

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS**

**DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**



**IVONETE BARRETO SANTANA**

**O LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE LEITURA COM O GÊNERO CONTO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL I.**

**Asunción - Paraguay  
2015**

**IVONETE BARRETO SANTANA**

**O LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE LEITURA COM O GÊNERO CONTO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL I.**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias  
Sociales - FICS, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay  
2015**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**O LETRAMENTO EM PRÁTICAS DE LEITURA COM O GÊNERO CONTO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL I.**

**IVONETE BARRETO SANTANA**

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

Dr. Carlino Ivan Morinigo

**ORIENTADOR**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ricardo Antar Morel

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Profa. Dra. Susana Barbosa Galvão

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Prof. Dr. Ismael Fenner Secretario General

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

Asunción - Paraguay  
2015

## DEDICATÓRIA

À Deus.

À minha família, esposo, filhos e netos.

Gratidão sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, esposo, filhos e neto, pelas presenças constantes em todos os momentos, incentivando para que eu não desistisse no meio do caminho.

Aos professores do curso, especialmente, ao coordenador, Mauricio Santana.

À orientadora Manoela Oliveira Souza Santana, meu apreço e gratidão pela paciência e presteza.

Aos alunos, grandes motivadores do meu fazer cotidiano.

E a todos os companheiros do percurso, minha sincera gratidão.

*“O melhor dos contos é a propriedade da linguagem.”*

Miguel de Cervantes

## RESUMO

Essa pesquisa surge no contexto contemporâneo de teorias e proposições sobre o ensino da leitura e da escrita, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para orientar os professores brasileiros acerca das perspectivas e práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula, com vistas a formar leitores e produtores de texto proficientes em língua portuguesa, apoiados nas teorias de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e ainda mais, recentemente, Roxane Rojo e Magda Soares. Dentro dessa perspectiva, surgiu PACTO/PNAIC com sua metodologia baseada na prática das sequências didáticas, visando formar leitores e contadores de histórias em práticas de leitura e escrita de textos literários, desenvolvidas atualmente com alunos do Ensino Fundamental. Sua proposta de trabalho com a leitura e a produção textual intenciona proporcionar aos alunos novas experiências no estudo da linguagem e assim, contribuir para a formação de sujeitos letrados. Instrumentalizada por essa proposta, essa pesquisa apresenta a partir dessas bases teóricas, o trabalho realizado com os alunos, em um processo de pesquisa participante sobre o ensino da leitura e da escrita com o gênero conto no Ensino Fundamental I. Aqui, foram referenciadas as estratégias de ensino propostas, identificadas em sua consistência por atenderem as necessidades de aprendizagem da turma. Assim, este trabalho apresenta uma experiência de ensino aprendizagem de produção com base no gênero textual conto, desenvolvida com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental segundo a metodologia da “ Sequência Didática” (DOLZ et. al., 2010), considerando também a concepção interacional da língua (KOCH, 2007), segundo a qual o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual. O resultado foi de interação total entre os pressupostos da proposta didática de leitura de contos com o letramento da turma.

**Palavras-chave:** Letramento; Alfabetização; Gêneros Literários; Conto.

## ABSTRACT

This research appears in the context contemporary of theories and proposals on education of the reading and the writing, where the National Curricular Parameters (1997), to guide the Brazilian professors concerning the pedagogical perspectives and practical to be adopted in classroom, with sights to form readers and proficient producers of text in Portuguese language, supported in the theories of Emília Blacksmith, Ana Teberosky and still more, recently, Roxane Rojo, Magda Soares. Inside of this perspective the PACTO/PNAIC with its methodology based on the practical one of the didactic sequências appears, aiming at to form readers the accountants of practical histories in of reading and writing of literary texts, currently developed with pupils of Ensino Fundamental. Sua proposal of work with the reading and the literal production intenciona to thus provide to the new pupils experiences in the study of the language and, to contribute for the formation of citizens scholars. Instrumentalizada for this proposal, this research presents from these theoretical bases the work carried through with the pupils, in a process of participant research on the education of the reading and the writing with the sort story in Ensino Basic I, had been referenciadas the education strategies here proposals, identified in its consistency for taking care of the necessities of learning of the group. Thus, this work presents an education experience on the basis of production learning the literal sort story, developed with pupils of 5º year of Basic Ensino according to methodology of "Didactic Sequência" (DOLZ et. al., 2010), also considering the interacional conception of the language (KOCH, 2007), according to which the text is the place of the interaction of the interlocutors, active citizens in the process of construction of the directions, as much in the reading how much in the literal production, where the result was of total interaction enters the estimated ones of the proposal with the learning of the group.

**Keywords:** Portuguese Language Literacy, Literacy, Literary Genres Tale.

## LISTA DE SIGLAS



AABB- Associações Atlética Banco do Brasil

FACE- Faculdade de Ciências Educacionais

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

LDB- Lei de Diretrizes e Bases Nacional MEC-

Ministério da Educação e Cultura

PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEF- Secretaria de Educação Fundamental

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Ficha 1-Livro: Vaidade no terreiro	76
Quadro 2 – Ficha 2 -Livro: Três contos de muito ouro	77
Quadro 3- Ficha 3 - Livro: Bagunça no mar	78
Quadro 4 –Ficha 4 - Livro: Chapeuzinho Vermelho	80
Quadro 5 - Ficha 5 - Livro: A mochila que pesava demais	81
Quadro 6- Ficha 6- Livro -Yaguarâboia: A mulher- onça	83
Quadro 7-Contos literários e alunos que participaram da filmagem	88
Quadro 8- De que trata o livro	89
Quadro 9 -Contexto das histórias dos livros	90

#### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Literatura – despertando o gosto pela leitura	94
Figura 2 - Momentos de deleite	94
Figura 3 - Momentos de deleite	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO E</b>	<b>19</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	
1.1 Alfabetização e Letramento: o uso dos conceitos .....	19
1.2 Letramento e Alfabetização X Analfabetismo Funcional .....	21
1.3 Perspectivas para o trabalho docente com letramento no contexto	27
atual .....	
1.4 Entraves para a eficiência do letramento na escola .....	31
<b>CAPÍTULO II GÊNEROS LITERÁRIOS EM PRÁTICAS LEITORAS</b> ...	<b>37</b>
2.1 Conceituando Gêneros Literários .....	37
2.2 Práticas de leitura no contexto escolar: da decodificação à	41
construção de sentidos .....	
2.3 A leitura em práticas sociais: o trabalho com o gênero literário	46
conto .....	
2.4 Sequências didáticas com conto: uma contribuição ao letramento	51
em práticas leitoras .....	
<b>CAPÍTULO III O CAMINHAR DA PESQUISA PARTICIPANTE</b> .....	<b>58</b>
3.1 Trajetória educacional, acadêmica e profissional .....	58
3.2 Sobre a pesquisa: aspectos metodológicos .....	61
3.2.1 Tipo de pesquisa .....	62
3.2.2 Cenário da pesquisa .....	63
3.2.3 Sujeitos da pesquisa .....	65
3.2.4 Técnicas e instrumentos para coleta de dados .....	68

3.2.5 Análise dos dados .....	68
3.2.5.1 Aplicações das Oficinas – Despertando Leitores .....	70
3.2.5.2 Oficina com Ficha de Leitura: Degustando Contos, 72 Fortalecendo Descoberta do Mundo .....	
3.2.5.3 Uma Viagem ao Universo dos Contos Com as Fichas de 74 Leitura .....	
3.2.5.4 Letramento no Trabalho com Contos: as Vozes dos Alunos .....	86
3.2.5.5 Oficina: Degustação com contos literários .....	94
3.2.5.6 O PP da Escola e o Caminho do Letramento .....	97
3.2.5.7 Plano de Curso: Organização dos Conteúdos .....	98
3.2.5.8 Proposta Geral Metodológica .....	99
3.2.5.9 Sobre a análise do PPP, do Plano de Curso e o trabalho com 101 contos para o letramento .....	
3.3 O letramento no trabalho com contos: possibilidades e entraves ....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	114



## INTRODUÇÃO

Este trabalho seria mais uma história de insucesso e fracasso nos meios acadêmicos se não fosse considerado um desafio e ter levado a cabo a missão de fazer acontecer diferente. Enquanto docentes, nossa sensação é de total inércia frente aos dados numéricos do insucesso e as dificuldades do ensino. A infinidade de cursos, projetos, programas, formação continuada parecem não resolver o problema do ensino-aprendizagem e pior, a situação vai se agravando à medida em que a sociedade se expande em suas opções de comunicação e que a sala de aula disputa com outros espaços o referencial de ensino aprendizagem.

As perspectivas são sempre negativas e o que nos salva são iniciativas solitárias de alguns professores que teimam em acreditar em projetos específicos, sabendo colher dessas suas melhores condições, juntando a eles o ingrediente da boa vontade e do acreditar na educação.

A questão da leitura, suas implicações pedagógicas e exteriores à sala de aula sempre foi motivo de preocupação e discussão nos meios pedagógicos. As várias teorias em utilização nos anos de escola, principalmente da escola pública, não dão conta de resolver o grande problema da alfabetização e letramento do povo que é ampliada pelo mito de que o país não tem leitores assíduos, ou ainda que seu povo não gosta de ler. Ideologicamente, esse referencial foi mantido e propagado e uma mentira foi se tornando verdade no país: as pessoas não gostavam, ou não sabiam ler.

No contexto das escolas, a leitura sempre foi vista pelos alunos como algo enfadonho, ou no caso da leitura em voz alta, algo que poderia por o indivíduo em situação de vexame. Qual o papel do docente nesse contexto? O que é leitura e o que destaca a cultura letrada da iletrada? Como avaliar o não saber ler? Entendendo a leitura como algo abrangente e diretamente atrelada à percepção e à criticidade, pode-se constatar que, essa atividade feita por parte significativa da população em relação ao seu contexto de vivência, prioriza seus interesses e problemas. Porém, não é reconhecida e/ou incentivada quando ameaça o poder. A repressão que se faz aos movimentos populares reivindicatórios é um claro exemplo desta prática. Alguns fatos comprovam discriminações no tocante ao acesso à leitura, a exemplo do preço exorbitante dos livros, inacessíveis às classes populares. Assim, alguns

poucos se acham possuidores do conhecimento e sabedoria. Esses questionamentos, entre tantos outros, permeiam essa pesquisa, que não tem maiores pretensões a não ser localizar num universo reduzido da sala de aula, investigando, num viés problematizador, até que ponto essas questões interferem no cotidiano escolar, e entre professor e alunos, o que de fato impede o hábito da leitura de livros. Essa pesquisa busca refletir assim, sobre como o trabalho com leituras de conto pode contribuir para o letramento discente no contexto do 5º. ano do Ensino Fundamental I da Escola Liberino Vítor Pereira?

O que trazemos como objetivo, para tanto, contempla: Investigar como o trabalho com leituras de conto pode contribuir para o letramento discente no contexto do 5º. ano do Ensino Fundamental I da Escola Liberino Vítor Pereira. Decorrentes desse objetivo inicial, vislumbra-se também discutir os fatores que contribuem para o processo de letramento nas práticas de leitura, descrever como ocorrem as práticas de letramento e alfabetização com inferências de contos na conquista do prazer pela leitura crítica., construir através das práticas de leitura e ressignificação escrita de contos literários os elementos para o desenvolvimento da aprendizagem e observar o crescimento qualitativo da aprendizagem da leitura, na perspectiva do letramento, no trabalho com o conto.

O profissional, a cada dia, tem sido chamado à formação em serviço com conteúdo direcionados a praticas reflexivas, engajamento, socialização, partilha de saberes, compromisso, enfim e sobretudo, com o conhecimento e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura e, ainda assim, congregando princípios que respeitem a diversidade sociocultural e linguística tal como apontam os Parâmetros Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa (1997).

Saber decodificar o código escrito é mais que atribuir significados a palavras isoladas, num processo mecânico. É através da leitura de textos, que se compreende os direitos e deveres reservados às pessoas dentro da escrita, que são transmitidos valores sociais, morais e culturais de uma geração a outra. A apreensão da leitura e da escrita na formação do sujeito é a porta de entrada para a cultura, saber tecnológico, científico e erudito, enfim, para a compreensão de todo seu entorno.

Nessa perspectiva, torna-se muito mais significativo, no ensino de língua, estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do

que, apenas atrelar-se aos conteúdos gramaticais. Nesse sentido, a alteração da proposta do ensino de língua portuguesa considera mudanças não só metodológicas, mas de diversificação de conteúdo. Sendo assim, o percurso aqui descrito trata de conhecimentos técnicos estruturados, bem como de inquietações quanto ao fazer metodológico de quem na posição de professora de Língua Portuguesa busca solucionar alguns impasses na questão da leitura para além de uma atitude impositiva, mas para uma sensibilização para o fomento de um hábito prazeroso, reflexivo e crítico.

Fica perceptível que, parte dos conteúdos das leituras no ambiente escolar é alienante, situado propositalmente fora da realidade, com o objetivo implícito de servir de instrumento de manipulação dos que o recebem e aceitam, a serviço dos que o impõem. O próprio sistema facilita e incentiva a veiculação, inclusive extra escolar, de conteúdos altamente alienantes, ao mesmo tempo, em que disseminam a ideologia do não gostar de ler.

A escola que serve de cenário a essa pesquisa registra em seu Projeto Pedagógico que o “objetivo principal é a formação integral do cidadão consciente, crítico e comprometido com a transformação social”. Em outro trecho, refere-se também que visa propiciar ao educando o desenvolvimento de capacidade necessária para a construção do próprio conhecimento de valores de convivência, fundamentam-se em conteúdos voltados para situações cotidianas do mundo da escrita, da leitura, das situações problemas, conceitos matemáticos, valores e práticas sociais indispensáveis para o exercício de uma vida voltada no respeito, compreensão e solidariedade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBEN 9394/96 e os parâmetros curriculares Nacionais (PCNS). Admite-se, assim, que os conteúdos da Língua Portuguesa não poderiam ser estudados de forma estanque, apenas para conhecer e decodificar signos. Cabe portanto, uma reflexão no que diz respeito à prática docente que deve assim levar os alunos, ainda que em idades tão tenras, a uma atitude reflexiva sobre os conteúdos estudados, relacionando os temas das obras lidas ao contexto presente e à realidade social em que está inserido.

A opção pelo gênero literário na modalidade conto, objeto do trabalho docente descrito e interpretado nesta pesquisa, se faz justamente por este propiciar ao aluno, ao ouvir, criar e recriar a história, desenvolver a capacidade de síntese, análise e síntese, assegurando ao aluno o desenvolvimento de seus potenciais de criatividade



que possibilitem para além da leitura formal o surgimento de ideias e composições até então, desconsideradas em probabilidade para esses.

A perspectiva do letramento, nesse contexto, é entendida no sentido tal qual Soares (1998), aborda: o resultado da utilização das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais; estado ou condição da apropriação da língua escrita para inserção em um mundo organizado, seja por um indivíduo seja por um grupo. Soares propõe que letrar significa considerar os variados usos sociais da escrita e as competências a eles associados, assim, é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos).

No primeiro parágrafo dessa introdução, falamos que a pesquisa realizada trata-se de uma história de sucesso, pois a análise do texto vai levar a entender o processo de aquisição e leitura e escrita numa sala de aula de uma escola também bem simples de um bairro de periferia na cidade. A proposta de uma pesquisa participante que empreendemos, envolve dedicação e, principalmente, boa vontade de quem acredita no que faz sem descartar os percalços e problemas.

