenes Vieira Marques	2013	Universidade Federal de Uberlândia
Letramento e alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização em português e espanhol	Carmem Ângela Lazarotto	2012	UFRGS
Educação literária para mediação: estudo aplicado ao 1º. ano do ensino fundamental.	Judithe Eva Dupont Ló	2011	Universidade de Caxias do Sul
Mediação de leitura literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola	Morgana Kich	2011	Universidade de Caxias do Sul
Práticas de escrita do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo	Claudia Starling Bosco	2010	Universidade Federal de Minas Gerais
Entre o livro e a leitura: um clic de mediação	Ana Elisa Prates	2009	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Letramento Literário: leitura de contos populares na educação	Janaina Pieruccini de Bortoli	2009	Universidade de Caxias do Sul
Interação de sala de aula: alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental	Rosangela Pereira	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS FAMILIARES

Prezadas famílias,

Estou realizando uma pesquisa sobre o uso de livros infantis na escola e nas famílias.

Para isso, preciso da sua colaboração, respondendo o questionário abaixo.

Solicito, por gentileza, que respondam e devolvam o mais breve possível.

Abraço.

Professora Sandra Werlang

1- Há quanto tempo a família mora no bairro? _____

2- Na família, existe o hábito da leitura?

() SIM () NÃO

3- Quanto você acha que custa um bom livro de literatura infantil?

() até R\$ 10,00 () entre R\$ 10, e R\$ 20,00 () Mais de R\$ 20,00

4- Seu filho comenta sobre as histórias e leituras que são feitas na escola?

() SIM () NÃO

5- O que ele comenta?

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE APLICAÇÃO *QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?*

QUEM TEM MEDO DE MONSTRO – Ruth Rocha

AUTOR	JUSTIFICATIVA
Ruth Rocha	A escolha dessa obra dá-se pelo fato dos alunos terem trabalhado questões relativas ao <i>halloween</i> na semana anterior de aula (justificativa da temática do livro). Também existe a questão da interpretação oral que o livro permite (através de atividades de imitação da voz dos personagens, por exemplo: ruído da bruxa, grito do bandido, etc). Da mesma forma, a obra permite o trabalho com rimas em algumas partes e a inserção de novas palavras no vocabulário do aluno. No que tange ao processo de alfabetização e letramento, associado ao livro de literatura, se percebe que, para os alunos, é possível ser uma alternativa de lazer. Essa mesma leitura que traz prazer deve permitir o desenvolvimento de habilidades, sejam relacionadas à escrita e à leitura, ou apenas em uma delas, quando o processo não ocorre de forma simultânea.
OBRA <i>Quem tem medo de monstro?</i>	
ILUSTRADOR Mariana Massarani	
EDITORA Salamandra	
ANO 2012	
CATEGORIA Literatura Infantil	
ISBN 978-85-16-07643-6	

Elaborado pela autora, 2014.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

A cada obra trabalhada, um novo roteiro será estabelecido. As atividades com cada livro, ocorrerão em 3 dias, sendo que serão trabalhadas após o lanche dos alunos (em torno de 14h15) e finalizadas após o recreio, próximo ao término da aula (17h), contemplando assim, a rotina de atividades que os alunos já estão habituados. Eventualmente, conforme as atividades planejadas para o dia, inseridas no roteiro de leitura, alguma parte da rotina tenha que ser abreviada ou reduzida, por exemplo, o tempo de brinquedo livre no início da aula.

A seguir é apresentada uma tabela que contempla todas as atividades e a forma de participação dos alunos em cada momento. A legenda da tabela será: PR = Professor; TD = todos; PS = pré-silábico; S = silábico; e A = alfabético.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	PR	TD	PS	S	A
1- Exploração da capa, do título e da autora (ênfase para ilustração da capa, para a escrita do título em letra bastão, comparação com a escrita do nome da autora – em cursiva)	X	X			
2- Transcrição do título da obra no quadro branco e análise do mesmo	X		X		
3 - Narração da história (aproximadamente 20 minutos no máximo)	X	X			
4 - Diálogo a respeito da importância de ter medo (medo das coisas que devemos ter – para nossa segurança X não ter medo das coisas que não existem)	X	X			
5- Listagem em painel: quais monstros os alunos tinham/tem medo (ênfase no medo do monstro e nome do mesmo)	X	X			
6 – Ilustração do monstro que cada um tem medo, usando recorte e colagem (para compor painel da atividade 5)	X	X			
7 - Identificar as rimas presentes nos enunciados do texto	X		X	X	
8 – Jogo de Palavras (identificação das palavras por meio de ditado oral da professora)	X		X	X	
9 – Enigma (Qual é a palavra?)	X		X	X	
10 – Atividade de completar a tabela	X		X		
11 – Identificação dos personagens do texto e seus medos	X	X			

Elaborado pela autora, 2014.

Na atividade 1, como são poucos alunos, a professora mostrará a capa passando pelos alunos, nos grupos, respectivamente.

Na atividade 2, o título transcrito no quadro será para confrontar os alunos do nível pré-silábico e silábico. Será questionado:

- Que letra começa o título do livro?
- Com qual letra termina?
- Quais letras se repetem?
- Quantas vezes se repete a letra M?
- Quantas palavras possui o título da obra?

Obs. Chamar os alunos para que façam essa marcação no título transcrito no quadro.

Na atividade 3, durante a narração, a professora usará estratégias de participação dos alunos, como por exemplo, na parte em que é narrado como o bandido era, conforme segue abaixo: (na gravação aparecerá como se dará esse momento)

*Era um bandido terrível,
E era muito temível
A sua voz de trovão!*

A professora perguntará: como é uma voz de trovão? Vamos fazer?

Na atividade 5, o nome dos monstros será escrito em papel pardo, numa tabela já pré-confeccionada, com o nome do aluno e um espaço para a escrita do nome do monstro que cada um vai citar.

Modelo da Tabela: (em pardo ou papel paraná)

ALUNO(A) :	NOME DO MONSTRO OU DO MEDO (como se escreve)	QUANTAS LETRAS?	ESPAÇO PARA ILUSTRAÇÃO (colagem posterior)
A1			
A2			
A3			
A4			
A5			
A6			
A7			
A8			
A9			
A10			
A11			
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			

Na atividade 6, cada aluno receberá uma folha tamanho ofício para ilustrar o seu personagem monstro ou o seu medo respectivamente. Para enriquecer a atividade e ao mesmo tempo, desenvolver a motricidade fina, os alunos trabalharão com recorte e colagem para também compor o seu monstro. Após, será recortado no

contorno da atividade e colado no painel da atividade 5 ao lado do nome do aluno e do medo/monstro registrado. (conforme tabela da atividade 5).

Na atividade 7, a proposta é identificar as rimas do texto que segue. Esse texto será distribuído em folhas de ofício xerocadas, em letra bastão. Será uma atividade conduzida de forma coletiva. (A maioria dos alunos já tem conhecimento de rimas).