Para se sistematizar a pesquisa, fizemos em um primeiro capítulo, um retrospecto das condições de aquisição e apropriação da linguagem, da leitura e da escrita e as concepções acerca dessa dadas historicamente. Tratou-se assim, sob a perspectiva sociointeracionista de educação, da concepção de letramento e alfabetização descritos por Emília Ferreiro (1985), Ana Teberosky (1985), Magda Soares (2003), Ângela Kleiman (1989) entre outros, descrevendo o que essas autoras trazem de conceituação, possibilidades e entraves para o ensino da leitura e escrita na escola atualmente.

Em um segundo capítulo, tratamos dos gêneros literários desde sua definição até sua utilização no ensino, trazendo-os enquanto possibilidades viáveis e concretas para o desenvolvimento desse leitor letrado conforme proposta vista no capítulo anterior, considerando que conforme (TODOROV, 1978), por meio da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que aparecem". Portanto, enquanto codificação de discurso, relacionam-se com um "tempo", com uma convenção histórica, com um período político, social, cultural.

Ainda considerando que no conto, o símbolo pode ser um personagem, que irá enriquecer a identidade da criança, porque ela irá experimentar outras formas, de ser e de pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois no faz de conta, a criança desempenha vários papéis sociais, e aprende com eles,

acreditamos que ela os imita para compreendê-los. “o que nelas parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (NOVAES, 1987, p. 09).

Assim, quando a escola, por meio do professor, resgata essa modalidade para a utilização em sala de aula traz para si e para o aluno a capacidade de compartilhar tal como encontra-se descrito na proposta metodológica, acreditandose que ensinar e aprender, são ações compartilhadas entre professor e aluno a partir do domínio do conhecimento do educador e da prática social do discente e, por isso, é importante que o docente tenha o domínio de sua área de formação e atuação, atualize-se constantemente, capacite-se de acordo com a concepção explicitada na proposta do PACTO/PNAIC, seja inovador, busque acesso as novas tecnologias educacionais com a utilização de materiais variados, enfim, seja pesquisador.

Em um terceiro capítulo, é traçado o caminho da pesquisa, onde é situada a minha trajetória profissional e a motivação que me trouxe a esta produção. Através de uma análise elaborada dos conteúdos dos planos de curso, de aula, da aplicação de oficinas, seguindo uma rotina didática para alfabetizar letrando, com momentos distintos que condizem com a fundamentação teórica da proposta do Pacto Pnaic onde uma sequência didática, para o trabalho com a leitura de contos, é utilizada com a finalidade de despertar no aluno o gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito de leitura, como prática social no cotidiano da sala de aula.

Posteriormente, são desenvolvidas as etapas de aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, da produção oral de textos, a relação do texto escrito com a oralidade, a relação do conteúdo a ser trabalhado com os conhecimentos prévios dos educandos e a mediação do educador com a realidade do conhecimento a ser trabalhada a apropriação do sistema da proposta do PACTO é justamente a realização das atividades fundamentais de ler e escrever nesse momento, pois caminham juntos no processo de aprendizagem com a compreensão da leitura e a oralidade do aprendiz, a prática das atitudes dos educandos com as produções tanto na oralidade como na escrita, com diferentes gêneros textuais, interpretações com desenhos, pinturas, dobraduras, confecção de cartazes e outros, baseados na compreensão do conteúdo em estudo.

O resultado descrito com o progresso dos alunos diante das proposições de atividade apenas fomentou a certeza de que é possível fazer a diferença mesmo

ante as dificuldades do percurso, desde que se tenha direção, boa vontade, perseverança e dedicação ao processo de formação, desde que esse não seja visto como imposição mas como uma necessidade. Os alunos que agora são o resultado desse projeto sabem expressar os seus desejos, necessidades ideias, opiniões e sentimentos, são participativos nas atividades orais e escritas propostas dentro ou fora da sala de aula, gostam de relatar assuntos do seu cotidiano e vivências, interagindo com o conteúdo em estudo, participam das situações de leitura de diferentes gêneros textuais, produzem textos individuais ou coletivos com diferentes gêneros textuais bem definidos, enriquecidos com detalhes, demonstrando boa fluência de ideias, estruturação, no domínio da ortografia, e melhoraram bastante na caligrafia. Esses educandos percebem seus avanços na sua aprendizagem por meio de relatos orais e escritos. Ainda tem muito a melhorar, mas certamente, não são os mesmos que encontrei ao início do ano.

Neste capítulo, serão evidenciadas as condições de aquisição da alfabetização e da apropriação do letramento na escola e para além dela, considerando desde sua gênese, enquanto conceitos localizados historicamente até os dias atuais, sendo que ambos tomam uma dimensão ampliada frente aos contextos sociais subjacentes. Essa abordagem contemplará uma identificação dos entraves que dificultam a efetividade do letramento sob o ponto de vista metodológico, considerando a amplitude política do problema, perpassando também pela questão do analfabetismo como patologicamente enraizada no país e pela formação docente, alternativa viável para a solução dessas questões.

Entendendo que as dificuldades encontradas na aquisição e apropriação da leitura em todos os países, e de forma bem específica no Brasil, criaram nas últimas décadas o cenário favorável para que discussões sobre os caminhos e descaminhos da alfabetização tomassem forma e corpo nos meios acadêmicos, busca-se aqui, evidenciar o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1982), que ganharam espaço na literatura específica e trazem uma reviravolta nos conceitos de alfabetização/aprendizagem da língua escrita, dando uma nova roupagem aos estudos da psicogênese da aprendizagem. Posteriormente, serão analisadas as contribuições de Magda Soares e Ângela Kleimam (1995) que contextualizam o letramento numa visão mais social a qual ultrapassa os muros da escola e visa além do desenvolvimento psicocognitivo, promover a inserção social do indivíduo. O alcance dessas teorias na prática escolar e de que forma essas contribuições inferem no trabalho do professor e promovem essa aprendizagem almejada constituem a discussão final proposta nesse capítulo.

### 1.1 Alfabetização e Letramento: o uso dos conceitos

De acordo com Batista (et al., 2010), o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da 'tecnologia da escrita', quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em 'sons', e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos Assim, a ideia de alfabetização

aqui é identificada apenas com a leitura, compreendida como decodificação, e a escrita, entendida como codificação e nisto consistiu sua aprendizagem por muitos anos.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da década de 80, introduzem a ideia de que o aprendizado do sistema da escrita consiste em um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um “sistema de representação” (BATISTA et al., 2010, p. 10). Não era apenas domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), como usualmente utilizado nas escolas, ia mais além e passava pela interação da criança com seu objeto de estudo.

Segundo Emília Ferreiro (1985), as grandes dificuldades e insucesso no processo de letramento e alfabetização se devem ao fato primeiro de que as bases teóricas que as fundamentam não estão de acordo com o desenvolvimento da criança desde sua base. A aprendizagem sempre foi considerada, pela visão tradicional, como técnica, onde a criança aprende a técnica da cópia, do decifrado, aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. Sua contribuição nesse caso foi encontrar uma explicação, para a elaboração do pensamento da criança e entender os componentes conceituais da aprendizagem da língua escrita respeitando o desenvolvimento psicogenético. Sobre isso dizia que “Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela também pensa” (FERREIRO, 1985, p. 14).

Assim, a partir da ideia de ampliação do conceito, entende-se que o ‘ensino’ e o aprendizado da codificação e decodificação continuam sendo essenciais, mas o modo como a língua escrita é ‘aprendida’ passa a agregar aspectos ligados à ação das crianças sobre o objeto de conhecimento – escrita. Ou seja, para Ferreiro (1990), há uma incompatibilidade entre as bases psicológicas e linguísticas que fundamentam a psicogênese da língua escrita com as bases teóricas que sustentam o conceito de alfabetização como processo de codificação e decodificação.

Fundamentadas, principalmente, em Jean Piaget (1973) com sua teoria cognitivista, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) somaram a essa formulação a ideia de que a criança percebe seu meio e ao interagir com ele, formula hipóteses sobre o mesmo, sendo assim um ser ativo e capaz e, não apenas, um receptor passivo de formulações prontas. Nasce aí a psicogênese da língua escrita, teoria

que nos últimos 35 anos adentrou o Brasil, reformulando toda a concepção de aquisição da leitura.

A partir de então, as pesquisas sobre alfabetização e letramento começaram a crescer, principalmente no Brasil, e pode-se dizer que existe notadamente o antes e o depois da inserção dos estudos de Emília Ferreiro. Muitos campos, não somente da educação foram beneficiados com essa teoria e apresentam inúmeras contribuições para áreas tais como linguística, pedagogia, antropologia, pediatria enfim. Para o campo da educação e, conseqüentemente, para os professores, o conceito de letramento abre o horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a compreender os conceitos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita, e faz a escola pensar seu papel como agência de letramento.

De acordo com Soares (1998), este fenômeno é social e deve ser trazido para o espaço escolar, por isso, usos sociais da escrita considera que a vivência e participação em atos de letramento podem alterar condições de alfabetização. Assim, entender a relação entre alfabetização e letramento, é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino de leitura e de escrita.

Nesse contexto, o termo letramento foi ganhando espaço e progressivamente, passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova objetivação para o termo alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra letramento.

## 1.2 Letramento e Alfabetização X Analfabetismo Funcional

A leitura é condição essencial para a compreensão do mundo e de todo seu entorno, mas principalmente para o autoconhecimento. Para escrever e inserir-se habilmente no mundo da escrita, há que se desenvolver para além da simples decodificação de palavras. As habilidades linguísticas estão no entendimento do texto, do contexto, e também das entrelinhas. Segundo Kato (1990), a experiência da leitura torna-se ainda mais completa quando, além disso, o leitor apreende para

quem e por que o texto foi escrito, para quem ele foi direcionado. Não é tarefa fácil. Além da língua ser um sistema complexo, as estruturas internas que possibilitam ou não sua apreensão formal pode ser ainda mais difícil e ininteligível.

Entende-se por língua um sistema interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Seu objetivo é a comunicação e para que essa aconteça é preciso que haja a interlocução entre os sujeitos. Entende-se assim que qualquer proposta de ensino de língua deve priorizar além dos sujeitos, os contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que haja um emprego reflexivo, priorizando o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua) debelando assim uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas (BRASIL, 2006, p.10).

Assim, o conteúdo e a terminologia alfabetização enquanto prática solitária e individual vai perdendo espaço no contexto, uma vez que se distancia enquanto prática do letramento dentro de um contexto amplo e social. Nesse sentido, segundo Soares (1998), o letramento além de ser o resultado da aquisição da leitura e da escrita é também o resultado da utilização dessas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição da apropriação da língua escrita para inserção em um mundo organizado, seja por um indivíduo seja por um grupo. Para essa autora, letrar significa considerar os variados usos sociais da escrita e as competências a eles associados, assim, é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos).

Aqui, há que se considerar as diferentes funções da leitura (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – sozinho de forma autônoma, com ajuda do professor, ou mesmo por meio de alguém que escreve para outrem. A literatura a respeito se refere a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. Em todos eles, a importância da consciência do professor sobre o processo é colocada. No caso do letramento, Magda Soares (1998) chama a atenção para o fato de que a alfabetização muito mais do que todos os outros objetos de conhecimento, requer do professor um conhecimento e uma reflexão sobre a organização do sistema

alfabético de escrita. Essa organização prevista supõe não só os aspectos técnicos, mas as condições sociais e diversas nas quais é produzido esse sistema.

Assim, quando surge essa palavra nos meios acadêmicos, a utilização do termo vem além de aprofundar o conceito de alfabetização, também ampliar seu raio de ação para além da codificação e decodificação das palavras, para ser utilizada num cunho mais social, politizado e, portanto, inserido no contexto. O conceito de letramento traz a ideia implícita da implicação contida no ato de ler e escrever, conforme décadas antes era preconizada por Paulo Freire quando afirmava que a leitura é ação que "não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1986, p.11).

Assim, a utilização da leitura e da escrita trariam as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. A palavra - instrumento de poder e transformação - contribui para que o indivíduo se perceba a si mesmo, a linguagem passa a ser mecanismo de cultura(SOTO, 1993). A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta Tfouni (2010).

Entende-se, portanto, que todos os pressupostos para o termo letramento envolvem uma atitude política como dizia Freire: "Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (1988, p.76). Esse teórico afirmava ainda que por ser a comunicação algo ideológico sempre contra ou a favor de algo ou de alguém o aprender precisa ser algo comprometido com a realidade, com a situação no intuito de transformá-la sempre e a leitura pressupõe essa criticidade diante da ideologia e inclusive da ideologia própria. Aquele que sabe ler sabe por que e para que está lendo e a serviço de quem está essa leitura (FREIRE, 1988).

Dentro dessa visão, se entende que além da dimensão individual, psicológica, o letramento supõe outras dimensões. Soares (1998) propõe os modelos autônomo e ideológico de letramento. O primeiro considera o letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita para atender as exigências sociais. O indivíduo deve se adaptar à sociedade. O tipo de habilidade desenvolvida depende da prática social em que o indivíduo se engaja. O modelo ideológico de letramento concebe as formas



que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais, bem como formam estruturas de poder em uma sociedade. Nesse modelo, o letramento aumenta a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões, dessa forma, pode conscientizarse da sua realidade a até transformá-la. Ângela Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Segundo Batista,

Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos (BATISTA et al., 2010, p 11).

Assim, alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento. Essas dúvidas nos parecem decorrentes da falta de esclarecimento teórico sobre a temática. Os usos sociais da escrita e da leitura, considerando a necessidade de ampliar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental para além do ensino e da aprendizagem da tecnologia do ler e do escrever. Para isso, porém, é necessário compreender as bases teóricas do conceito de letramento.

Entende-se aqui também, que os sucessos obtidos nos meios acadêmicos com esses pressupostos se devem ao número alarmante de analfabetos funcionais do país. "No Brasil, há aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais, conforme as estatísticas oficiais", afirma Vicente Vuolo (INAF, 2013). Segundo dedução da UNESCO (2000), na Conferência Mundial de Educação Para Todos, uma pessoa funcionalmente

analfabeta pode atuar eficientemente em seu grupo e comunidade e pode lhe ser permitido usar a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Segundo dados do IBOPE (2005), no Brasil, havia nesse início de década aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais, conforme as estatísticas oficiais. O analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. O censo de 2010 mostrou que um entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem é de 20,3%). O problema maior está na Região Nordeste, onde a taxa chega a 30,8%. Ainda de acordo VUOLO (2014) e com os dados da ONG Ação Educativa, os níveis de alfabetização funcional são preocupantes e alarmantes apesar da melhoria dos últimos anos.

Existem vários níveis de alfabetização funcional: aqueles que apenas conseguem ler e compreender títulos de textos e frases curtas; e apesar de saber contar, têm dificuldades com a compreensão de números grandes e em fazer as operações aritméticas básicas. Outros, que conseguem ler textos curtos, mas não conseguem extrair informações esparsas no texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo. E por fim, aqueles que detêm pleno domínio da leitura, escrita, dos números e das operações matemáticas (das mais básicas às mais complexas), que são minorias (VUOLO, 2014, p.04).

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, criaram e implementaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). A pesquisa do INAF é realizada por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

Na sua última edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012. Segundo essa pesquisa, o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos

que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25% (INAF,2014)

De acordo com o economista Vicente Vuolo (2014), esses índices alarmantes devem-se à baixa qualidade dos sistemas de ensino público, ao longo de décadas. A pesquisa do INAF avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os entrevistados em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional(VUOLO,2014).

Nesse sentido, o INAF define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Nesse contexto, o analfabeto funcional é aquele que segundo definição da UNESCO, “é requerido para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade”. É aquele que pode transitar entre o alfabetizado rudimentar e o alfabetizado básico, ou seja,

acrítico, incapaz de gerenciar para além daquilo que lhe foi incumbido. A própria palavra 'permitir', usada nesse contexto denota a função política requerida a esse analfabeto.

### 1.3 Perspectivas para o trabalho docente com letramento no contexto atual.

Diversas proposições acerca do letramento se tomam atualmente. As principais são aquelas defendidas inicialmente por Ferreiro e Teberosky (1985) nas quais defendem a visão de que dentro do conceito de letramento está contido o conceito de alfabetização ou vice-versa, ou seja, defendiam a alfabetização como um processo indissociável do contexto do aluno e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido, também questionavam a utilização de textos irreais no processo de alfabetização, defendendo o uso de textos que fizessem parte do contexto das crianças, proporcionando assim, aprendizagens significativas.

O questionamento de Ferreiro, vai além do reconhecimento ou não, do termo letramento. Para a autora, a questão do letramento está ligada a um aspecto social mais amplo. Diante dos números brasileiros que totalizam 14 milhões de analfabetos, Ferreiro (2002) discute a pertinência de uma excessiva preocupação com o letramento. No caso específico do Brasil, essa autora questiona o fato de como falar em letramento e cultura letrada, se o país não dá conta da alfabetização.

Ao apontar para a necessidade de que países pobres se preocuparem, prioritariamente, com o analfabetismo, ela não está negando a preocupação com o letramento, mas sim, afirmando que a maior necessidade, no contexto de escolas latino-americanas, seria de dar oportunidades de uma escolarização mínima para a população, a fim de sanar os altos índices de analfabetismo. Para Ferreiro, a preocupação com letramento é pertinente em realidades onde a alfabetização não se constitui como um problema, pois a população, de modo geral, já está alfabetizada, ou seja, em países ricos, conforme a autora os denomina (FERREIRO, 2002).

E a outra visão defendida, primordialmente por AngelaKleiman, Magda Soares, Leda Tfouni, entre outros, retratam mais a visão e função mercadológica do termo. Sobre isso Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela, letramento é

um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni(2010) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Em um contexto social mais amplo e dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI,2010).

Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos.

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p.89).

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola e enfatizado em seus aspectos social e utilitários por Kleiman (2002), quando afirma que o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Kleiman afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (2008, p. 20). Desta forma, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento. Assim, o conceito de letramento não se limita a ideia de “estado de quem sabe ler e escrever”, nem se permite transformarem adjetivo para designar o “ser letrado”, como se permite designar o “ser alfabetizado”, com base no conceito de alfabetização.

Para Kleiman (2008), o ser letrado e/ou alfabetizado então extrapola o mundo da escola, apesar de ligado a ela. Somente, as práticas sociais de uso da leitura e

da escrita em suas relações com o multiculturalismo, com a escola e, principalmente, com a formação de professores podem ser compreendidas. Ratifica essa ponderação Soares quando afirma que existe uma evidente correlação entre escolarização e letramento e que “a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento” (2004, p. 99) e afirma ainda que conforme aumentam os anos de escolarização, aumenta, também, o nível de letramento em que os sujeitos são classificados.

De acordo com Batista (et al., 2010), a necessidade de promover a escolarização com qualidade e debelar os traços do analfabetismo forçou o surgimento das políticas públicas educacionais voltadas especificamente para a formação de docentes. Entre elas, conta-se com o Pró Letramento que nitidamente se apropria do discurso da Educação para Todos e volta-se para o baixo nível do desempenho da leitura e escrita.

Podemos dizer, então, que o programa de formação continuada em alfabetização e linguagem – Pró-letramento – é criado para atender às demandas de formação no campo profissional da educação. Porém, podemos acrescentar que ele é forjado no interior de políticas que visam, como dito, a melhorar a qualidade da educação e, também, da alfabetização, tendo em vista os baixos níveis de desempenho em leitura e escrita dos estudantes brasileiros. O Próletramento, programa de formação continuada, responde a necessidade de atualização dos professores em um mundo de constantes mudanças nos conhecimentos e de divulgação da proposta oficial de alfabetização orquestrada pelo Governo Federal. Desse modo, para que as ‘novas’ propostas oficiais sejam assimiladas pelos profissionais que atuam nas escolas, a formação continuada se torna um elemento essencial nas políticas de governo e não apenas uma resposta às demandas do campo educacional (BATISTA et al., 2010, p 12).

Dessa forma, para as tentativas do governo de implantar políticas públicas extensivas ao professor e que atingissem a grande maioria tiveram alternativas no decorrer de 30 anos como no caso do Pró-letramento, é indispensável a adesão dos Estados e municípios e da articulação destes com as universidades responsáveis pela idealização dos projetos. Os professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, não recebem estímulos financeiros para participarem do programa de formação continuada ou para aderirem a ele. Mesmo com a proposição das bolsas, os ganhos recebidos não são satisfatórios e isso se torna um

contraponto, tendo em vista que a formação se torna uma estratégia importante de implementação da proposta oriunda da nova perspectiva de alfabetização adotada pelo Ministério da Educação.

O governo, nesse contexto, adota uma lógica que defende a melhoria da educação, mas a custos baixos para os cofres públicos e onde coloca o sucesso do programa no ato da adesão, ou seja, da alfabetização/letramento nas mãos dos professores, desobrigando os órgãos responsáveis pelo programa, de criar incentivos financeiros à participação dos docentes, deixando a cargo do professorado a decisão de realizar ou não a formação tão necessária à melhoria da qualidade da educação.

A perspectiva para o sucesso nesse caso é apenas uma: que ao lançar os programas, o governo se empenhe no gerenciamento total, desde a idealização até a realização, fiscalizando o passo a passo, evitando a burocratização dos serviços, ou superlotação de setores dos programas, com profissionais pouco comprometidos e acostumados com o faz-de-conta dos serviços públicos brasileiros. De um modo geral, a desorganização que vai desde a formatação dos projetos até a sua implementação e fiscalização é que prejudica a educação no Brasil como um todo.

Porém, acredita-se aqui que a escola pode fazer algo a respeito. Dentro do contexto de uma LDB que lhe proporcionou autonomia, a escola precisa organizar sua rotina, proporcionando tempo e espaço para que a formação contínua aconteça cotidianamente. Sem querer defender o discurso de responsabilização do professor, ou defender que esse já tão maltratado pelo sistema venha a fazer milagres e compensações.

A realidade não pode ser banalizada. É uma questão de vivência e sobrevivência, pois passa pela qualidade vida no trabalho, uma vez que este espaço de produção de saberes favorece a reflexão, tanto pessoal, quanto profissional. Esse espaço é real e concreto, o profissional docente exerce seu direito de intervir nessa realidade e convocar, todo o corpo escolar a umas práxis diferenciada, apoiado nos princípios de gestão democrática. Uma prática de letramento revitalizada de inovações e com autonomia certamente vai fazer a diferença em todo o contexto da escola e da comunidade.

#### 1.4 Entraves para a eficiência do letramento na escola

São muitos os entraves para a efetivação do letramento na escola brasileira. Entraves que vão desde questões de estrutura, de logística, questão de formação do professor enfim. Um sem fim de detalhes que comprometem o todo. A precariedade das condições de trabalho dos professores no Brasil é uma questão que permeia o espaço escolar há décadas, e um problema que uma quantidade de políticas públicas direcionadas, infelizmente não tem trazido resultados consistentes e constantes. Um outro fator que se observa no cotidiano escolar é que uma educação cuja a avaliação é sempre voltada aos indicadores econômicos e estatísticos, certamente, há um menor comprometimento com um aprendizado que vá muito além de aquilo que se chama de alfabetismo funcional que foi descrito anteriormente.

A educação atual ensina as pessoas a passarem por exames, não a pensarem por si mesmas. Os exames propostos não medem a compreensão, e sim a capacidade de repetir. A finalidade de avaliar, reprovando ou aprovando dos antigos testes escolares é substituída agora, por uma visão ideológica acessibilidade que supostamente ao oportunizar a todos o ingresso e permanência cria a ideia de uma educação para todos como meta mas que só funciona no papel.

A partir da década de 1990, as avaliações externas passaram a ser utilizadas como forma de mensurar o nível de qualidade da educação brasileira. Baseados em um novo paradigma social, a chamada sociedade da informação e do conhecimento, em que a exigência do aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 2001) passaram a ser as ferramentas mais importantes para o desenvolvimento econômico de um país e para o indivíduo lograr êxito profissional. Fundava-se aqui, o novo modelo de gerenciamento do Estado, da reestruturação capitalista, onde principalmente em relação à educação, as avaliações externas, são utilizadas como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação.

Mas como o Letramento além de integrar leitura e escrita que envolvem um conjunto de habilidades, de comportamentos e conhecimentos, também é um



conjunto de comportamentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Então, há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. Observa-se dessa forma, que a primeira prerrogativa desse entrave seria em nível individual, pois o letramento não ocorre de forma uniforme. É muito individual mesmo e nem sempre, ao apreender a leitura, o indivíduo apreende a escrita no mesmo nível e vice-versa.

Nesse sentido, entende-se que

A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e as suas inter-relações. Explicando e exemplificando: as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que circule; numa piada ou nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras (BATISTA et al., 2010, p 12).

Apesar de todas as discussões em torno do método ideal para a alfabetização, há ainda uma parcela que prioriza o método silábico. O estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação nos impõe a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização.

Algumas questões relacionadas aos métodos de alfabetização podem tornar mais acessíveis essas ponderações. A opção pelos princípios do método silábico, por exemplo, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do código escrito, mas supõe uma progressão (BATISTA et al., 2010).

Ainda de acordo com (BATISTA et al., 2010), o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes dos familiares, não acontecem de forma espontânea. Necessitam ser orientadas sistematicamente nos anos iniciais da Educação. Para tanto, é necessário que os professores estejam realmente cientes, comprometidos e que compreendam os processos envolvidos na aquisição de sistema de escrita alfabético e das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da

leitura, da compreensão e produção de textos escritos e de textos orais, em situações diferenciadas daquelas do cotidiano da criança.

Um sistema de escrita é uma maneira estruturada e organizada com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua, sua “pauta sonora”. Nosso sistema de escrita (chamado de “alfabético” ou “alfabéticoortográfico”) representa “sons” ou fonemas, em geral cada “letra” correspondendo a um “som” e vice-versa (BATISTA et al., 2010, p 12).

Entende-se que o trabalho nessa dimensão não pode ser esgotado nos anos iniciais da escolarização, mas se desenvolve em todo o percurso escolar, pois a alfabetização na perspectiva do letramento dá-se no percurso gradual, nos erros e nos acertos, e a capacidade linguística do aluno segue sua progressão escolar como também seu desenvolvimento psicossocial e biológico.

O aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciar, em direção a avanços e expansões. Espera-se, por isso, que a consolidação dos princípios aqui definidos possa se combinar com propostas para os demais anos da Educação Fundamental, bem como com propostas das outras áreas curriculares desenvolvidas na fase inicial da escolarização (BATISTA et al., 2010, p 11).

O papel do professor aqui assume grande importância, pois precisa exercer seu papel de mediador entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, colocando o aluno como sujeito e não objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas, em um processo interativo, partindo da realidade desses alunos. Considera-se aqui, parafraseando Alarcão (1998), que o conhecimento do professor não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teoria, como não é um conhecimento empírico apenas. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa.

É um saber agir em uma situação. O tipo de postura assumida pelo professor permite definir uma concepção de aluno e de leitor que vai ser originado desse ensino-aprendizagem. Portanto, ao optar por um conceito e estratégia de ensino e

de leitura como um processo contínuo e reflexivo o leitor não é mais visto como um repetidor passivo, mas como um produtor de significados, pois estará acionando seu potencial criativo e seus conhecimentos prévios e inserindo-se no mundo sociocultural.

Freire (1996) alertava que a palavra - instrumento de poder e transformação - contribui para que o indivíduo perceba a si mesmo. Assim, a linguagem passa a ser mecanismo de cultura, pois ambos educador e educando são sujeitos no processo apreendendo em comunhão e sem qualquer atitude paternalista do professor. Esse poder na escola é conferido ao professor. Ele detém o poder de transformar as aulas em potenciais criativos e motivadores e também pode transformá-las em circunstâncias sem brilho e sem nexos para o aluno. Há que ter formação e bom senso para mediar.

Santana (2012) afirma que

É relevante então, não transformar aulas de leitura, em práticas de decodificação ou tratar o ato de ler com espontaneísmo, autorizando qualquer possibilidade interpretação/compreensão textual. O educador é, portanto, responsável pela mediação de propostas de leitura produtivas (SANTANA, 2012, p.222).

Porém, aqui está um dos principais entraves, apesar de todos os esforços no sentido de qualificar o professor para a alfabetização e o letramento, o panorama atual está muito aquém do ideal. Os próprios programas propostos pelo governo não se dão conta que há uma confusão entre teoria e atividades propostas, na área de alfabetização e linguagem. Um exemplo disso é a proposta do Pró Letramento que foi abraçada por boa parte dos municípios brasileiros.

A riqueza teórica do material contém propostas de autores defendem concepções diferentes, embora relacionais, que se inserem em três modelos teóricos que fundamentam os estudos sobre o ensino da leitura e escrita. A diversidade da formação e origem acadêmica desses profissionais trazem atividades de reflexão e análise e também de intervenção com o intuito de orientar os professores, embasando-os em sua vivência sobre temas específicos do ensino fundamental ajudando-os na elaboração de estratégias metodológicas.

Essas propostas misturam aquelas concepções que permearam o meio acadêmico nos anos 80/90 no Brasil: construtivismo”, “interacionismo” e “letramento”. Porém, ao misturar, não alcançaram, de fato e de maneira contundente, o âmago do

problema que ultrapassa questões metodológicas e técnicas e, muitas vezes, repousam no campo das políticas públicas para a educação que primam em organização mas pecam em alcance e efetivação. Muitas dessas propostas e projetos não saem do papel em alguns locais do país, em outros finge-se execução e em outros ainda a execução é prejudicada por outros aspectos técnicos, sobrando assim, um número irrisório daqueles municípios onde realmente se efetiva a proposta.

A formação continuada do professor é um desafio a ser tratado que deve anteceder à questão do letramento. É nessa formação, prevista por lei, que se devem buscar os pressupostos que atenda às exigências sociais do contexto que a envolve. A qualificação docente é, pois, atualização que exige uma reflexão sobre si mesma. A escola precisa ter como foco um ensino e uma aprendizagem que levem o aluno a aprender; a pensar; a construir a sua própria linguagem e a se comunicar; a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num contexto de mudança constante. Isso exige que a formação e a atuação do educador sejam necessariamente direcionadas para um novo paradigma de educação. E tudo isso passa sem dúvida pela formação do docente. Somente assim, a escola cumpre sua função social.

Para Perrenoud (2000), pensar a prática pedagógica significa pensar a profissão, considerando a autonomia e a responsabilidade conferidos ao professor, individual ou coletivamente. Segundo o autor, a formação de professores deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, auto avaliação e autorregulação. Ao invés de uma educação para a informação, precisamos de uma educação que aborde o aspecto emocional e uma educação da mente profunda.

Ao exigir que os docentes sejam profissionais competentes, prontos, pela sua formação a criar ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento da cidadania e autonomia de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação, o governo precisa definir em suas estratégias que a formação do professor está diretamente relacionada à qualidade da educação. E essa qualidade de educação passa por uma escola ativa, autônoma, prazerosa, onde hajam significados na atuação de todos os sujeitos do processo.