ERA UMA BRUXA MALVADA
 QUE ASSUSTAVA A CRIANÇADA
 COM SEU HORRÍVEL RUÍDO
 É QUE ELA TAMBÉM SOFRIA,
 TINHA MEDO DE BANDIDO!

 ERA UM BANDIDO TERRÍVEL,
 E ERA MUITO TEMÍVEL
 A SUA VOZ DE TROVÃO.

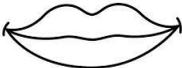
Na atividade 8, Jogo de Palavras, cada grupo de alunos (mesclando níveis, a fim de que possam colaborar entre si), receberá palavras da obra, impressas em fichas, como por exemplo abaixo:

BARATA **BRUXA**

Eles deverão dispor as palavras nas classes e a professora dirá em voz alta a palavra e eles deverão identificar a mesma dentre as demais. Inicialmente, as palavras selecionadas começarão com letras diferentes, a fim de possibilitar a identificação por parte dos alunos que ainda não estão no nível silábico de qualidade. Após a professora acrescentará algumas outras palavras da obra que comecem com a mesma letra, como no exemplo acima (bruxa e bandido). Haverá orientação para que os alunos já silábicos de qualidade não sejam os únicos a contribuírem na identificação das palavras solicitadas, proporcionando assim, o confronto cognitivo dos demais.

As atividades 9 e 10 serão feitas no mesmo momento da aula, porém direcionada para alunos em diferentes níveis de escrita e leitura.

Na atividade 9, os alunos pré-silábicos e silábicos terão que trocar os símbolos pelas respectivas letras a fim de descobrir qual é a palavra “escondida”. A escolha da palavra BARATA foi proposital de forma que é composta por 3 sílabas simples, sem consoante intermediária, o que facilita a leitura silábica, assim como a presença apenas da vogal A em cada sílaba. Caso os alunos silábicos considerem a atividade com nível de facilidade acentuado (o que pode ocorrer), receberão a atividade 10 que consiste no preenchimento da tabela, em folha impressa para cada aluno, conforme o modelo abaixo:

FIGURA	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NUMERO DE LETRAS		ESCRITA
	B	A	5	2	BRUXA

Na atividade 11, os alunos ganharão uma folha impressa que conste o nome dos personagens do texto e ao lado espaço para colar as palavras que correspondem aos medos de cada um deles. Assim, eles terão que identificar o personagem e ao mesmo tempo, ler e identificar o medo do respectivo personagem e colar ao lado. Como por exemplo:


ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ GRIMBERG

NOME DO ALUNO(A): _____

DIA _____

1. VAMOS RELEMBRAR O MEDO DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA: QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?
 COLE NO LOCAL CERTO A PALAVRA QUE CORRESPONDE AO MEDO DE CADA PERSONAGEM:

IMAGEM:	NOME DO PERSONAGEM:	MEDO DE:
		
		
		
		
		
FANTASMA BICHO PAPÃO PIRATA	BANDIDO PIRATA FANTASMA	LOBO MAU BRUXA BANDIDO

Quadro de aplicação dos Roteiros de Leitura:

Roteiro 1: Quem tem medo de monstro? (Ruth Rocha)

Data	Roteiro	Local	Atividade	Obs.
06/11/2014	Roteiro 1	Pátio e sala de aula	1, 2, 3, 4 e 5	Com auxílio da estagiária
07/11/2014	Roteiro 1	Sala de aula	6, 7 e 8	Com auxílio da estagiária
10/11/2014	Roteiro 1	Sala de aula	9, 10, 11	Com auxílio da estagiária

Elaborado pela autora, 2014.

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE APLICAÇÃO PARLENDAS PARA BRINCAR

PARLENDAS PARA BRINCAR – Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida

AUTOR	JUSTIFICATIVA
Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida	Quem não gosta de brincar com as palavras? Uni duni tê...um dois, feijão com arroz...são algumas das brincadeiras que sempre lembramos...
OBRA <i>Parlendas para Brincar</i>	Palavras que ganham sonoridade e ritmo quando as recitamos e que nos trazem alegria.
ILUSTRADOR Camila Sampaio	Essas palavras, combinadas ou não, transformadas em versos ou apenas lançadas para nos desafiar, possibilitam a brincadeira com amigos, colegas e familiares. E por que não associar as parlendas ao processo de alfabetização e letramento? Afinal, aprendemos também, ouvindo e falando, brincando e rindo, recitando e se atrapalhando e depois acertando.
EDITORA Panda Books	
ANO 2013	A escolha dessa obra dá-se pelo fato dos alunos encontrarem no lúdico, significativo estímulo para brincar e assim, sem perceber aprender.
CATEGORIA Literatura Infantojuvenil	O trabalho com parlendas possibilita também a integração da língua com jogos e brincadeiras, facilitando assim a aquisição de habilidades de leitura pela exigência do rápido domínio oral que esse tipo de texto explora, assim como a ampliação da escrita, de acordo com atividades pedagógicas planejadas para esse fim.
ISBN 978—85-7888-261-7	<p>Outro aspecto importante é de que toda situação de leitura, proporciona a interação do leitor com o texto, e este, sai modificado a partir desse encontro. Se o texto é atrativo, desperta o lúdico, a diversão, o desafio, enfim, se conversa com o leitor, este sai diferente. São as questões literárias presentes no texto.</p> <p>Em termos de alfabetização e letramento, podemos explorar a consciência fonológica, presente em algumas palavras das parlendas, como sons, letras, rimas, assim como a inserção de novas palavras no vocabulário do aluno.</p> <p>A leitura das parlendas deve proporcionar alegria e prazer aos alunos e em consequência o desejo de aprender. Aprender ler e escrever, mesmo que esses processos ocorram em tempos diferentes.</p> <p>Por ser uma obra extensa, serão selecionadas quatro parlendas, divididas da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parlendas para brincar com a memória 2. Parlendas para brincar de escolher 3. Parlendas para brincar de dizer 4. Parlendas para brincar com quadrinhas <p>Como os alunos estão em diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita, (a grande maioria encontra-se no nível pré-silábico e silábico), serão ofertadas parlendas simples, não extensas, a fim de explorar com intensidade a leitura e escrita das mesmas. Da mesma forma, a expressão corporal será utilizada nas atividades desenvolvidas. Obs. Se o grupo de alunos demonstrar maior interesse e consequentemente</p>

	aprendizagem num tipo de parlenda, como por exemplo, parlendas para brincar com a memória, o planejamento contemplará de forma mais significativa as características presentes nesse tipo de texto.
--	---

Elaborado pela autora, 2014.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

As atividades com o livro acontecerão em três dias letivos, sendo que serão trabalhadas com os alunos, sempre após o lanche (em torno de 14h15) e finalizadas após o recreio, próximo ao término da aula (17h), contemplando assim, a rotina de atividades que o grupo já está habituado. Eventualmente, conforme as atividades planejadas para o dia, inseridas no roteiro de leitura, alguma parte da rotina tenha que ser abreviada ou reduzida, por exemplo, o tempo de brinquedo livre no início da aula.