De acordo com Imbérnon (2006), o trabalho da escola precisa sair das quatro paredes, ele precisa e deve ser mostrado, compartilhado, socializado, despertando

assim, a consciência de equipe, a valorização do trabalho em conjunto e, principalmente, nos parâmetros de uma sociedade altamente individualista mostrar o valor do compartilhar as aprendizagens significativas.

Para Kleimann (2006), a escola constitui o mais importante espaço de letramento. Sem desmerecer o trabalho das demais agências (família, igrejas, rua, local de trabalho), é na escola que o indivíduo se apropria dos códigos alfabéticos e numéricos de forma organizada e formal. E nos usos desses códigos ele se apropria de uma conduta social que lhe possibilita a cidadania.

Esse é o real sentido do letramento aqui defendido e entendido. Letrar, além de apreender signos e significados, é socializar e compartilhar, agregar, indivíduos e valores. Não somente formação inicial, nem tampouco formação continuada, poderão dar conta da demanda da aprendizagem e dessa socialização referida. É preciso planejamento, cooperação, empenho e dedicação para fazer diferente. É no espaço escolar, que, obrigatoriamente, teoria e prática devem se abraçar.

O professor preparado, consciente, reflexivo, competente e criativo, certamente articulará atividades significativas que possibilitem o aluno a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e metacognitiva, pois consciente de seu próprio processo terá a leitura e a linguagem, compreendidas como lugar de interação humana e social, e a si e ao outros envolvidos nesse processo como agentes sociais em aprendizagem e transformação e não como receptáculos de informações.

Entende-se assim que para que a aprendizagem da leitura e escrita evoluam para o desenvolvimento do sujeito, seu aqui e agora tem de ser respeitado e valorizado. Seus conhecimentos prévios de mundo e de linguagem devem ser vistos não como síntese do passado, mas como proposta de contribuição para leituras futuras.

Assim, a leitura sendo vista enquanto a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da interação com o outro e não como ato isolado de um indivíduo diante da escrita do outro indivíduo, leitor e autor, sujeitos com suas respectivas histórias de leituras de mundo, são responsáveis pela construção de transformações a partir da tomada de consciência da importância de ser cidadão no mundo e do mundo. E o professor é peça fundamental nessa conquista, desde que sejam viabilizados os caminhos e que ele também os tornem viáveis.

## **CAPÍTULO II GÊNEROS LITERÁRIOS EM PRÁTICAS LEITORAS**

Esse capítulo visa discutir de que forma os gêneros literários em sua diversidade contribui para as práticas de letramento na escola. Fazendo uma breve epistemologia desses gêneros, focaliza-se aqui no conto enquanto possibilidade didática de construção de sentidos rumo a alfabetização e letramento para o aluno no contexto real, amplo e significativo desse termo.

Busca-se aqui uma reflexão sobre os processos de leitura e a escrita para a construção dos sentidos. Para essa análise, observou-se nas literaturas que versam acerca dos sentidos produzidos pelos interlocutores durante o processo de construção de textos. Essas discussões perpassam pelo âmbito escolar onde se analisa o processo de aquisição da leitura e da escrita tendo em vista que para o desenvolvimento da escrita e para a construção do sentido é necessário que a leitura se faça presente, porém não se restringe aqui, à leitura de livros didáticos, mas a leitura de mundo, dos mais diversos símbolos e das mais diversas possibilidades de leitura.

Durante o processo de leitura o educando consegue atingir níveis de autonomia, reflexão e criticidade. Busca-se aqui, portanto a contribuição dos autores que tratando campo da leitura/escrita e numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento integral dos educandos.

### **2.1 Conceituando Gêneros Literários**

Os gêneros literários são divisões da literatura que se organizam, observando critérios semânticos, sintáticos, fonológicos, formais, contextuais, entre outros. Podem ter grupos e subgrupos ainda segundo esses critérios. De acordo com Ceia (2009), houve várias classificações de gêneros literários, no decorrer da história de modo que não se pode determinar uma categorização de todas as obras, seguindo uma abordagem comum. A divisão clássica é, desde a Antiguidade, em três grupos: narrativo ou épico, lírico e dramático. Essa divisão partiu dos filósofos da Grécia

antiga, Platão e Aristóteles, quando iniciaram estudos para o questionamento daquilo que representaria o literário e como essa representação seria produzida.

Essas três classificações básicas fixadas pela tradição englobam inúmeras categorias menores, comumente denominadas subgêneros como o fazia Platão. Para o filósofo, a questão dos gêneros literários procede a uma tripartição, afirmando que os textos literários são uma narrativa de “acontecimentos passados, presentes e futuros”. Aristóteles sugere uma “distinção entre os modos literários (a imitação narrativa que produz o texto literário) e as diferentes formas de representação textual que resultam do processo mimético artístico (os diferentes gêneros). (CEIA, 2009). Os gêneros são diferentes modalidades de criação narrativa, são “classes de texto”, “codificações de propriedades discursivas” (TODOROV, 1978, p. 49,51) que se determinam e diferenciam por fatores variáveis como a temática, a finalidade, a estrutura ou a forma.

O conceito de gênero é teoricamente baseado “tanto na forma exterior (metro e estrutura específicos) como também na forma interior (atitude, tom, finalidade – mais grosseiramente, sujeito e público” (WELLEK e WARREN, 2003, p, 289). Tendo em conta estes fatores, e numa primeira análise, podemos limitar os gêneros literários a três grandes categorias: Épica, Lírica e Drama.

Assim, o conceito de gênero é entendido através da codificação de propriedades do discurso (semânticas, pragmáticas, verbais) presentes em determinado texto. Carlos Ceia (1996) afirma que os gêneros literários são “formas de classificação dos textos literários, agrupados por qualidades formais e conceituais em categorias fixadas e descritas por códigos estéticos. ”

Segundo Todorov, “...os gêneros literários têm origem pura e simplesmente no discurso humano” (1978, p. 62), e surgem de outros gêneros. “Um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 1978, p. 48). De forma poética, o mesmo autor salienta ainda que os gêneros existem como “instituição”, funcionam como “horizonte de espera” para os leitores e como “modelos de escrita” para os autores. (“...”) Através da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que aparecem” (TODOROV, 1978, p. 52). Portanto, enquanto codificação de discurso, relacionam-se com um “tempo”, com uma convenção histórica, com um período político, social, cultural.

Assim, o conceito de gênero que foi, ao longo dos séculos, entendido como modelo de criação literária, atualmente, é tido enquanto categoria histórica, sujeita à mudança. Pode-se dizer que Tzvetam Todorov é o grande difusor dessa nova categoria de pensamento que predomina nos círculos linguísticos atualmente. Contrapondo-se à linha de Todorov, R. Wellek e A. Warren (2003) afirmam que “a teoria dos gêneros é um princípio ordenador: classifica a literatura e a história literária não em função da época e do lugar, mas sim de tipos especificamente literários de organização ou estrutura” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 282).

Assim, a teoria dos gêneros literários pode ser sistematizada em três momentos-chave: Clássico (de Platão e Aristóteles ao neoclassicismo), Romântico (de Hegel aos poetas ingleses) e moderno (do Formalismo Russo aos nossos dias). Em tempos, onde a apenas a fala e o gestual eram os recursos utilizados para a comunicação interpessoal, antes da invenção da escrita e de todas as possibilidades elétricas que facilitam a comunicação, imagina-se o poder que os gêneros literários tinham na vida e no cotidiano das pessoas. Mas sem entrar no mérito da questão origem, pode-se afirmar que sua gênese se perde na origem da história humana e sempre serviu como forma de comunicação e expressão do homem em seu meio e contexto sociocultural, com a intenção de devolver o movimento à vida interior, criar soluções e alternativas aos problemas, narrar fatos e acontecimentos épicos enfim.

As soluções presentes nas histórias diminuem ou incitam medo, ministram doses de esperança e valores morais na hora certa, o que é mais importante para o self ingênuo, principalmente, dos leitores iniciantes no mundo das letras, abrindo-se portas para a imaginação criativa.

Assim, a função das narrativas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias ora indígenas, ora camponesas, a atravessar as longas noites de inverno. Falavam dos perigos do mundo, da crueldade, da morte, da fome, da violência dos homens e da natureza. Os contos populares prémodernos, além de funcionar como representação dos medos presentes no coração de todos, adultos e crianças, representavam também uma forma de enfrentar a crueldade do cotidiano de frio, fome, secas, ou seja, todas as intempéries com as quais não poderiam de outra forma lidar.

Surgem dessa forma, os contos de fadas e suas inúmeras versões que encantaram tanto os antepassados quanto as crianças de hoje. Em sua maioria, datam do século XIX. E são, de certa forma, responsáveis de acordo com Corso



(2006) pela criação da família nuclear e da invenção da infância tal como a conhecemos hoje. Isto implicou:

1. a progressiva exclusão dos pequenos do mundo do trabalho, na medida em que a Revolução Industrial criou espaços de produção separados do espaço familiar (o segundo era característico das organizações do trabalho artesanal e campesino);
2. os ideais iluministas e os novos códigos civis trazidos pelas revoluções burguesas passaram a reconhecer as crianças como sujeitos, com direito tanto a proteções legais específicas quanto ao reconhecimento de uma subjetividade diferenciada da dos adultos.

Assim, a infantilização das narrativas tradicionais, transformadas nos atuais “contos de fadas”, é concomitante à criação de um mundo próprio da criança e ao reconhecimento de uma “psicologia infantil”. (CORSO, 2006,p.12)

Para esse autor, a capacidade de sobrevivência dos melhores contos de fadas, que continuam encantando crianças das gerações dos computadores, videogames e jogos de RPG, consiste em seu poder de simbolizar e “resolver” os conflitos psíquicos inconscientes que ainda dizem respeito às crianças de hoje. Nas últimas décadas, o poder das comunicações no mundo globalizado acelerou um trabalho de transmissão de histórias que levou séculos de tradição oral, no Ocidente. É o mundo voltado às imagens e muitas dessas histórias se adequaram a um perfil diferente de leitor, porém, o autor sustenta que o atual império das imagens não retirou a força das narrativas orais.

De acordo com Corso (2006)

É provável que as técnicas de transmissão oral, que na falta de imagens visuais apelam ao poder imaginativo dos pequenos ouvintes, sejam até hoje capazes de conectar as crianças ao elemento maravilhoso e à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as culturas e em todas as épocas, formando, na expressão dos autores, um “acervo comum de histórias” através do qual a humanidade reconhece a si mesma (CORSO, 2006, p. 12).

Nesse sentido, o autor, destaca o quanto é ingênua a pretensão de se propor uma única chave de entendimento para as histórias, uma vez que as crianças sabem

utilizar os contos à sua maneira e segundo suas necessidades: “como era usado o mito nas sociedades antigas. (...) “A criança é garimpeira, sempre procurando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida” (CORSO, 2006, p 13). Assim, acredita-se que, levado de maneira correta o conto inserido no cotidiano infantil A princípio, de maneira informal e posteriormente, de forma efetiva em práticas leitoras, induzido pela fantasia, atua também como prática resolutive de conflitos, constitutiva de identidades, criadora de espaços psíquicos reais e potentes quanto área da vida.

Ler um conto torna-se uma experiência única no pensar e sentir, é passar por um processo de transmutação, é entrar em novas relações, é viajar por espaços inimagináveis e inexplorados. A literatura é capaz de superar os momentos históricos e permanecer eterna e capaz de se reinventar, ainda que seja com a mesma história.

Por ser um discurso dialógico, a literatura conversa com o leitor que lhe dá vida e significados e, desse encontro, nasce uma outra voz que se une às já inseridas no discurso literário.

## 2.2 Práticas de leitura no contexto escolar: da decodificação à construção de sentidos.

Bakhtin (1992) afirma que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a linguagem que organiza a atividade intelectual. Assim, ao se materializar em forma de signos, a consciência adquire um poder transformador. Partindo do coletivo, do social, ela se individualiza e se constrói, e a língua se desenvolve.

O processo de transformar coisas alheias em pessoais permite uma reelaboração pessoal das palavras dos outros, e seria dialógico, polissêmico e polifônico por constituir-se numa comunicação verbal colocada numa determinada condição de produção, manifestando-se sempre em interações sociais e só podendo ser compreendido numa relação entre locutor e interlocutor. Desse modo, a comunicação ocorre num processo entre o eu e o outro, por meio de um enunciado, que é interpretado e depois, reconstruído nos diversos ambientes sociais.

Ao estudar os gêneros, ele os classifica em primários: falas cotidianas, familiares, das reuniões sociais, etc.; e secundários: linguagem filosófica,

sociopolítica, jornalística, linguagem da mídia, obras literárias, textos científicos e os ideológicos, caracterizando o gênero literário como o que pode provocar mudanças na aprendizagem, desenvolvendo a fala e a escrita, por ser mais elaborado, capaz de provocar uma ruptura, um estranhamento, um distanciamento crítico, fazendo o leitor ou ouvinte responder subjetivamente o enunciado, complementando, discordando ou não dele, simpatizando ou não com ele, sugerindo, inferindo, relacionando e até mudando sua própria realidade(BAKHTIN,1992).

Bakhtin (1992) argumenta que, o conto apresenta uma organização interna que reflete a visão de mundo do autor pelo seu estilo individual e tem uma força transformadora. Ele define gêneros como modelos de texto que funcionam como articuladores entre o enunciador e o destinatário, mediante determinada situação de produção, e são os organizadores da fala e da subjetividade humana. Pensa que o indivíduo aprende a falar ou a escrever dominando os tipos de gêneros:

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua [...] costumamos tirá-la de outros enunciados que são apresentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo (BAKHTIN, 1992 b, p.311).

Assim, toda palavra é responsiva porque vem de alguém para alguém, e todo enunciado é elaborado para ser respondido numa determinada esfera humana. O gênero é entendido no contexto global das práticas verbais e seus condicionamentos históricos e socioculturais. Assim, representa o princípio de determinação da obra literária. Por sua vez, Garcez (1998), também seguindo a linha interacionista, conceitua os gêneros como unidades linguísticas de nível superior e referências necessárias para a atividade da leitura e da escrita.

A heterogeneidade constitui uma das principais características dos gêneros que variam de acordo com as situações, os temas e a composição, e são capazes de sofrer mudanças, renovando-se, mas nunca perdendo a origem inicial.

Os gêneros primários, por exemplo, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: “Quando há estilo há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 1992 b).

A utilidade da inserção dos gêneros na prática escolar, é extensa, pois estes são usados para falar e escrever, presentes nas mais diferentes categorias sociais e se eles não existissem, não haveria comunicação entre as pessoas, sendo úteis, sobretudo, para que elas possam se conhecer e se situar melhor no mundo em que se encontram. Assim, a noção de gênero é necessária e defendida como uma ação pedagógica com a língua que se concretiza nas relações sociais dialógicas, numa experiência real de uso, numa prática social. Pois, antes de constituir um conceito, deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos, constituindo-se assim numa prática social e dialógica.

Em Glowinski (1995), encontra-se essa reflexão:

Pouco importa que os gêneros observem as regras reconhecidas e geralmente aprovadas numa dada época, que delas se afastem ou mesmo as transgridam deliberadamente; o certo é que programam, de certa forma, as modalidades de leitura, que pressupõem a priori uma certa atitude do leitor perante o discurso e por isso apelam ao seu saber ou, se preferirem, à sua competência. Assim encarado, o gênero em nada difere dos outros fatores do discurso literário: está orientado para o receptor e integra, por isso mesmo, aquilo a que chamamos consciência genérica. Essa consciência existe, de uma ou de outra forma, em todos os participantes potenciais na comunicação literária. Manifesta-se, porém, diversamente no emissor (...) e no receptor. (...). Esta consciência assume diversas formas; a sua manifestação mínima consiste numa aptidão espontânea para distinguir um gênero de outro gênero, baseando-se tal distinção, na maior parte dos casos, numa tradição, isto é, nos modelos aceitos por um grupo social. (1995, p 115).

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são mega instrumentos para o ensino e a aprendizagem da língua, pois favorece uma integração entre práticas de leitura, escrita e análise linguística. Em relação à escrita, Vygotsky (1989, p. 85) comenta que é uma fala sem interlocutor, dirigida a alguém imaginário e que a criança não sente nenhuma necessidade dela. Assim, os gêneros podem definir-se como

categorias substantivas, representando entidades historicamente localizadas, quase sempre dotadas de características formais variavelmente impositivas e relacionáveis com essa sua dimensão histórica: são estas propriedades que reconhecemos em gêneros literários do modo lírico como a écloga, a elegia, o ditirambo, o

epigrama, o madrigal, o epitáfio, o hino, ao de, a canção, etc.; em gêneros literários do modo narrativo como a epopéia, o romance, o conto, a novela etc; em gêneros literários do modo dramático como a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia, o auto etc. (REIS, 2001, p. 246).

Tomadas como exemplo as histórias infantis mais recentes, mas que já se tornaram clássicas, nascidas e consagradas ao longo do século XX, buscando nelas as novas formas que a fantasia encontrou de se conjugar, talvez possa se compreender melhor algumas coisas sobre as crianças, as famílias e as pessoas do nosso tempo. Através das fantasias que embalaram os sonhos das gerações mais recentes, deve ser possível saber algo mais sobre o tipo de gente que estamos nos tornando.

Já na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo, uma forma de fala mais elaborada. O desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Para as crianças, os motivos para escrever tornam-se mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes do imediato, exigindo do escritor uma ação analítica, um trabalho consciente, porque a relação com a fala interior difere da relação com a oralidade, e somos obrigados a criar uma situação, ou a representá-la apenas para nós mesmos, exigindo certo distanciamento da realidade.

A fala exterior, a oralidade, vem antes da fala interior no desenvolvimento, e a escrita caminha junto com a fala interior. Enquanto a fala interior é resumida, a escrita é detalhada. Ele enfatiza a importância da gramática, que está internalizada no aprendiz, e da escrita para que se possa passar para um nível de desenvolvimento mais elevado, numa interação entre linguagem e pensamento, tendo em vista que é preciso adquirir certas habilidades e hábitos específicos antes de aprender a aplicá-los conscientemente, daí ser necessário ampliar os conceitos espontâneos do educando.

Para se compreender a falado outro, é preciso entender o que ele pensa e conhecer a sua motivação e enfatiza a importância das palavras para o desenvolvimento do pensamento, bem como para a evolução da consciência como um todo (VYGOTSKY, 1989). Acrescenta que, ao escrever, é necessário planejar o texto e fazer rascunhos: “a evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. [...]esse rascunho mental é nossa fala interior Vygotsky (1989 b,

p.124)”. Nessa perspectiva, os gêneros podem se constituir numa boa opção para a formação de leitores e produtores de textos levando-se em conta, sobretudo, todo o processo de interação que ocorre durante o ato de ler.

Travaglia (1995) apresenta três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma ou processo de interação. A primeira concepção - linguagem como expressão do pensamento – não prevê a influência do outro nem da situação social na construção do enunciado, já que este se processa no seu interior, é um ato monológico, individual. Nessa concepção, a organização lógica do pensamento segue regras que visam o falar e escrever “bem”. Essas regras, traçadas nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, tomam como base a linguagem literária, exemplo do “escrever bem”.

O trabalho com a leitura segue a mesma orientação; na verdade, há uma preocupação maior com a leitura vozeada ( oralização do texto escrito): lê melhor quem se aproxima da leitura modelar do professor. É importante ressaltar que o trabalho feito com o texto ou objeto lido pauta-se na observação de informações que estão na superfície do texto, impossibilitando ao aluno uma leitura mais profunda.

A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Essa concepção, embora entenda a língua como um ato social, desconsidera o uso, e, conseqüentemente, os falantes e o contexto, limitando-se a um estudo do funcionamento interno da língua, que se apóia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo e pelo transformacionalismo.

Ancorada nessa visão da língua como código, a prática da leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação. Segundo Silva (1993), os procedimentos de leitura seguem uma rotina consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar as atividades escritas de interpretação e redação.

A terceira concepção – linguagem como forma ou processo de interação – entende que, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção caracteriza-se

pelo diálogo em sentido amplo e está ancorada nos estudos linguísticos da Pragmática, em suas diversas correntes.

Nessa concepção, a leitura passa a ser um processo de construção de significado, levando em conta fatores linguísticos e não-linguísticos. Scliar-Cabral (1992) apresenta a seguinte definição para leitura:

(...) a leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria cosmovisão. (SCLIARCABRAL, 1992, p.129)

A abordagem metodológica para a prática de leitura deve partir de uma tomada de posição a respeito de concepção de linguagem para dimensionar o trabalho do professor em sala. A concepção com a qual trabalharemos é a que vê a linguagem como forma de interação, portanto, a relação ensino-aprendizagem deve fundamentar-se num processo interativo de construção do conhecimento. Para traçar suas atividades de leitura, o professor deve estar atento a algumas condições, como: o grau de maturidade do sujeito como leitor; o nível da complexidade do texto; o objetivo da leitura; o grau de conhecimento prévio do assunto tratado; o estilo individual do leitor, entre outros (KATO, 1986).

A concepção de linguagem orienta a concepção de leitura e sua prática na sala de aula, existindo, portanto, coerência entre o que se pretende ensinar e o como se ensina. Aqui mais uma vez volta-se a importância da formação do professor, pois, a concepção por parte dele acerca da língua e a linguagem é um ponto muito importante no ensino de língua materna, pois é mediante essa visão que o trabalho em sala de aula se organiza.

### 2.3 A leitura em práticas sociais: o trabalho com o gênero literário conto.

O ensino de Língua Portuguesa concentrou-se, durante anos, nas regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da

linguagem. Nesse contexto, as regras constituíam as normas do falar e escrever bem, que resultam no ensino de gramática normativa ou tradicional. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve focalizar o discurso e suas práticas de oralidade, escrita, leitura e análise linguística, as relações dialógicas, os gêneros textuais, enfim, faz-se relevante uma abordagem que leve o aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os. Visto dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa precisam recorrer a novos caminhos.

As aulas pautadas numa visão puramente gramatical e centradas apenas em regras e pequenos exemplos, que raramente proporcionam uma experiência ao aluno com o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar à determinada intenção.

Considerando que a produção textual deve ser a base de todo o processo ensino aprendizagem a língua, esta deve ser observada como objeto de estudo o que implica em uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação.

Nessa perspectiva produção de textos é diferente de redação, pois para se produzir um texto é necessário que se tenha algo a dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; e, sobretudo se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; a escrita precisa ter uma finalidade, além de um sujeito e um interlocutor e para que a produção se concretize é mister que o professor escolha estratégias para a realização dessas etapas.

Para que elas se realizem e que façam e produzam sentidos, pois a quantidade de material que se produz nas escolas mostra que existe muita escrita e pouco texto. Para que esse texto seja construído há que se contar com uma série de fatores que atuam como catalisadores entre eles a família que sem dúvida por ser o primeiro espaço social que o aluno encontra para conviver, resguarda os primeiros sentimentos, as primeiras sensibilizações e as primeiras motivações. Na família está contida a cultura primária, a leitura primária que de forma assistemática poderá introduzir o conto na vida e no cotidiano da criança, despertando-o para essa sistematização posterior feita na escola.

Assim, no ensino da leitura e da escrita, por meio do gênero literário, se daria a relação social quando os elementos sociais e os intermediadores - escola, professor e texto literário - possibilitam ao aluno internalizar abstrações e experiências superiores que o ajudam a reconstruir e reorganizar seus pensamentos, desenvolvendo-o psicologicamente. Quando se lê um gênero textual, a relação



escritor-leitor está presente desde o momento inicial de sua produção, trazendo uma preocupação com o seu destinatário, mobilizando-se estratégias que facilitem a comunicação. O outro também surge no diálogo que todo texto tem com outros textos.

Depois, o texto se atualiza no ato de leitura por um leitor capaz de entendê-lo por meio das marcas linguísticas que lhe são fornecidas, selecionando a interpretação pertinente, o que dá ao texto várias possibilidades de sentido (BRANDÃO, 2005), pois ele é sempre reticente, apresentando vazios (ISER, 1979).

No entanto, o texto possui uma organização interna, trazendo uma significação articulada, e para tanto, é preciso haver uma relação entre liberdade de interpretação e fidelidade ao texto criado (FARIA, 1997). O ensino da língua sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção. A história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama, da qual parcialmente se escreve o roteiro.

Frequentar as histórias imaginadas por outros, seja escutando, lendo, assistindo a filmes ou a televisão ou ainda indo ao teatro, ajuda a pensar a nossa existência sob pontos de vistas diferentes. Habitar essas vidas de fantasia é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso.

Às vezes, uma história ilustra temores de que padecemos, outras, encarna ideais ou desejos que nutrimos, em certas ocasiões ilumina cantos obscuros do nosso ser. O certo é que, por vezes, aqueles enredos que falamos de perto, mas não necessariamente de forma direta, pode inferir uma identificação pessoal, tangencial, enviesada, mas com funções sociais definidas.

A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção. Observamos que, a partir dos quatro últimos séculos, quando a infância passou a ter importância social, as narrativas folclóricas tradicionais, os ditos contos de fadas, constituíram-se numa forma de ficção que foi progressivamente se direcionando para o público infantil.

A importância dos contos tradicionais para a construção e o desenvolvimento da subjetividade humana já foi estudada e demonstrada por grandes teóricos, principalmente os da sócio gênese e psicogênese, ressaltando que seu uso pelas

crianças contemporâneas visa a ajudá-las na elaboração de seus conflitos íntimos e na sua elaboração de vida em sociedade.

Aqui, além de se evidenciar a dimensão social dessas narrativas há que se considerar a sua dimensão psicológica, subjetivas. Esses sujeitos produzirão as novas histórias que respondem conseqüentemente, as novas necessidades subjetivas, as novas fantasias que, por sua vez, traduzem as novidades existentes na vida das crianças e dos jovens.

A quantidade de estudos dedicados à literatura, à mídia e às artes como um todo, não se empenha em decifrar os efeitos sobre as crianças do leque de cultura que hoje lhes é ofertados.

Quando esses estudos são feitos, salvo raras exceções, tendem a ganhar visibilidade pública apenas as interpretações catastrofistas que surgem sob forma de alerta, denunciando os nefastos efeitos que seriam gerados a partir de uma infância marcada pelos games e desenhos animados violentos. Essas questões certamente seriam solucionadas com uma prática voltada para a atividade leitora em sala de aula. A preocupação excessiva e obsessiva com o futuro das crianças desconsidera por vezes o tipo de informação, de leitura e de meios de acesso à informação que lhes é oferecido e tal como é oferecido.

Para isso, a fantasia tem que ser tratada de forma séria, numa relação de respeito com o caráter surpreendente de cada história, que sensibiliza quem as escuta em diversos planos, e certamente não conseguiremos dar conta de todos.

A dimensão social do conto acontece quando, por exemplo, o conto João e Maria fala da escassez de alimentos e da expulsão do lar por essa contingência, onde os alunos ao ouvirem-no (o conto) associam sua vivência (ou não) com as crianças da Velha Europa que o escutavam entendiam bem do que se tratava, pois a comida faltava mesmo. Mas a empatia com uma história se dá em vários níveis e é provável que, junto com o tema da fome real, também fossem tocadas por outras questões, para as quais todas as crianças são sensíveis, como a separação da mãe nutridora e o medo de ser abandonado pelos pais.

Já uma criança moderna, de uma família abastada, talvez nem saiba o que possa ser a falta de alimentos, não obstante se fascina com a mesma história, e provavelmente isso será devido às questões mais subjetivas.

Ainda em um outro ponto de vista, podemos supor que uma criança brasileira, habitante da periferia miserável dos centros urbanos, se escutar a história de João e Maria, vai encontrar no conto uma fonte para traduzir a angústia concreta de ser expulsa de casa por seus pais e a dúvida diária sobre a possibilidade de eles conseguirem trazer comida ou não; mas, acrescido a esse sentido direto, talvez compartilhe com a criança de vida mais abastada a questão sobre a posição da mãe nutridora, cujo seio ela também teve de deixar. É provável que a empatia com os personagens desse conto ocorra em dois níveis (social e íntimo) para todas as crianças brasileiras, afinal, há Joãos e Marias em todos os semáforos do país, então como não pensar em ser abandonado? Além disso, independentemente do quanto a realidade da pobreza se impõe para as diferentes camadas sociais, não há mãe que não faça questão de lembrar a seus rebentos, quando eles esnobam o alimento, que há outras crianças que passam fome (CORSO,2006, p.16).

Numa história inventada, fica mais fácil compreender e demonstrar a transparência entre os seus elementos e o inconsciente, tanto do narrador quanto de sua plateia. Entre as heranças simbólicas que passam de pais para filhos, certamente, é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família. E a família como se afirmou no início é o primeiro espaço social a que a criança tem esse acesso.

Por vezes, do ponto de vista do ouvinte infantil, não faz muita diferença se a história é passada ou contemporânea. Os contos que aparentemente não correspondem a questões do mundo atual interessam à criança, sempre aberta a todas as possibilidades da existência e capaz de identificar-se com as personagens mais bizarras e as narrativas mais extravagantes.

Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginário, entre o verdadeiro e o falso, todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo.

Se alguns dos mistérios envolvidos nas antigas narrativas maravilhosas – os mistérios da fertilidade, a dependência humana em relação aos ciclos da natureza, o desconhecimento de fenômenos naturais etc. – hoje parecem superados pela tecnologia e pela ciência e pelo acesso que todas as crianças têm à informação televisiva, isto não significa que a zona estranhamente familiar das manifestações do inconsciente tenha se reduzido ao discurso científico e à ousadia das imagens publicitárias. As crianças continuam interessadas em seu próprio universo de mistérios, que sobrevive à era das comunicações, com seu imperativo da imagem.

O universo do conto propõe trazer toda a riqueza subjetiva para uma zona de plena visibilidade. As crianças continuam interessadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado.

#### 2.4 Sequências didáticas com conto: uma contribuição ao letramento em práticas leitoras.

Apesar de ser uma prática habitual nas escolas e nas famílias, a proposta de trabalhar com gêneros textuais acontece a com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos) - a partir de 1997. Entre os objetivos esperados descritos, estão: ler autonomamente gêneros previstos para o ciclo; escrever textos coesos e coerentes pertinentes aos gêneros previstos para o ciclo, adequados aos objetivos e aos leitores pretendidos.

Numa visão psicolinguística, o processo da leitura compreende: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Assim, a proposta dos PCN no trabalho com gêneros parte do pressuposto que a criança não fala e escreve palavras, nem frases, nem textos, fala e escreve em gêneros e sendo assim esses textos que usados nas diferentes práticas sociais de linguagem pertencem a gêneros adequados a cada situação comunicativa.

Assim, o trabalho com gêneros textuais deve ser empreendido para possibilitar ao aluno conhecer e dominar práticas sociais de linguagem reais e usuais; e possibilitar ao professor ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis além de contar com saber linguístico intuitivo dos alunos, uma vez que segundo a concepção de Bakhtin (1979), predominante na elaboração dos PCN, os gêneros discursivos definem modos mais usuais de configuração textual, são como uma gramática mais maleável e mais plástica que a gramática da língua.