A seguir é apresentada uma tabela que contempla todas as atividades e a forma de participação dos alunos em cada momento. A legenda da tabela será: PR = Professor; TD = todos; PS = pré-silábico; S = silábico; e A = alfabético.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	PR	TD	PS	S	A
1- Exploração da capa, do título e das autoras (ênfase para ilustração e escrita do título). Comentários acerca da divisão da obra (parlendas para brincar, para memorizar, etc).	X	X			
2- Narração da parlenda para brincar com os números – página 37 – propondo a expressão corporal através de movimentos e gestos combinados com o grupo de alunos previamente. Repetir até todos estarem participando.	X				
3 – Leitura e memorização da parlenda para brincar de quadrinha – página 28 “Você diz que sabe muito” – trabalho oral com gestos.	X	X			
4 – Encontro com o texto – parlenda página 13 – “Tem picolé” (detalhado no roteiro)	X	X			
5- Remontagem da parlenda (com apoio visual)	X		X	X	
6 – Trabalho com texto lacunado (faltando palavras)	X			X	
7 - Identificar as rimas presentes nos enunciados do texto	X		X *	X	
8 – Dramatização da parlenda associada à expressão corporal	X	X			
9 – Quebra-cabeça de parlenda	X	X			
10 – Confeção de álbum de parlendas	X	X			
11 – Confeção de Dicionário das Palavras Novas	X	X			
Asterisco * As rimas serão trabalhadas conforme o conhecimento de cada nível em que o aluno se encontra.					

Elaborado pela autora, 2014.

Na atividade 1, a professora mostrará a capa da obra passando pelos alunos, nos grupos, respectivamente. Da mesma forma folheará o livro no intuito de mostrar a divisão do mesmo em vários tipos de parlendas.

Na atividade 2, será trabalhada a seguinte parlenda:

*Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, tenho um pato
Cinco, seis, pulo uma vez
Sete, oito, como biscoito
Nove, dez, olho nos pés*

Será questionado:

- Que gestos podemos fazer com a parlenda?
- Isso que estamos fazendo é o que? (estimular os alunos a irem formando um conceito do que é parlenda, vinculado à ideia de brincar com as palavras). O objetivo é de que eles próprios formem um conceito de parlenda, ao final do trabalho com a obra e o mesmo será adicionado ao dicionário.
- Repetir com os alunos, trabalhando oralidade e expressão corporal.
- Transcrever no quadro branco a parlenda de forma ilustrada com auxílio dos alunos. (o objetivo é escrever o numeral em forma de algarismo e os desenhos da parlenda).

Na atividade 3, será trabalhada a seguinte parlenda:

*Você diz que sabe muito,
Lagartixa sabe mais
Ela sobe na parede
Coisa que você não faz*

As atividades serão semelhantes às descritas na atividade anterior (2).

Nas atividades 4 e 5, será trabalhada a seguinte parlenda:

Tem picolé, seu José
É de murici, dona Lili
É de abacaxi, seu Gigi
É de coco, seu Tinoco
É de caju, dona Juju
É de maracujá, dona Sinhá
É um tremendão, seu Brandão

- Dizer aos alunos que trouxe o texto para ser lido e saber o que está escrito no mesmo.
- Explorar e discutir as hipóteses, antecipações ou inferências dos alunos através de questionamentos.
 - a) O que vocês acham que está escrito no texto (parlenda)?
 - b) Do que o texto fala?
 - c) Como podemos descobrir se ainda não conseguimos ler em sua totalidade?
(Anotação das hipóteses citadas pelos alunos e marcar as pistas ditas por eles no próprio texto)
- Realização da pseudo-leitura do texto: o professor relê o texto de forma pausada e solicita que os alunos repitam parte por parte. Isso auxilia cada aluno a vincular o discurso oral com o próprio texto. Variar a leitura por filas (uma fala, a outra responde – própria para parlenda).
- Incentivar a memorização do texto. (assim os alunos sentem-se leitores, mesmo estando em níveis diferenciados).

- Fatiar o texto em frases e distribuí-los aos alunos para que eles remontem no quadro branco (com apoio visual do texto para alunos pré-silábicos e silábicos).
- Exploração oral: número de linhas (versos), número de palavras, palavras grandes e pequenas, palavras que iniciam com a letra de nomes de alunos da turma ou da professora.

Na atividade 6, com a mesma parlenda, retirar palavras do texto e colocá-las em fichas a fim de serem afixadas nos locais corretos, pelos alunos.

Utilizando a mesma parlenda para atividade 7, porém em outra folha, os alunos terão que identificar no texto as rimas presentes no mesmo. Para tanto, a professora auxiliará os alunos que ainda estão pré-silábicos.

Com algumas parlendas que permitem a exploração corporal será proposta aos alunos, a criação de movimentos corporais que possam auxiliar na memorização da parlenda. Esses movimentos serão realizados pelo professor e alunos.

Na atividade 9 será feito um quebra cabeça utilizando palavras chaves da parlenda Tem picolé, seu José. Assim, o quebra cabeça será composto pela formação da figura, da palavra e da rima. Por exemplo:

Imagem de picolé + palavra picolé + seu José (que é a palavra que rima). O quebra-cabeça será formado por picolés de papel.

A atividade 10, Álbum de Parlendas, compõe-se da seguinte forma: cada aluno escolhe uma parlenda do livro ou outra qualquer. A mesma é transcrita em folhas que serão impressas e com espaço para ilustração dos alunos. Assim, forma-se o álbum que diariamente será sorteado e levado para casa, pelos alunos, para apreciação e brincadeiras com familiares.

Da mesma forma que foi desenvolvido o álbum de parlendas, na atividade 10, na atividade 11, os alunos construirão coletivamente um dicionário de novas palavras, aprendidas nas parlendas trabalhadas. Assim, a cada dia que surge uma nova palavra, faz-se o registro da mesma no caderno somado a mais uma ou duas palavras bases que sejam o seu significado e uma ilustração. Este caderno ficará na sala de aula para consultas e futuros registros.