Esses gêneros são produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes; integram o conhecimento linguístico dos sujeitos; são tomados como parâmetro, reprocessados

e reconstituídos a cada interlocução; não são padrões rígidos e inflexíveis, não são fôrmas. Ou seja, para além de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado . De acordo com Schneuwly & Dolz (1996 e 1997), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Assim, os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes.

Dessa forma, o gênero textual conta ao possuir determinada forma e determinadas funções, em correspondência a umas práxis, com relação a determinado público, orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação, por possuir, de acordo com (GANCHO, 1995).

1. Temática – os temas que costumam abordar (e o tratamento mais usual dado a esses temas);
2. Forma composicional – a estruturação global mais comum, a organização em partes (modelo social de organização textual);
3. Estilo – os recursos linguísticos mais usuais (as escolhas sintáticas e lexicais).

Para se trabalhar com o conto na aula de Língua Portuguesa, o professor deverá ter mente sempre a dimensão discursiva observando a função, os objetivos, o destinatário, a circulação (suporte e esfera social), a tipificação das ações humanas numa coletividade), os modelos sociais disponíveis. São os modelos que conjugam determinadas formas a determinadas funções, em correspondência a uma práxis, com relação a determinado público e orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação.

Somada a essa perspectiva interacional da linguagem, tem se tornado relevante a metodologia de ensino de gêneros textuais por meio da “sequência didática”, conforme proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010). O foco dessa metodologia é viabilizar a aprendizagem de um determinado gênero textual. Para tanto, é organizado um conjunto de atividades escolares que têm como propósito levar o aluno a se apropriar do gênero estudado. Elas são divididas em quatro etapas: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Os módulos” e “A produção final”. (DOLZ et al., 2010)

O gênero conto pertence ao “domínio” do narrar, caracterizado por apresentar gêneros pertencentes à cultura ficcional, conforme agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2010). Esse gênero se caracteriza por ser uma narrativa curta que condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995).

A sequência didática pode ser resumida da seguinte forma por Dolz e Schneuwly (2010):

#### A – Apresentação da situação

1º. Momento – Relação contextual entre uma situação atual e um conto. Ex: novela X conto.

2º. Momento – Introdução ao gênero conto. Que deverá seguir as seguintes etapas após a escolha feita anteriormente:

- a. Leitura dramatizada feita pela professora.
- b. Discussão sobre os suportes e o meio de circulação social dos contos.

- c. Contextualização do conto lido.
- d. Identificação dos elementos da narrativa.
- e. Reconhecimento da estrutura do conto.
- f. Discussão sobre a relação entre conto oral e conto escrito.
- g. Discussão sobre a linguagem usada no conto.
- h. Exploração da intertextualidade presente nos dois contos lidos.

3º. Momento – Leitura e análise de uma versão mais atualizada do texto lido.

Após esse 3º. Momento outra etapa de análise do texto.

- a. Contextualização do conto
- b. Estabelecimento de relações entre o país de origem do conto e as características dos personagens, do espaço, do tempo e dos fatos ocorridos.
- c. Exploração da intertextualidade presente nos contos lidos nas oficinas anteriores e no conto da oficina atual.
- d. Interpretação das simbologias presentes no conto, bem como suas semelhanças e diferenças em comparação aos contos lidos anteriormente.
- e. Atividades comparativas e interpretativas diversas, tanto em relação aos elementos textuais/discursivos e contextuais deste conto quanto em relação a outros contos já lidos em outras atividades ou momentos particulares de leitura.

#### B- A primeira produção

Onde os alunos demonstrarão as habilidades adquiridas nas etapas anteriores, confeccionando seus próprios contos, relacionados ao que foi trabalhado, mas com roupagem e características contemporâneas à sua vivência.

#### C- Os módulos

É a correção do percurso, onde serão evidenciadas as forças e as fraquezas dos alunos. Observam-se aqui: a. Elementos da narrativa.

- b. Organização lógica do enredo.
- c. Construção do discurso direto.
- d. Divisão de frase, período e parágrafo.

e. Estratégias de referenciação no texto.

f. Ortografia.

D- Produção final

Segundo estratégia proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010), uma nova versão da história é elaborada. Com os aspectos trabalhados durante o percurso supõe-se que o aluno não terá dificuldade em compor sua produção.

Entende-se aqui que o processo de letramento ocorre paulatinamente e de forma prazerosa, com a utilização dessa metodologia, pois além de desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos, possibilita-lhes novos conhecimentos, ampliação de vocabulário e repertório de conhecimentos linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais para serem utilizados em suas produções escritas. O trabalho com a linguagem na escola deve privilegiar a leitura e a discussão sobre as várias possibilidades de falar e de escrever um texto, dependendo do contexto, do objetivo do texto e de quem o vai recebê-lo

O trabalho pedagógico é um trabalho que envolve escolha, seleção e envolve criação do mesmo modo que a linguagem, porque se produz como linguagem, que também é um trabalho humano que se refaz a cada dia. Neste sentido, podemos pensar trabalho/linguagem como alienação ou libertação. Se virmos a linguagem como algo que se repete, como fórmulas e regras, temos pouco espaço de criação. Por outro lado, se a virmos como algo que se renova no movimento da nossa vida, estamos continuamente criando e recriando novas formas de dizer o mundo. Dentro da perspectiva da psicogênese e sócio gênese da escrita, sabe-se que o aluno já possui conhecimento e vocabulários próprios e específicos e cabe à escola e ao professor instigá-lo a ampliar e melhorar esses conhecimentos rumo ao letramento no real sentido do termo.

O trabalho com a sequência didática e com o gênero conto permite e possibilita ao professor e ao aluno uma relação de interação que faz com que aquele encare a leitura como um rico e potencial repertório de conhecimentos como preparação do trabalho da escrita; fazendo com que entenda que para escrever é preciso ler, para escrever bem, é preciso e necessário aprender a revisar, repensar e reescrever utilizando o que aprendeu.



O que a sequência didática traz é a possibilidade de letrar dentro dos pressupostos pensados antes por Vygostky, uma perspectiva que possibilite ao aluno a interação com seu meio e antes de tudo consigo mesmo. É um trabalho que exige do professor disposição, empenho e, sobretudo, pesquisa, pois ao propor atividades que estimulem os discentes a usarem os seus conhecimentos prévios, precisa também oferecer-lhes um rico repertório de conhecimentos ainda não dominados por eles a fim de que sejam capazes de realizar com êxito as atividades propostas. E com certeza é um trabalho que revelará surpresas, pois a história de vida que esses alunos trazem, por vezes, ultrapassa a criatividade de qualquer situação de época.

Assim, a necessidade de intervenção do professor transcende à situações leitura e escrita. É preciso que haja sensibilidade para ver as situações e as demandas do aluno, e por que não da turma, situações essas que, por vezes, embaraçam o cognitivo e atrapalham a aquisição da leitura e escrita.

De acordo com (KOCH, 2007), o texto é considerado um “evento sócio comunicativo” cuja existência se faz com a interação entre produtor e leitora partir da qual os sentidos são construídos. Numa interlocução entre o texto e a vida dos alunos há que ser construído o sentido que lhes mostre a validade prática e não apenas teórica e subjetiva da leitura e escrita. Marcel Postic (1993, p. 19) coloca-nos que imaginar não é só pensar, não significa apenas relacionar fatos, e analisar situações, tirando-lhe significados. “imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão.

Esta só poderá ser comunicada ao outro. Através de símbolos, que provocam harmônicos e estabelecem a comunhão. O símbolo age como mediador para revelar ocultando, ocultar revelando, e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida”.

Nesse sentido, ler não somente por que é preciso, necessário, abre portas, inclui na sociedade ou por que é um direito fundamental. Ler porque é prazeroso, porque tem sentido, porque abre horizontes materiais, mas, sobretudo por que faz bem para a alma. E escrever porque é a principal possibilidade que a leitura traz. Não somos responsáveis pela nossa infância e nem pelo que fizeram conosco. Sobre isso e para isso, utilizamos os recursos da educação, da psicologia para nos refazermos. Mas somos sim, totalmente responsáveis pela infância de nossos filhos e pela infância dos nossos alunos. A introdução dos contos como atividade de leitura

além de excelente recurso didático é também potencial agente disseminador de valores positivos, da formação da personalidade e da construção do caráter, enfim da humanização do indivíduo.

No conto, o símbolo pode ser um personagem, que irá enriquecer a identidade da criança, porque ela irá experimentar outras formas, de ser e de pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois no faz de conta a criança desempenha vários papéis sociais, e aprende com eles, acreditamos que ela os imita para compreendê-los. “o que nelas parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (NOVAES, 1987, p. 09).

É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio de seus modos de falar, pelas suas histórias. É necessário fazê-los sentir que podem e que devem ousar que devem correr riscos para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a interagir, falando, expondo seus saberes, discutindo.

Nesse movimento de falar, de conversar, de ouvir leituras de muitos textos, de discutir e de escrever pensando no contexto, vão aprendendo novas “roupagens” para a língua e ingressando cada vez mais no mundo letrado. Se entendermos que levamos para a vida adulta, senão toda a maioria das experiências da vida infantil tem na leitura dos contos de maneira didática um forte aparato para a construção de cidadãos melhores para um mundo melhor.

## **CAPÍTULO III O CAMINHAR DA PESQUISA PARTICIPANTE**

Neste capítulo, farei um breve retrospecto da minha história pessoal e profissional, destacando os principais cursos de formação, aperfeiçoamento e atualização realizados que culminaram no curso atual de Mestrado em Ciências da Educação, bem como as minhas perspectivas de estudo e pesquisa em relação ao mesmo. Também serão tratados os aspectos metodológicos que serão o desfecho deste trabalho de pesquisa.

### **3.1 Trajetória educacional, acadêmica e profissional**

Quando tinha cinco anos de idade, iniciei os meus estudos em nível fundamental, em escolas municipais em zona rural, os quais foram concluídos já em zona urbana, na Escola Estadual Polivalente de Gandu. O Ensino Médio, antigo 2º grau, foi cursado no Colégio Eliseu Leal, sendo à época o curso de Magistério. Nesse período, fiz também o curso de datilografia e, exatamente por isso, acabei sendo convidada para trabalhar, por meio de contrato temporário, no setor da secretaria e na sala de aula com a 2ª série do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Wilson Lins, trabalho que realizei por 10 anos. Em 1999, fui aprovada no concurso público municipal de Gandu. No ano de 2000, ingressei como professora na rede municipal, 40 horas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Devido ao motivo de estar inserida no processo educacional, sempre procurei aperfeiçoar-me por meio de capacitação continuada, participando dos cursos proporcionados pela Secretaria Municipal da Educação, entre eles: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA<sup>1</sup>, realizado pelo Ministério da

---

<sup>1</sup>.PROFA-Programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, tendo como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Assim, o Profa leva em conta a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-a sem conhecimento próprio.

Educação (MEC), em 2001; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar o qual ofereceu formação continuada em língua portuguesa e matemática - GESTAR<sup>2</sup>; Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem - PROLETRAMENTO<sup>3</sup>, bem como minicursos, palestras e vivências com nomes bastante conhecidos na área como Hamilton Werneck, Nelson Navarro, Cipriano Luckesi, entre outros. Participei também de Congressos Educacionais dentro e fora do município, sempre visando um maior aperfeiçoamento na área que escolhi.

A essa altura, já sonhava em fazer a Faculdade e, em 2002, ingressei na Faculdade de Ciências Educacional- FACE, no Curso de Pedagogia com Habilitação em Gestão Educacional. Nesta mesma época, participei do curso de Coordenação e Gestão Educacional, sentindo o desejo de aprofundar a reflexão sobre as práticas educativas e as relações entre os sujeitos dessa práxis no seu processo de construção de conhecimento. Nascia, nesse momento, o interesse pelos atos de ensinar e aprender. Era o começo de um direcionamento profissional, o despertar do desejo de atuar no campo da docência, no sentido de promover transformações necessárias para que essa atuação viesse a contribuir com enriquecimento da vida e da formação de sujeitos autônomos. Porém, algo me inquietava, pois, na formação superior, não encontrei a tão esperada resposta às interrogações acerca de dificuldades de aprendizagem dos educandos

Em 2006, trabalhei com uma equipe de coordenadoras da Escola do Campo e também fui Tutora do Programa de formação de Professores com Especialização da Educação Infantil – PROINFANTIL<sup>4</sup>. Esse período foi muito importante pela troca de conhecimento e aprendizagem a partir das experiências com a equipe, os professores e as cursistas. No ano de 2009, retornei à sala de aula no Programa

---

<sup>2</sup> .GESTAR -O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

<sup>3</sup> PROLETRAMENTO - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas

<sup>4</sup> PROINFANTIL- Curso em nível médio, a distância, na modalidade normal, com duração de dois anos, com o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na Educação Infantil

Integração AABB<sup>5</sup>Comunidade, e no período vespertino, com uma turma da 4ª série na Escola Municipal Wilson Lins, na qual, iniciei minha carreira de educadora. De 2010 até hoje, estou lecionando na Escola Liberino Vitor numa turma de 5º Ano.

Em 2008, conclui a Licenciatura em Matemática e, ao mesmo tempo, ingressei no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica o qual foi concluído em 2013. Esse curso foi muito gratificante, pois ajudou a amenizar algumas interrogações sobre a dislexia, ou seja, dificuldade de aprendizagem na leitura, uma lacuna entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar. Diante desse processo, conclui que como mediadora, devo enfrentar o mundo com uma visão de responsabilidade enquanto pessoa, e profissionalmente, uma cidadã com base no entendimento de que preciso criar espaços e momentos que garantam as condições para se trabalhar a relação entre aspectos teóricos práticos da ação docente de forma participativa e competitiva com a educação para alcançar a transformação de uma sociedade mais justa e humana. Ainda em 2013, ingressei no Mestrado em Ciência da Educação, previsto a concluir em 2016.

Acredito que, fazer escolha, tomar decisões, optar por definições no rumo de nossa existência é o que faz nos dizer que as nossas decisões na vida são ações delas decorrentes e que nos fazem ser o que somos. De fato, não podemos negar que esses fatores e mudanças nos elevam a um patamar de descobertas e inovações. Assim, a vida vai nos mostrando, ao longo das vivências, que temos grandes desafios na nossa trajetória de vida, seja ela no âmbito profissional e pessoal. Mostra que cada experiência da vida nos coloca frente a novas descobertas e novas lutas. E acima de tudo, nos põe fortes para viver novos momentos, travar e vencer novas batalhas que nos levarão ao sucesso nesse espaço chamado vida, para uma sociedade justa, igualitária.

Desse modo, ao refletir sobre a minha caminhada e apresentar um conjunto de fatos e reflexões com o objetivo de tecer uma análise sobre o processo de formação e produção percorrida até o presente momento, entendo que nessa trajetória, vem sendo conquistada a clareza no fazer metodológico, em especial, pelo exercício docente que realizo que parte dos primórdios de minha relação com o mundo acadêmico e científico, em especial, nas oportunidades decorrentes dos estudos. Além disso, ter a alegria do sentimento de estar acompanhando sonhos, de

---

<sup>5</sup> AABB- Associações Atlética Banco do Brasil

ter realizado desejos, tranquilidade e vontade necessárias para continuar a viver novas histórias junto com outros sujeitos.