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE APLICAÇÃO *COCO LOUCO*

COCO LOUCO – Gustavo Luiz & Mig

AUTOR	JUSTIFICATIVA
Gustavo Luiz Ferreira e Miguel Mendes	A terceira obra escolhida para aplicação de mediação literária foi selecionada a partir da possibilidade de vivenciar experiências simbólicas, através do texto escrito e das imagens.
OBRA <i>Coco Louco</i>	A obra caracteriza-se por frases curtas (uma em cada página), e a maioria delas propondo a imaginação do que acontecerá em seguida. Dessa forma, estimula a curiosidade dos alunos, fazendo-os refletirem ou descobrirem de que maneira o autor e/ou ilustrador solucionou e criou o próximo passo da narrativa.
ILUSTRADOR Miguel Mendes	
EDITORA Melhoramentos	
ANO 2013	A narrativa, apesar de simples, permite ao leitor ou ouvinte (no caso os alunos), preencherem os espaços “brancos” deixados pelo autor, a partir da construção de suas hipóteses. Essa articulação entre o que está explícito e o que não está, construída pelo autor, de maneira que deixe pistas de como o leitor pode preencher esses “brancos”, também colabora na formação de habilidades importantes, tais como: relação entre informações, antecipações, induções. Características essas que são necessárias à formação do leitor.
CATEGORIA Literatura Infantojuvenil	
ISBN 978—85-06-07012-3	<p>No que tange à alfabetização, o vocabulário da obra contempla exatamente o nível de escrita e leitura que se encontra a maior parte dos alunos desse grupo, isto é, nível pré-silábico e silábico.</p> <p>Suas frases possuem palavras compostas por sílabas simples, sem a presença de dígrafo e consoante intermediária, tornando a leitura acessível, o que possibilita em termos de alfabetização, duas grandes possibilidades:</p> <p>1ª) desacomodar os alunos ainda pré-silábicos a partir de leitura de palavras simples.</p> <p>2ª) permitir segurança aos alunos silábicos, de forma que eles possam avançar em suas aprendizagens, pois percebem que já dominam a “leitura” de uma obra e isso é um fator que contribui na auto estima e confiança da criança em processo de alfabetização e letramento.</p> <p>Partindo do título da narrativa, “Coco Louco”, é possível criar e propor aos alunos uma situação onde eles possam imaginar o porquê do título para obra. A questão norteadora será: “Por que será que esse coco é louco?”</p>

Elaborado pela autora, 2014.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

As atividades com o livro acontecerão em três dias letivos, sendo que serão trabalhadas com os alunos, sempre após o lanche (em torno de 14h15) e finalizadas após o recreio, próximo ao término da aula (17h), contemplando assim, a rotina de atividades que o grupo já está habituado. Eventualmente, conforme as atividades planejadas para o dia, inseridas no roteiro de leitura, alguma parte da rotina tenha que ser abreviada ou reduzida, por exemplo, o tempo de brinquedo livre no início da aula.

A seguir é apresentada uma tabela que contempla todas as atividades e a forma de participação dos alunos em cada momento. A legenda da tabela será: PR = Professor; TD = todos; PS = pré-silábico; S = silábico; e A = alfabético

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	PR	TD	PS	S	A
1 – Exploração da capa e contracapa (ilustração, letras, escrita, nome do autor). Exploração da composição do livro (capa, contra capa, parte interna, autor, ilustrador)	X	X			
2- Montagem do título da obra com letras de E.V.A (atividade surpresa)	X		X	X	
3 – Trilha maluca	X	X			
4 – Listagem de palavras a partir da trilha	X	X			
5- Sequência lógica da narrativa	X	X	X	X	X

Elaborado pela autora, 2014.

Na atividade 1, como o grupo é pequeno, a professora mostrará a capa passando pelos alunos, nos grupos, respectivamente. Da mesma forma mostrará que o livro é formado além da capa, pela contracapa, que também fornece informações e outra parte que fala um pouco da biografia (vida) dos autores e ilustradores da obra.

Na atividade 2, a professora irá propor que os alunos procurem embaixo de suas cadeiras se há alguma letra. A professora colocará antecipadamente as letras embaixo de algumas cadeiras. As letras correspondem ao título do livro. Após todos os alunos acharem as letras, irá propor que formem o título da obra e antes oralmente será solicitado que falem outras palavras que comecem com a mesma letra.

Por exemplo: C- de casa

Também questionará quais das vogais não está presente no título e assim por diante.

Na atividade 3, denominada Trilha Maluca, a professora convidará os alunos a participarem da trilha da história. Em papel Paraná, haverá um caminho (trilha) desenhado com as letras que formam o título da obra (Coco louco). Haverá um dado para ser jogado em uma das letras da trilha e conforme cada letra haverá perguntas sobre a narrativa.

- Perguntas: (que estarão numa caixinha para o aluno retirar após jogar o dado gigante numa das letras que compõe a trilha).

C – Qual é o título da história? Quantas letras tem esse título?

O – Qual é o nome da fruta que aparece em todo o livro? Que outra palavra tu conheces com essa letra?

C – O coco caiu na cuca do macaco. O que ele fez? Que outra palavra que tu conheces começa com a letra de macaco?

O – Depois de o macaco pular, o coco rolou e bateu no rabo do? Que outra palavra inicia com a mesma letra de gato?

L – No pé de quem bateu coco? Que outra palavra inicia com a mesma letra dessa palavra (pato)?

O – Depois que o coco rolou para o mato, onde ele caiu? O que tinha no rio? Diga uma palavra que inicia com a última letra de SAPO?

U – Qual animal tirou o coco da toca? Quantas letras tem essa palavra?

C – Qual animal colocou o coco no bico? Quantas vezes abrimos a boca (sílabas) para dizer essa palavra? (PAPAGAIO)

O- Quem levou o coco pra casa? O que ela fez com o coco?

Após essa atividade será entregue uma balinha de coco para cada aluno, de forma a confraternizar a atividade, já que não teremos ganhadores nessa brincadeira, apenas alunos colaborativos, auxiliando um ao outro.

Na atividade 4, a professora trará para a sala de aula as palavras anotadas, ditas como respostas na atividade anterior e as listará no quadro branco com auxílio dos alunos. Solicitará que registrem no caderno e ilustrem ao lado.

Na atividade 5, a professora trará escrito em tiras grandes de cartolina frases da obra, individualmente (uma para cada aluno). Após dividirá entre eles e solicitará

que coloquem em ordem sequencial de acordo com os fatos do texto. Mas antes será lido coletivamente as frases e completado com a palavra que falta.

Obs. Para identificação, as palavras sublinhadas são as que serão suprimidas nas frases abaixo:

Frases:

1. O coco caiu na cuca do macaco.
2. O macaco pulou.
3. O coco bateu no rabo gato e ele miou.
4. O coco bateu no pé do pato e ele voou.
5. O coco rolou para o mato e caiu no rio.
6. O sapo nadou com o coco no papo.
7. O tatu puxou o coco da toca.
8. O papagaio colocou o coco no bico.
9. O cuco catou o coco da mala.
10. A tia jogou o coco no saco.
11. A vó levou o coco pra casa.
12. O coco acabou na panela.
13. Virou bala de coco e cocada.
14. Doce para toda garotada.
15. COCO MALUCO

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE APLICAÇÃO *MISTURICHOS*

No quarto roteiro de leitura, o livro a ser trabalhado será *Misturichos*, conforme quadro abaixo.

***MISTURICHOS* – Beatriz Carvalho e Renato Bueno**

AUTORES	JUSTIFICATIVA
Beatriz Carvalho e Renata Bueno	A quarta obra escolhida para aplicação de mediação literária, foi selecionada a partir da possibilidade de dar continuidade à temática em questão, trabalhada no livro anterior, (<i>Coco Louco</i>), que abordava a trajetória do coco (fruta) relacionando com uma série de animais presentes na obra.
OBRA <i>Misturichos</i>	
ILUSTRADOR	A presença de animais nos textos literários sempre desperta entusiasmo e interesse nos pequenos, sejam animais que vivenciam experiências humanizadas ou simplesmente a “pura” presença dos mesmos nas narrativas, instigando nos alunos, inicialmente a curiosidade pelas imagens (visual) e, posteriormente, pela linguagem (do que se trata ou em que situação os animais estão envolvidos), associada ainda a questão da imaginação, contemplada nessa obra a partir da mistura de animais e palavras, formando a partir daí novas criaturas, despertando a imaginação, a criatividade, a vivência do simbólico e ampliação da linguagem a partir de novas experiências morfológicas.
EDITORA WMF Martins Fontes	
ANO 2012	
CATEGORIA Literatura Infantil	
ISBN 978-85-7827-627-0	<p>Outro aspecto a ser destacado nessa obra é a liberdade lúdica que ela possibilita a partir do processo de fruição que permite aos alunos analisar e interpretar os vocábulos assim como, pensar e imaginar outras criações. Importante frisar que a condensação das palavras implica, muitas vezes, em um jogo, que conduz ao humor, ao riso, isto é, a “invencionice” da e com a linguagem, articulando imaginação e a riqueza da língua. Esses todos são ingredientes férteis para o terreno da alfabetização.</p> <p>A obra caracteriza-se por frases curtas, abordando em cada página algo que contemple características dos dois animais aglutinados e formando uma nova criatura, por exemplo: vacalhinha (narra sobre o leite da vaca e os ovos da galinha).</p> <p>No que tange à alfabetização, a obra <i>Misturichos</i>, oportuniza, através de seu aspecto lúdico e divertido, bons desafios para refletir sobre as palavras, sílabas e letras. Ela possibilita também, através da mediação do professor, reflexões por parte das crianças, sobre diversos aspectos da linguagem.</p> <p>O nome dos animais representa uma unidade (palavra) de sentido e significado. Esta quando desmontada e remontada, cria uma nova unidade de sentido, podendo ser trabalhada então a noção de palavras, de formação de palavras, segmentação e montagem de novas palavras, abordando habilidades de análise e síntese, a partir de unidades diversas, silábicas ou não.</p>

Elaborado pela autora, 2014.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

As atividades com o livro acontecerão em dois dias letivos, sendo que serão trabalhadas com os alunos, sempre após o lanche (em torno de 14h15) e finalizadas após o recreio, próximo ao término da aula (17h), contemplando assim, a rotina de atividades que o grupo já está habituado. Eventualmente, conforme as atividades planejadas para o dia, inseridas no roteiro de leitura, alguma parte da rotina tenha que ser abreviada ou reduzida, por exemplo, o tempo de brinquedo livre no início da aula.

A seguir é apresentada uma tabela que contempla todas as atividades e a forma de participação dos alunos em cada momento. A legenda da tabela será: PR = Professor; TD = todos; PS = pré-silábico; S = silábico; e A = alfabético

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	PR	TD	PS	S	A
1 – Exploração da capa e contracapa (ilustração, letras, escrita, nome do autor). Exploração da composição do livro (capa, contra capa, parte interna, autor, ilustrador)	X	X			
2- Interpretação oral da narrativa	X		X	X	
3 – Criação do seu bicho maluco ou misturicho e socialização com os colegas	X	X			
4 – Listagem de palavras criadas	X	X			
5 – Formação de novos misturichos	X	X			
6 – Bichos malucos	X	X			

Elaborado pela autora, 2014.

Na atividade 1, a professora trabalhará a obra mostrando os aspectos visuais da mesma. Os alunos de certa forma já estão acostumados com a exploração de tais elementos, sendo que a professora perguntará apenas quem é o autor/escritor e da mesma forma quem é o ilustrador. Os nomes dos autores, assim como da obra serão transcritos no quadro branco, aproveitando tal momento para análise escrita dos mesmos, isto é, desde contagem das letras, análise de letra inicial/final de cada palavra, sílabas.

Na atividade 2 será realizada a atividade oral referente à narrativa. A professora lerá a página do livro, omitindo a imagem para que as crianças não descubram “de cara” de qual animal se trata. Assim, a partir da leitura e da análise da mesma terão pistas para saber qual associação foi realizada pelas autoras.

Na atividade seguinte, a professora propõe que cada aluno crie seu bicho, a partir de animais existentes. Solicita que sejam diferentes dos misturichos do livro. Fornece revistas para recorte e orienta também que podem confeccionar a partir de ilustrações. Após as construções, cada aluno socializará com o grupo o seu misturicho. O mesmo será utilizado para confeccionar o Bichonário da turma.

A atividade 4 será derivada a partir da anterior, portanto só será realizada após a socialização de todos os misturichos dos alunos. A professora irá propor o registro escrito de cada misturicho criado por cada colega da turma. O fundamental nessa tarefa será a participação oral dos alunos no que tange à construção escrita, isto é, os alunos deverão oralizar a palavra, seja por sílabas ou letras, cada um conforme o nível em que se encontra.

Na atividade 5 os alunos serão desafiados a descobrirem a formação dos misturichos trazidos pela professora, a partir da leitura. A professora escreverá algumas palavras no quadro e os alunos serão desafiados a lerem e descobrirem a formação.

Exemplo: MARIPEIXE – GIRAFUCA – MOSCABELHA – HIPONÇA – ELEFOCA

Como culminância, a última atividade com a obra *Misturichos* será justamente a confecção do “Bichonário”, com os “Bichos Malucos”, criados pelos alunos. Cada aluno poderá criar mais de um bicho maluco e o dicionário será levado para casa dos alunos.

APÊNDICE 7: ROTEIRO DE APLICAÇÃO *CHAPÉU*

No quarto roteiro de leitura, o livro a ser trabalhado será *Chapéu*, conforme quadro abaixo.