Assim, essa pesquisa é fruto de inquietações, mas também é culminância de resultados positivos do meu trabalho e do meu cotidiano em sala de aula. E conforme tudo o que foi descrito em capítulos anteriores, fala sim, de dificuldades de aprendizagem, mas trata também de possibilidades que somente uma prática comprometida pode proporcionar. Dessa forma, descrevo aqui, o processo do fazer metodológico propriamente dito, apresentando o percurso desse trabalho.

### 3.2 Sobre a pesquisa: aspectos metodológicos

Levando em consideração a temática investigada, suas características e especificidades, o estudo tem como proposta metodológica a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, pois segundo Andrade (2003), a pesquisa qualitativa é aquela que compreende um conjunto de técnicas interpretativas, que visa à descrição e o processamento dos dados obtidos. Proporciona maiores informações sobre determinado assunto, facilitando e delimitando a temática, definindo objetivos e traçando hipóteses, contribuindo assim, para o aprimoramento da pesquisa.

Desse modo, compreendemos que o estudo qualitativo procura de maneira subjetiva conhecer a essência dos significados, as crenças, os sentimentos, os valores, os hábitos culturais, os costumes, as atitudes, dentre outras características próprias do comportamento humano.

Ainda em Andrade (2003), a pesquisa qualitativa descritiva, objetiva conhecer, observar, analisar, explorar, registrar e interpretar dados sem interferir para modificá-los. Demonstra caracterização de uma população ou de determinado fenômeno que descreve através de questionários ou formulários, para identificação do conhecimento. Propõe ir além da simples identificação de relação entre variáveis e pretende determinar a natureza desta relação.

Porém, pelo fato de o objeto desta pesquisa se tratar de um elemento com o qual possuo a convivência diária e da qual pretendo além de buscar os elementos da análise, interferir para que os resultados obtidos sirvam de base para novas ações, descrevo que serão utilizados também os elementos de uma pesquisa, propondo

para o grupo em questão, ações metodológicas que o ajudem a construir, por meio das práticas de leitura e ressignificação da escrita de contos literários, os elementos para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme explicitada nos objetivos.

### 3.2.1 Tipo de pesquisa

O método empregado para a produção desta pesquisa é de natureza participante de cunho explicativo, objetivando a identificação de fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, podendo aprofundar o conhecimento da realidade e explicar a razão e o porquê do objeto pesquisado.

A experiência com a qual nos envolvemos quando da elaboração e execução de um projeto de leitura e escrita de contos com fins no letramento dos alunos aproximou-se de um tema hoje redescoberto nas ciências sociais e humanas. Trata-se da pesquisa participante. O desafio de permitir que o investigador / professor emergisse um dos pressupostos da pesquisa participante, foi, ora facilitado, ora dificultado pelo elemento educação, no seu sentido mais amplo como a leitura de mundo do próprio aluno.

A pesquisa participante é aqui entendida como uma alternativa epistemológica um processo para alcançar outra situação. Esse tipo de pesquisa insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso, necessariamente, perder de vista o rigor metodológico” (p. 21). Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação, tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Nesse tipo de pesquisa, é possível que se estabeleça certa cumplicidade acerca da dimensão da educação entre pesquisador/pesquisado, surgindo daí, o entendimento do homem (seja ele pesquisador ou pesquisado) enquanto “ser capaz de transcender os condicionamentos materiais e culturais de sua existência, enquanto ser apto a interferir criadoramente na determinação de seus modos de vida,” (...) (BEISIEGEL, 1992, p.29).

O propósito desta pesquisa é trabalhar na perspectiva da práxis, assim como da inserção da ciência popular na produção do conhecimento científico. Isso coloca o pesquisador frente a contradições às quais os próprios fundamentos da pesquisa participante estão sujeitos. O desafio, nesse contexto, trata-se da educação no seu sentido mais amplo abarcando desde o (re) aprendizado da linguagem popular até o estágio de reflexões acerca da condição humana. Trabalhar na perspectiva libertadora, conforme afirmou Freire (1984, p. 35), onde a “pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”, constitui-se num desafio de conciliar na formação do grupo, na perspectiva da participação enquanto sujeitos do conhecimento e prazos limitados, urgência em resultados.

Da complexidade de aspectos que envolvem a pesquisa participante, a participação da equipe constitui-se num dos elementos componentes de seu alicerce. Essa aproximação se dá a partir do momento em que se vislumbra uma convergência de atitudes favoráveis à perseguição de objetivos comuns. Conforme já salientava (BRANDÃO, 1985), nessa caminhada o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo,

### 3.2.2 Cenário da pesquisa

O cenário utilizado foi a Escola Municipal Liberino Victor Pereira, situada na Rua Jurandir Velame, 533, Bairro Beira Rio. Ano de Criação: 2001 Código: 29423309, CNPJ nº. 03.155.984/0001-78. A escola não tem prédio próprio, encontra-se em um local alugado, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Gandu, funciona com o nível Educação Básica, Ensino Fundamental de 09 anos, nos turnos matutino e vespertino. Na equipe escolar, há 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 02 serventes, 01 porteiro, 08 professores, 05 auxiliares de ensino e 01 coordenador pedagógico. Dispõe de 04 salas de aula, funcionando com 08 turmas nos turnos matutino e vespertino; 01 sala para direção e secretaria; 01 cozinha; 02 sanitários; 01 pequena área para recreação; 01 laboratório de informática e um espaço amplo no térreo onde acontecem as oficinas de educação integral (Mais



Educação). Atende 185 alunos, com um ensino de qualidade, favorecendo a construção de valores éticos e morais.

A escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, através de eleição escolar que aconteceu em 2012, um porteiro, um secretário, duas serventes, oito (08) professores regentes, sendo que 02 estão fazendo faculdade de Pedagogia, 06 já são pedagogos, pós-graduados e eu que estou cursando o mestrado, 03 auxiliares de ensino, sendo 01 graduada e pós-graduada e 02 estão fazendo faculdade de Pedagogia. Os mesmos contribuem muito para o aprendizado dos educandos. Contamos com o apoio de uma coordenadora muito eficiente na parte pedagógica e que nos apoia na administração quando necessita. Enfim, a escola tem um quadro de funcionários muito competente e dedicado onde todos vestem a camisa da escola e da educação.

O bairro no qual a escola está situada comporta uma população de classe baixa, oferece uma estrutura de lazer e de saúde precária. Muitas crianças desse espaço fazem parte da escola, já que é próxima a sua residência e grande parte dos pais é analfabeta ou possuem pouca escolarização. A comunidade vive em casas simples, algumas sem nenhum conforto.

De acordo com o disposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a visão da escola é favorecer uma relação harmoniosa entre pais e comunidade, corpo docente e discente. Para tanto, tem promovido festas recreativas e reuniões entre pais e professores, professores e alunos, tendo participação dos demais funcionários do ambiente escolar.

Ainda de acordo com o PP, na unidade escolar os professores são capacitados, comprometidos e atuantes na educação, trabalhando com o ensino voltado para o método analítico de forma ressignificada, priorizando a função social da leitura da escrita, baseado no paradigma de alfabetizar letrando, pautado numa abordagem metodológica construtivista, fundamenta nos teóricos Emília Ferreiro, Jean Piaget, Ana Teberosky, Paulo Freire, entre outros, sempre dispostos a crescer profissionalmente, tendo uma participação ativa nos cursos de capacitação oferecidos pela secretaria da Educação do Município.

Assim, a Escola Liberino Vitor investe em uma educação de qualidade respaldada nos valores humanos, buscando soluções para os entraves encontrados. O corpo docente da escola, ao trabalhar com crianças da Educação Infantil ao 1º

Ano do Ensino Fundamental, tem detectado que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita, devido também a situação financeira e a desestruturações familiares. Portanto, os docentes buscam solucionar os problemas encontrados e valorizar o conhecimento prévio destes alunos, oportunizando-os a construir seus conhecimentos, por meio de situação de uso das linguagens escrita e oral.

A instituição escolar está sempre organizando e elaborando miniprojetos de empreendimento, visando ampliar o conhecimento do aluno, mediante seu crescimento afetivo, moral, social e cognitivo de modo que possa viver com dignidade em seu entorno social.

Há de se lembrar que a escola está situada na periferia da cidade e próxima a bairros com histórico de problemas como tráfico de drogas e violência. Ficou claro aqui que o Projeto Pedagógico não é ou foi elaborado apenas para cumprir uma determinação legal, muito menos ficar engavetado ou ausente do cotidiano escolar. "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação." (LIBÂNEO, 2001, p.345). A proposta contida no nosso PPP é real e é a ponte que liga escola e sociedade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-formadas, tentando restaurar princípios e construindo novos conhecimentos.

### 3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Liberino Vitor Pereira, em uma sala de aula com 17 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, turno matutino, de ambos os sexos com faixa etária variável de 10 a 16 anos, provenientes do Bairro Beira Rio, Renovação I, a maioria chegou nesta série sem o domínio da leitura escrita, alguns ainda soletravam as sílabas para pronunciar as palavras e dois citavam letras e sílabas, mas não conseguiam pronunciar a palavra.

Essa turma, em uma proposta de leitura oral, lia tão baixinho, balbuciava e não fazia nenhum comentário sobre o conteúdo em estudo. No início do bimestre, diante das dificuldades na aprendizagem, os mesmos demonstravam comportamentos agressivos e violentos entre os próprios colegas, hoje, percebe-se que há um grande avanço tanto nas habilidades de leitura, da oralidade e escrita,

quanto ao comportamento desta turma do 5º ano, com a mediação da professora da turma, eu, Ivonete Barreto Santana<sup>6</sup>, pesquisadora e também sujeito desta pesquisa.

Os estudantes da referida escola, são crianças simples, de famílias humildes, a maioria gosta de estudar e de estar na escola; há crianças que trabalham meio período para ajudar no sustento da casa. Os educandos da instituição são oriundos da zona urbana e, em sua maioria, carentes de afeto, atenção, recursos financeiros o que, de alguma forma, vem refletindo no desenvolvimento escolar por apresentarem algumas dificuldades no seu aprendizado, bem como no seu comprometimento. As crianças apresentam muitos problemas de saúde, como: desnutrição, resfriado, falta de ar, tosse, dores abdominais, problemas de visão, dentição etc. Temos também muitas crianças com deficiência.

Vivem em condições muito ruins de moradia, sem algum conforto; muitos não contam com instalações sanitárias em sua residência. As condições financeiras das famílias são ruins, sobrevivem, geralmente, apenas com o que ganham do programa Bolsa Família. Algumas famílias são de religião cristã, deixando o reflexo dos ensinamentos bíblicos nas performances de algumas crianças.

As crianças gostam de esporte, participam das oficinas de capoeira – do Programa Mais Educação - e jogam futebol. A maioria das crianças é indisciplinada, sem limites das famílias e deixa isso tudo bem visível na escola. As dificuldades que a escola enfrenta no processo de ensino e aprendizagem são exatamente a falta de acompanhamento familiar, pois além dos problemas que já citamos, também existe o analfabetismo.

As crianças gostam de estar na escola, principalmente, por serem bem tratadas e receberem alimentação nos dois turnos. Muitas crianças chegam à escola não alimentadas por falta de alimentos em casa e algumas são totalmente desnutridas. Com tudo isso, o aprendizado acontece de forma lenta.

Vale ressaltar que para amostragem deste trabalho, foram escolhidos cinco alunos com níveis de aprendizagem diferenciados, que demonstravam dificuldades no domínio da leitura, oralidade e escrita.

---

<sup>6</sup> Ivonete Barreto Santana, Mestranda em Ciência da Educação, Pós-Graduada em Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Especialização em Gestão Escolar, Licenciada em Matemática e Graduada em Pedagogia com Gestão Escolar.

Quanto ao desempenho de aprendizagem dos educandos, no início do ano letivo 2015, podemos resumir o seguinte:

#### Diagnóstico -1

A aluna Ingridy, sabe ler, mas tem dificuldades na interpretação de informações implícitas e explícitas dos textos. Na escrita, ainda tem uma letra do período de alfabetização, não respeita as linhas e margens, as palavras ora descem, ora sobem nas linhas do caderno. Na produção textual, não se vê coerência nas informações, usa frases soltas com muita repetição de palavras, não respeita a estruturação textual, ortografia, escreve letras maiúsculas no lugar das minúsculas e tem dificuldade de ler sua própria escrita. É uma aluna muito hiperativa e desconcentrada. Devido a isso, não se concentra para ouvir as informações durante as aulas.

#### Diagnóstico -2

O aluno Gabriel lê com dificuldade, baixinho, às vezes, silabando algumas palavras, tem dificuldades na interpretação, tanto na oralidade como na escrita; na produção textual, escreve frases ou palavras separadas em sílabas, usando letras maiúsculas e minúsculas no meio das palavras, de forma desestruturada, não respeita parágrafos, espaçamentos entre palavras e margens, ainda não consegue ler sua própria escrita.

#### Diagnóstico -3

A aluna Ladiane, sabe ler, mas tem dificuldades de expressar seus conhecimentos tanto orais como escritos a partir do que leu. Ao ouvir o texto, não compreende as informações implícitas e explícitas no contexto. Na produção escrita, escreve pequeno texto ou frases soltas sem sequenciação lógica, não domina a estruturação, parágrafos, ortografia, pontuação e acentuação, porém consegue ler sua própria letra.

#### Diagnóstico -4

A aluna Eduarda sabe ler, mas tem dificuldades de compreender o que leu tanto na escrita como na oralidade. Ao ouvir textos, imagens, mapas e filmes, não consegue expressar as informações implícitas do contexto. Porém, já produz pequenos textos, sem respeitar a estruturação, parágrafos, ortografia e escreve tudo com letras minúsculas, sempre troca as letras “P, B e D” e todas as palavras com a letra “U” , ela coloca a letra “L”.

#### Diagnóstico -5

A aluna Deisiane, não sabe ler, conhece as letras e palavras com sílabas simples. Ao ouvir a leitura de textos ou outras informações consegue interagir na oralidade, mas não na escrita. Produz texto sem lógica, com sílabas, letras e as vezes copia palavras soltas, mas ao ler sua própria produção, usa o imaginário e inventa uma linda história que não está na escrita do seu caderno, também a aluna tem uma caligrafia desorganizada, como se estivesse iniciando a escrita no período da alfabetização,

#### Diagnóstico -6

A aluna Vitória, lê bem, às vezes, consegue interpretar na oralidade e na escrita, tem uma ótima caligrafia, é organizada na execução de suas atividades. Porém, demonstra dificuldade na produção de texto, na organização de suas ideias e na ortografia.

### 3.2.4 Técnicas e instrumentos para coleta de dados.

As técnicas utilizadas para a realização desta pesquisa contemplarão a descrição e análise de conteúdo a partir da apreciação documental do PP da escola, do plano de curso, bem como do registro e análise reflexiva das oficinas realizadas para o trabalho que integra o letramento com contos no 5º ano da Escola Municipal Liberino Vitor.

Nesse sentido, mais precisamente sobre as oficinas, a coleta de dados se dará através da aplicação de oficinas direcionadas de leitura e escrita de contos, observando a participação dos alunos de forma contínua, fazendo registros em um diário de campo, análise de gravações em áudio e vídeo, numa perspectiva de ação-reflexão-ação na gestão das atividades, mantendo sempre a conduta e postura de pesquisa participante proposta no início do trabalho.

### 3.2.5 Análise dos dados

A análise de dados aqui proposta é da Análise de Conteúdo dentro dos moldes propostos por Laurence Bardin (2011). Esse método constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos e foi sistematizado

na primeira metade do século XX, sendo mais tarde amplamente utilizado na investigação científica. É compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção destas mensagens(2011,p.21).