CHAPÉU – Paul Hope

AUTOR	JUSTIFICATIVA
Paul Hoppe	
OBRA	A quinta e última obra escolhida para aplicação de mediação literária, foi selecionada a partir da possibilidade de trabalhar o simbólico e a imaginação das crianças. Chapéu, uma obra de Paul Hoppe permite trabalhar a gratuidade do texto literário a partir do enredo do mesmo.
<i>Chapéu</i>	
ILUSTRADOR	
Paul Hoppe	
EDITORA	
Brinque-Book	O clímax que se apresenta a partir do conflito instaurado gera suspense nos pequenos que, individualmente, traçam um desfecho para o problema.
ANO	A presença de poucos personagens (mãe e filho) torna o enredo mais simples e o conflito parece tornar-se mais real.
2012	
CATEGORIA	A obra apresenta frases curtas, abordando palavras e frases estritamente voltadas à imagem específica. O contraditório está presente quando, por exemplo, mostra que o chapéu pode ter mais de uma finalidade, dependendo sempre do elemento homem que é quem dará o devido destino ao mesmo.
Literatura Infantojuvenil	
ISBN 978-85-7412-341-7	
	No que tange à alfabetização, a obra oportuniza possibilidades de refletir sobre a escrita de diversas palavras. Uma delas, especialmente, necessita a mediação direta do professor. A palavra que compõe o título: Chapéu, formada por ch, mas com som de X, é uma oportunidade de reflexão para alunos que já se encontram no nível silábico ou silábico alfabético. Assim, os alunos já refletem sobre as particularidades da língua. Da mesma forma ocorrem com outros vocábulos, como o nome do menino: Hugo.

Elaborado pela autora, 2014.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

As atividades com o livro acontecerão em três dias letivos, sendo que serão trabalhadas com os alunos, sempre após o lanche (em torno de 14h15) e finalizadas após o recreio, próximo ao término da aula (17h), contemplando assim, a rotina de atividades que o grupo já está habituado. Eventualmente, conforme as atividades planejadas para o dia, inseridas no Roteiro de Leitura, alguma parte da rotina tenha que ser abreviada ou reduzida, por exemplo, o tempo de brinquedo livre no início da aula.

A seguir é apresentada uma tabela que contempla todas as atividades e a forma de participação dos alunos em cada momento. A legenda da tabela será: PR = Professor; TD = todos; PS = pré-silábico; S = silábico; e A = alfabético

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	PR	TD	PS	S	A
1 – Atividade oral de apresentação da obra	X	X	X	X	X
2 – Exploração da capa e contracapa (ilustração, letras, escrita, nome do autor). Exploração da composição do livro (capa, contra capa, parte interna, autor, ilustrador)	X	X	X	X	X
3- Narração	X	X			
4 – Jogo do Alfabeto Móvel	X	X			
5 – Eu passo o chapéu para	X	X	X	X	X
6 – Bingo Diferente	X	X	X	X	X

Elaborado pela autora, 2014.

Antes de dar foco à obra, a professora irá trazer um chapéu para sala de aula e mostrará aos alunos. Realizará vários questionamentos referentes ao uso de um chapéu e o que fariam se encontrassem um perdido na rua. Ouvirá atentamente as respostas dos alunos. Em seguida, irá mostrar o livro e perguntará quem sabe o nome do livro. Como na capa consta o nome e a figura de um chapéu possivelmente de uma forma ou outra, os alunos apontarão para tal palavra. Nesse momento, a professora inicia a atividade 2 que será de exploração da capa. Apresentará para os alunos além do escritor, a palavra tradutor e explicará de forma simples o que significa traduzir um livro, isto é, que o mesmo foi escrito em outro idioma.

A atividade 3 é propriamente a contação da história.

A atividade 4 é voltada para as questões de alfabetização. Denominada Jogo do Alfabeto Móvel, cada dupla de alunos recebem um conjunto de letras que contemplem palavras da obra, como chapéu, menino, Hugo, etc. À medida que os alunos se agrupam, a professora irá propor que virem as letras para cima e as nomeiem corretamente. Após, irá propor que cada dupla tente formar palavras que estejam na narrativa e com auxílio dos alunos, irá escrevê-las no quadro, a fim de auxiliar os mesmos.

Na atividade 5, denominada “Eu passo o chapéu para”, os alunos estarão sentados em círculo e a professora irá trazer um chapéu com perguntas escritas que estarão contidas dentro do mesmo. A professora entregará o chapéu para um aluno e propõe que este ofereça o chapéu a um colega. O colega que pegará o chapéu irá retirar uma pergunta, sendo que a professora auxiliará na leitura do mesmo e

aguardará a resposta do aluno. Após, o aluno passará para outro colega o chapéu com mais perguntas.

Perguntas:

1. Qual é o nome do livro?
2. Qual é o nome do menino do livro?
3. Para que serve um chapéu?
4. O que você faria se você encontrasse um chapéu?
5. Com que letra começa a palavra chapéu?

Como última atividade da obra Chapéu, será realizado um “Bingo Diferente”. Cada dupla ou cada aluno receberá uma cartela com palavras, como a abaixo.

XXXXXXXXXXX	CHAPÉU	HUGO
HUGO	XXXXXXXXXXX	BAILARINA

A professora fará o bingo de duas formas, uma ditando as palavras e dizendo a letra inicial para que todos os alunos possam participar e outra mostrando somente a figura e os alunos procurando na cartela a palavra correta.

APÊNDICE 8: ETAPAS DA DISSERTAÇÃO (2014 E 2015)

DESCRIÇÃO ATIVIDADE	03/2014 a 08/2014	09/2014	10/2014	11/2014 e 12/2014	01/2015 a 03/2015	04/2015	05/2015	06/2015	07/2015	08/2015	09/2015	10/2015	11/2015
Construção do embasamento teórico													
Consulta às famílias para autorizar a realização do Projeto													
Seleção de obras para Projeto de Mediação de Leitura													
Elaboração do projeto de mediação													
Pesquisa com as famílias – questionários													
Aplicação do Projeto													
Descrição do Projeto de Mediação de Leitura													
Elaboração das categorias de análise													
Finalização da escrita da dissertação													
Defesa da dissertação													

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE 9: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsável:

Considerando a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Fundação Universidade Caxias do Sul, gostaríamos de convidar seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade

para participar da pesquisa intitulada: **Do leitor de papel ao leitor real: estudo sobre a recepção de narrativas literárias no processo de alfabetização e letramento**. O objetivo deste estudo é *investigar contribuições da interação com a leitura literária, mediada pelo professor, para a alfabetização e letramento em uma classe de primeiro ano de Ensino Fundamental*.

O problema da pesquisa é “*que contribuições a presença de narrativa literária nas atividades efetivas de sala de aula oferecem ao processo de alfabetização e letramento?*”. Justifica-se a realização deste estudo porque se faz necessário investigar as concepções inerentes às obras disponibilizadas na escola e suas contribuições para o processo de alfabetização do estudante que está iniciando sua vida escolar no Ensino Fundamental.

Ao participar deste estudo seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade estará em sala de aula, em horário regular da escola (13h às 17h) sob acompanhamento da mestrandia Sandra Danieli Werlang para a aplicação das atividades propostas no projeto citado.

Os resultados da pesquisa serão apresentados anonimamente, pela pesquisadora, a partir da atuação de seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade nas situações vivenciadas. Destacamos que seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade não será prejudicado em virtude de participar desta pesquisa.

Considerando as características dos instrumentos de coleta de informações, podemos garantir que não haverá qualquer tipo de inconveniente para seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade ao participar deste estudo. A participação não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa é voluntária. Assim, fica resguardada e garantida sua liberdade de interromper a participação no estudo em qualquer de suas etapas, sem que isso incorra em qualquer tipo de inconveniente ou prejuízo para seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade.

O Sr. (Sra.) tem a liberdade de se recusar a autorizar seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade a participar; e seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

Garantimos que a identidade de seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade será sigilosamente preservada e que as informações por ele fornecidas serão acessadas unicamente por nós pesquisadores e por nós serão utilizadas e divulgadas na redação da dissertação final e em publicações relacionadas exclusivamente com este estudo, conforme os objetivos mencionados anteriormente.

Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes. O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu _____, portador do RG _____, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho(a) ou criança sob minha responsabilidade _____, nascido(a) em ____ / ____ / _____, a participar da pesquisa. Autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos a mestranda pesquisadora responsável Sandra D. Werlang e a orientadora, Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos, do Programa de Mestrado – UCS. Declaro ainda, estar ciente de que estes dados serão utilizados para a construção do estudo e que serão publicadas para fins científicos, com a não identificação do sujeito (identidade preservada). Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Leopoldo-RS, ____ de _____ de 2014.

Sandra D. Werlang
Mestranda Pesquisadora Responsável

Flávia Brocchetto Ramos
Prof^a. Dr^a. Orientadora

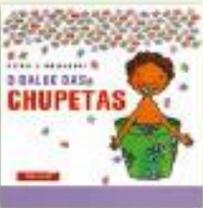
Pais ou Responsável

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato diretamente com a Mestranda Sandra Danieli Werlang, através do endereço eletrônico sandradw@feevale.br e no telefone (51) 8415-1925. A pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº. 1130, Sala 106, Bloco M, na cidade de Caxias do Sul - RS - CEP: 95020-972 e o telefone para contato é 3218-2100, ramal 2829 (manhã e tarde).

ANEXO 1: OBRAS SELECIONADAS DO ACERVO DO PNBE PARA APLICAÇÃO

75

Categoria 1 . Educação Infantil . 0 a 3 anos . Acervo 2

	<p>O GRANDE RABANETE Texto: Tatianna Betinky Ilustrações: Claudius Editora: Moderna Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>		<p>CADÊ O SOL? Texto: Vera Lúcia Dias Ilustrações: Romont Willy Editora: MMM Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>
	<p>O MENINO e o PEIXINHO Texto: Sonia Junqueira Ilustrações: Mariângela Haddad Editora: Autêntica Categoria: <i>Livros de narrativas por imagens</i></p>		<p>O CROCODILO E O DENTISTA Texto e Ilustrações: Taro Gomi Editora: Berlendis & Vertecchia Editores Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>
	<p>GINO GIRINO Texto: Theo de Oliveira e Milton Cello de Oliveira Filho Ilustrações: Alexandre Azevedo e Ronaldo Lopes Editora: Editora Globo Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>		<p>COCO LOUCO Texto: Gustavo Lutz Ilustrações: Mig Editora: Melhoramentos Livrarias Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>
	<p>UM SOM... ANIMAL! ANIMAIS DO NOSSO ENTORNO Texto e Ilustrações: Lô Carvalho Editora: Bamboczinho Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>		<p>O BALDE DAS CHUPETAS Texto: Bia Hetzel Ilustrações: Mariana Massarani Editora: Manati Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>
	<p>QUE BICHO SERÁ QUE BOTOU O OVO? Texto: Angelo Machado Ilustrações: Roger Mello Editora: Edigraf Participações Categoria: <i>Textos em prosa</i></p>		<p>MARIA QUE RIA Texto e Ilustrações: Rosinha Editora: Araguaia Categoria: <i>Livros de narrativas por imagens</i></p>

Categoria 2 . Educação Infantil, 4 e 5 anos . Acervo 1



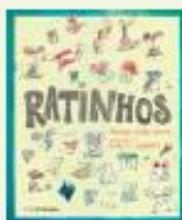
DUPLO DUPLO

Texto e Ilustrações:
Menena Cottin
Editora: Pallas
Categoria: Livros com
narrativa de palavras-chave



NÃO VOU DORMIR

Texto: Christiane Gribel
Ilustrações: Orlando
Editora: Gaudí Editorial
Categoria: Textos em prosa



RATINHOS

Texto:
Ronaldo Simões Coelho
Ilustrações:
Humberto Guimarães
Editora: Editora Revtravolta
Categoria: Textos em verso



HISTÓRIAS ESCONDIDAS

Texto e Ilustrações:
Odilon Moraes
Editora: Hedra
Categoria: Textos em verso



NÃO É UMA CAIXA

Texto e Ilustrações:
Antonhette Portis
Editora: CosacNalty
Categoria: Livros com
narrativa de palavras-chave



JEREMIAS DESENHA UM MONSTRO

Texto e Ilustrações:
Peter McCarty
Editora: Editora Globo
Categoria: Textos em prosa



MÃENHÊ!

Texto: Ilan Brenman
Ilustrações:
Guilherme Karsten
Editora: Escarlate
Categoria: Textos em prosa



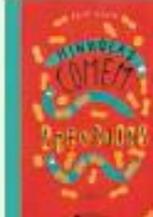
O GATO E A ÁRVORE

Texto e Ilustrações:
Rogério Coelho
Editora: Pia
Categoria: Livros de
narrativas por imagens



QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?

Texto: Ruth Rocha
Ilustrações:
Mariana Massarani
Editora: Richmond
Categoria: Textos em verso



MINHOCAS COMEM AMENDINS

Texto e Ilustrações: Elisa Géhin
Editora: Pequena Zahar
Categoria: Livros de
narrativas por imagens

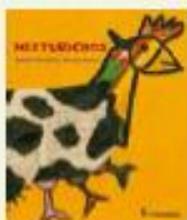
Categoria 2 . Educação Infantil, 4 e 5 anos . Acervo 2



MAR DE SONHOS
 Texto e Ilustrações:
 Dennis Nolan
 Editora: Singular
 Categoria: Livros de
 narrativas por imagens



**SETE PATINHOS
 NA LAGOA**
 Texto: Calo Ritter
 Ilustrações: Laurent Cardon
 Editora: Biruta
 Categoria: Textos em verso



MISTURICHOS
 Texto: Beatriz Carvalho
 Ilustrações: Renata Bueno
 Editora: WMF Martins Fontes
 Categoria: Textos em prosa



HISTÓRIA EM 3 ATOS
 Texto: Bartolomeu Campos
 de Queirós
 Ilustrações: André Neves
 Editora: Global Editora
 Categoria: Textos em verso



**CURUPIRA,
 BRINCA COMIGO**
 Texto: Lô Carvalho
 Ilustrações: Susana Rodrigues
 Editora: Bambuzinho
 Categoria: Textos em prosa



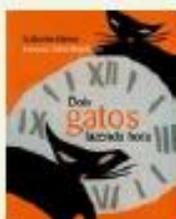
COACH!
 Texto: Rodrigo Folgueira
 Ilustrações: Poly Bernalene
 Editora: EdIPUCRS
 Categoria: Textos em prosa



**ALÔ, MAMÃE!
 ALÔ, PAPAÍ!**
 Texto: Alice Horn
 Ilustrações:
 Joëlle Tourlonias
 Editora: Champagnol Edito
 rs PUCPR
 Categoria: Textos em prosa



CHAPÉU
 Texto e Ilustrações:
 Paul Hoppe
 Editora: Brinque-Book
 Categoria: Textos em prosa



**DOIS GATOS
 FAZENDO HORA**
 Texto: Guilherme Mansur
 Ilustrações: Sônia Magalhães
 Editora: SESI-SP Editora
 Categoria: Textos em verso



PONTO
 Texto e Ilustrações:
 Patrícia Intriago
 Editora: Duetto
 Categoria: Textos em prosa

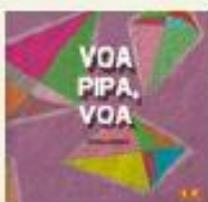
Categoria 2 . Educação Infantil. 4 e 5 anos . Acervo 2



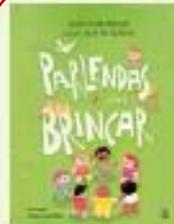
NÃO!
 Texto e ilustrações:
 Marla Alfés
 Editora: Escarlate
 Categoria: Textos em prosa



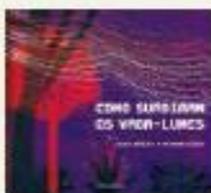
A VISITA
 Texto e ilustrações:
 Lúcia Hiratsuka
 Editora: Farol Literário
 Categoria: Livros de
 imagens e Livros de
 Histórias em Quadrinhos



VOA PIPA, VOA
 Texto e ilustrações:
 Regina Rennó
 Editora: LÉ
 Categoria: Livros de
 narrativas por imagens



**PARLENDAS
 PARA BRINCAR**
 Texto: Josca Aline Baroukh e
 Lucila Silva de Almeida
 Ilustrações: Camila Sampaio
 Editora: Araguaia
 Categoria: Textos em verso



**COMO SURTIAM
 OS VAGA-LUMES**
 Texto: Stela Barbieri
 Ilustrações: Fernando Vilela
 Editora: Editora Scipione
 Categoria: Textos em prosa



O NOIVO DA RATINHA
 Texto e ilustrações:
 Lúcia Hiratsuka
 Editora: Araguaia
 Categoria: Livros de
 narrativas por imagens



**GABRIEL TEM
 99 CENTÍMETROS**
 Texto: Annette Huber
 Ilustrações: Manuela Otten
 Editora: Saber e Ler
 Categoria: Textos em prosa



NERINA: A OVELHA NEGRA
 Texto e ilustrações:
 Michele Iscocco
 Editora: Editora Ática
 Categoria: Livros de
 narrativas por imagens



RAPUNZEL
 Texto: Jacob Grimm
 e Wilhelm Grimm
 Adaptação e ilustrações:
 Thais Linhares
 Editora: Mundo Mirim
 Categoria: Livros de
 imagens e Livros de
 Histórias em Quadrinhos



**LÁ VEM O HOMEM
 DO SACO**
 Texto e ilustrações:
 Regina Rennó
 Editora: EdIPUCRID
 Categoria: Livros de
 imagens e Livros de
 Histórias em Quadrinhos

ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO LEITOR DE PAPEL AO LEITOR REAL:
ESTUDO SOBRE A RECEPÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pesquisador: SANDRA DANIELI WERLANG

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46197114.8.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.149.347

Data da Relatoria: 23/06/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto é uma dissertação de mestrado em Educação/UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. O problema é: "quais contribuições a presença de narrativa literária nas atividades efetivas de sala de aula oferecem ao processo de alfabetização e letramento? Esse problema em três questões: a) Que concepção de leitor subjaz às narrativas literárias do acervo do PNBE presentes em turmas de primeiro ano? b) Como os estudantes de primeiro ano significam as narrativas lidas? c) Como se percebe a apropriação da escrita e da leitura a partir das intervenções docentes e da leitura do texto literário? A pesquisa pretende analisar as implicações de se empregar a literatura como recurso mediador na alfabetização, o que pode revelar outras aprendizagens além da própria alfabetização, tais como: conhecer ilustrações e ilustradores, a existência de "orelhas" que trazem informações sobre a obra e o autor, o manuseio de papéis com diferentes texturas e outras aprendizagens que resultam da relação da criança com o livro.

A metodologia é a pesquisa-ação, com as seguintes etapas: (a) análise do acervo PNBE com os seguintes critérios: elementos da narrativa, fantástico, lúdico, possibilidades, leitor implícito, instrumentalização para alfabetização; (b) delimitação e seleção de cinco livros para serem trabalhos em sala de aula; (c) estudo das obras no que tange à construção do leitor implícito; (d)

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 1.149.347

organização de propostas mediadoras, priorizando a escolarização da literatura por meio de prática que contemple dimensão simbólica da obra e ainda contribua para alfabetização e letramento; (e) aplicação em sala de aula; (e) construção de categorias para análise dos dados coletados, como níveis de leitura e escrita dos alunos, para posterior análise; (f) análise das avaliações feitas em três momentos distintos.

Os resultados da pesquisa poderão revelar se há benefícios no uso dos acervos do PNBE presentes nas escolas durante o processo de alfabetização e letramento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar de que forma a interação com a leitura literária, mediada pelo professor, contribui para a alfabetização e letramento de uma classe de primeiro ano de Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Analisar obras do acervo disponibilizado pelo PNBE 2014, identificando os tipos de narrativas encontradas, os gêneros literários, entre outros;
- Selecionar cinco obras desse acervo para compor a proposta de leitura para leitor iniciante.
- Caracterizar o leitor iniciante, utilizando o referencial teórico e o cotejo com a realidade escolar pesquisada;
- Identificar e analisar a concepção de leitor implícito que subjaz as obras;
- Avaliar o processo de significação e apropriação do código escrito das crianças, utilizando obras literárias do PNBE 2014;
- Analisar as práticas de letramento aliadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, a partir de interação com obras literárias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto informa que não há riscos conhecidos, já que as atividades serão realizadas durante as aulas normais com a própria professora da classe.

Os resultados da pesquisa poderão revelar se há benefícios no uso dos acervos do PNBE presentes nas escolas durante o processo de alfabetização e letramento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem fundamentação atualizada e metodologia definida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto contém os termos de apresentação obrigatória.

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-uacs@uacs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.149.347

Recomendações:

Substituir a denominação da Resolução do CNS: de 196/98 por 466/12 no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAXIAS DO SUL, 14 de Julho de 2015

Assinado por:
Luciane Andreia Bizzi
(Coordenador)

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