Assim, este estudo foi realizado a partir do método de Análise do Conteúdo, proveniente da apreciação documental, dos registros referentes às oficinas, oferecendo-nos uma margem de flexibilidade de execução capaz de favorecer diferentes abordagens filosóficas na essência de seus conteúdos. E é nessa perspectiva, que abordamos tal método para discussão dos resultados no nosso trabalho.

As informações foram analisadas a partir da aproximação com o método de análise de conteúdo, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos no início dessa pesquisa. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos escolhidos para nortear esta pesquisa são frutos dos seguintes questionamentos: que intervenções do professor contribuem para o processo de letramento das crianças? De que forma as atividades propostas contribuem para o processo de aquisição da leitura? De que forma os gêneros literários contribuem para esse processo, ampliando o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelos educandos diante dos elementos culturais adquiridos através do conto? Que situações permitem e favorecem a manifestações das diferentes linguagens?

Mediante a pesquisa participante, serão analisadas algumas atividades trabalhadas que irão responder tais questionamentos, identificando os avanços adquiridos pelo educando no período supracitado, considerando que os alunos trazem consigo experiências e conhecimentos adquiridos no seu cotidiano.

Baseando-se em estudos realizados por Jean Piaget, Paulo Freire, entre outros, torna-se realidade, uma metodologia que esteja assentada em quatro bases: pensar, sentir, tocar e fazer de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso adotando uma prática sócio interacionista.

Sendo assim, o objetivo da análise de dados em uma pesquisa é resumir as observações realizadas, de maneira que estas permitam respostas às perguntas da pesquisa. O objetivo da interpretação é encontrar sentido mais amplo de tais respostas, através de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos. A análise do conteúdo será feita através da discussão das categorias abaixo citadas.

### 3.2.5.1 Aplicações das Oficinas – Despertando Leitores

No início do ano letivo, trabalhou-se com a leitura de contos literários. Na mediação, a professora explorava primeiro a capa, o autor, ilustrador, os personagens e o contexto da história, para que os educandos despertassem a habilidade de uso da língua oral. Em meados do mês de março, a professora comentou para a classe que seria aplicada uma oficina com o objetivo de aprimorar a leitura de forma espontânea, interagindo com a importância do ato de ler no cotidiano para despertar a conquista da alfabetização e letramento com contos literários, com duração até julho, sendo trabalhadas duas vezes por semana no período de quatro meses com fins. Essa oficina funcionou também como instrumento de análise para a produção dissertativa do curso do Mestrado em Ciência da Educação.

Após as informações, a professora apresentou uma caixa contendo vários livros de contos para manusearem e orientou que cada educando escolhesse um livro para o deleite. Em outro momento, foi explicado o passo a passo da oficina, distribuindo para cada aluno, uma ficha (explícita logo abaixo), orientando-os no preenchimento com as informações que explora todo o contexto do conto lido individualmente.

Durante a semana, no momento do tempo para gostar de ler (etapa da rotina didática na qual a professora explora a leitura deleite), os alunos foram sorteados para socializar dados do conto: leitura de imagem da capa, autor, ilustrador, personagens, intenção da história e o espaço onde se passava, para a construção de uma produção textual.

De acordo com Ferreiro, E.; Teberosky, A., (1979), uma questão que nos leva a inúmeras mudanças é a forma de organizar o ensino da leitura e da escrita. Tais mudanças, junto com pesquisas realizadas neste campo, têm-nos mostrado que não

se trata de ensinar a ler e a escrever, decompondo o código escrito em peças (vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases), mas de toda uma exploração para aprender a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados deste sistema e, assim, continuar aprendendo. Esse percurso indica que o código escrito tem de estar presente nas salas de aula com todas as modalidades textuais e também como referência para desenvolver diferentes tipos de explorações (PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 58).

O professor pode conduzir e estimular a curiosidade do aluno, respeitando os fatores já citados acima, fazendo ligações dessas leituras com a realidade e conhecimento de mundo do mesmo, possibilitando assim, o desenvolvimento da autonomia. Pode-se utilizar, por exemplo, tipos de leitura relacionadas aos conteúdos que mexam com a realidade do educando, tornando a aprendizagem significativa. Atualmente, a proposta mais utilizada é aquela contida nos PCN que são validadas por vários teóricos.

O aluno precisa ler e compreender os diversos materiais, visuais ou orais, apresentados a ele, porém, é preciso que o mesmo consiga perceber as ideias, os discursos e as possibilidades existentes além das linhas e imagens dos diversos textos. O aluno certamente não se configura em um leitor passivo atualmente, a questão que se levanta é: a que tipo de leitura ele responde e como qual tipo de texto ele interage e de que forma esse texto contribui com sua aprendizagem e desenvolvimento. Além de questões técnicas, a leitura envolve também toda uma questão ética. Sobre isso (ROJO 2009, p. 108) salienta que:

Textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social (ROJO, 2009, p. 108).

Assim, os gêneros textuais, especificamente o conto, conforme propostas dos PCNS (1997) tornam-se importantes ferramentas para atingir o objetivo de uma leitura crítica no ensino de língua portuguesa a caminho do letramento efetivo do sujeito. Desse modo, torna-se relevante trabalhar com os textos materializados da vida diária, tais como romances, vídeos, textos jornalísticos, entre outros.



### 3.2.5.2 Oficina com Ficha de Leitura: Degustando Contos, Fortalecendo a Descoberta do Mundo.

A aplicação desta oficina teve a finalidade de despertar nos educandos o gosto pela leitura com uma variação de contos cuja leitura trabalha a construção do conhecimento com informações explícitas, quando o leitor tem o domínio de decodificar as partes do livro como: capa, autor, os personagens a ideia principal, e também quando se relatam as informações implícitas ao reconhecer o tema, informações que estão por trás da performance das personagens, dos diálogos, do desfecho do texto entre outros, podendo despertar o prazer e o interesse pelo ato de ler, bem como ampliarem suas habilidades e competências, a fim de se tornarem leitores e produtores de textos, capazes de compreender e interpretar aquilo que leem e veem, construindo significados e transformando-os em palavras e novos textos. Segundo Villardi (1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida”. Quando chega a escola, a criança encontrará através da leitura, um mundo mágico, habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1994,p.25).

No decorrer dessa oficina, com os livros literários, fichas e produções textuais, foi preciso, urgentemente, rever a prática, diversificando as estratégias, despertando no alunado o desejo de apreciar a leitura com a finalidade de saber ler, ouvir e argumentar para obter uma aprendizagem significativa.

Por essa razão, que o trabalho com contos literários entrou na rotina dos educandos: houve a leitura diária no início da aula, levavam os livros para ler em casa e, em dois dias por semana, trabalhava-se com a oficina de leitura, oralidade e produções. A oficina de contos literários teve como finalidade a promoção extensa da leitura entre o público estudantil do 5º Ano, vinculando os aspectos lúdicos com atividades descritivas e reflexivas sobre os acontecimentos, ideias, preocupações e emoções a partir das experiências lidas nos livros de contos vivenciadas entre o mundo imaginário e o mundo atual, proporcionando aos educando, situações de prazer, descobertas, emoções, cultura e ampliação da visão de mundo. É função essencial da escola ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais de leitura.

Cabe formalmente à escola, desenvolver as relações entre leitura e indivíduo em todas as suas interfaces. Para a criança, a apresentação da leitura tem por obrigação de vir acompanhada de entusiasmo pelo professor, e este deve atuar como mediador para que a leitura se desenvolva com todo vigor entre os pequenos. “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2007, p. 15). Ao ouvir a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens e comunga da linguagem em que o relato vai sendo feito.

A partir da minha prática pedagógica e do meu olhar, descrevo experiências vivenciadas nessa classe sobre o letramento e alfabetização com fatores relevantes para aprofundar na minha pesquisa. Os dados coletados, então, foram sujeitos a análise e reflexão, contribuindo para o entendimento da importância de se oferecer um espaço de leitura e escrita com contos literários em classe do Ensino Fundamental para o letramento e alfabetização.

Freire (1996) trata a curiosidade do educando como fator importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.27).

Ao educador, cabe introduzir à sua prática para a tarefa árdua de formador de indivíduos conscientes e criativos. Para isso, se faz necessária uma reflexão crítica sobre sua prática, redimensionando, rediscutindo a teoria, até então, utilizada e a forma como a mesma funciona em relação à prática. Essencial aqui, é o professor estar consciente de sua função de despertar, aguçar, sensibilizar a curiosidade do aluno, fornecendo-lhe as bases para que essa se torne uma capacidade que vai do empírico ao epistemológico.

Somente um educador, que é também leitor consciente e disposto a atuar enquanto sujeito histórico, terá a capacidade de realizar tal tarefa que exige empenho, dedicação e muito trabalho, e certamente, se forem abordadas questões

de foro prático do cotidiano do professor, todo esse discurso pode ser desconstruído. O profissional consciente, político e conhecedor de sua natureza inacabada, busca na curiosidade do aluno seu apoio e motivação para o desenvolvimento de novas práticas no cotidiano escolar.

A criatividade do aluno, desenvolvida a partir desse trabalho, traz à tona uma série de experiências que enriquecem a sala, a escola e mais que isso, certamente, enriquece a vida do indivíduo em formação e o professor em constante transformação e inserção de nova prática.

### 3.2.5.3 Uma Viagem ao Universo dos Contos com as Fichas de Leitura

Os contos literários proporcionaram aos alunos mergulharam no mundo da leitura numa perspectiva interdisciplinar, vivenciando a História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, dentro da literatura com a aprendizagem de forma prazerosa. Houve a oportunidade de os alunos demonstrarem seus conhecimentos, refletidos no contexto do letramento e alfabetização.

A leitura de histórias com contos literários é um momento em que o aluno pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos e outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. É uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários, e de conhecimentos. Portanto, na aplicação desta oficina, os alunos foram orientados para o deleite com a leitura dos livros de contos literários. O contador ou leitor (professor ou aluno), deve aproveitar bem o momento de contar histórias; para tanto, são necessárias algumas estratégias como:

- Conversa antes da história (facilitar o entendimento do que vai ser lido).
- Modalidades e possibilidades da voz (as emoções se transmitem pela voz).
- Posição do contador sejam o aluno ou o professor.
- Leitura de forma literal (linguagem aproximada daquela dos livros).
- Duração da história (calcular o tempo depende da faixa etária).
- Conversa depois da história, o contador (aluno ou professor) deve manter-se aberto as perguntas do público incentivando-as a troca de comentários e informações).

Vale lembrar que é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... abrindo as portas da compreensão do mundo, vivenciando na aprendizagem, a conquista do letramento e alfabetização.

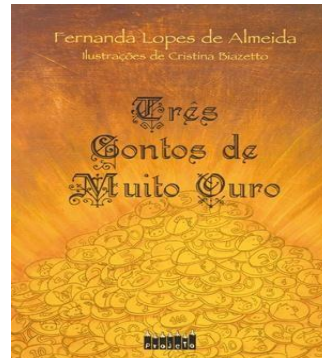
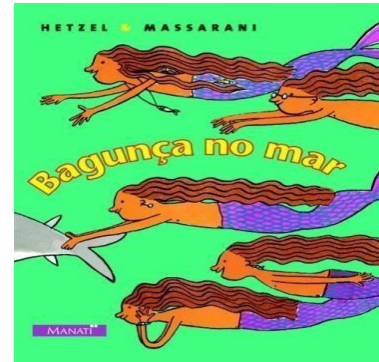
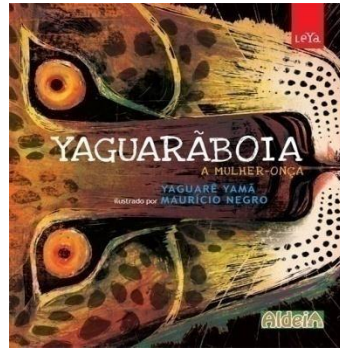
De acordo com Ferreiro (1985), a leitura pode ser explorada, sempre levando em consideração os enunciados cotidianos e significativos para os sujeitos envolvidos. Evitando práticas impositivas que ainda encontramos nos contextos de interação com a leitura, direcionando assim, atividades com textos numa perspectiva sócio interacionista e que contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos.

Os textos favorecem a interação dos sujeitos entre si (alunos e professor), o que proporciona a troca de saberes e valoriza as habilidades individuais, mesmo sendo essas, muitas vezes distintas, podem complementar-se no sentido de dotá-los de conhecimentos.

O processo de aprendizagem aqui se torna, então, uma prática dinâmica entre o sujeito, a linguagem e o meio social, em que o professor obtém a oportunidade de mediar a formação de indivíduos criativos críticos. O que o professor necessita nesse momento, é refletir a respeito de sua prática docente, tendo o cuidado de analisar como a relação entre teoria e prática vem sendo efetuada, bem como o alcance de seus resultados.

Portanto, ao realizar esse exercício de planejar aulas com foco na sua função social e propósitos comunicativos, o professor torna-se capaz de direcionar seus alunos a um processo de ensino/aprendizagem que envolva criticidade e o desenvolvimento da autonomia dos mesmos através de textos autênticos e suas respectivas interpretações. Nesse viés, sentimos o investimento em ensinar a ler, letrando.

Abaixo, estão alguns contos trabalhados nas oficinas referenciadas e as leituras dos sujeitos discentes da pesquisa, registradas em fichas, considerando alguns aspectos pontuados nesse material.



Quadro 01 - FICHA – 01

LIVRO: Vaidade no terreiro	
ALUNA LEITORA: Ingridy de Jesus dos Santos 5º Ano – 2015	
CAPA – Autor: Elias José, Ilustrador: Vagner Colpaert Villela	
PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	O galo Bituca e o pato Fafim
PERSANAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	O galo Bituca, o pato Fafim, marreco Melquiádes, pavão, patos, patas, galinhas, franguinhas e pintinhos
IDEIA PRINCIPAL DO CONTO:	A disputa do galo Bituca e o pato Fafim pelo título de rei no terreiro
LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	No terreiro, açude e no lago.
AS MELHORES PARTES DO LIVRO PARA VOCÊ	Foi quando o galo se afogou e o pato não conseguiu cantar e levaram vaias.
PARA VOCÊ	

A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	Triste, porque o pato não conseguiu cantar e ficou com vergonha e o galo se afogou.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	Em uma competição sem vencedores
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que houvesse mais uma oportunidade para os candidatos e que o marreco também fosse um dos candidatos, pois ele sabe nadar e cantar.
DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E A ILUSTRAÇÃO	O texto é de fácil na leitura e os desenhos são bem feitos e coloridos.
RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	Conta a história de dois concorrentes que disputam o título de ser o rei do terreiro, sendo os candidatos: o galo Bituca, que cantava a chegada do dia como ninguém e o pato Fafim, que nadava maravilhosamente, as eleições ocorreram com as provas, mas ninguém passou pelas provas e não houve eleitos. Cada um cuida do que sabe fazer, finalizando as eleições.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

Quadro 02 - FICHA - 02

LIVRO: Três contos de muito ouro	
ALUNO LEITOR: Gabriel Ribeiro Costa 5º Ano – 2015	
CAPA – Autor: Fernanda Lopes de Almeida, Ilustrador: Cristina Biazetto	
PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	O camponês
PERSANAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	A galinha, a mulher e o camponês
IDEIA PRINCIPAL DO	A galinha que põe ovos de ouro e o camponês matou a

CONTO:	galinha para pegar o tesouro de uma vez só.
LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	Na fazenda e na cidade
AS MELHORES PARTES DO LIVRO PARA VOCÊ	Quando eles começaram a melhorar de vida, vendendo os ovos de ouro e comprando casa espaçosa, a vaca, o burro e outras coisas para o seu conforto. A outra parte foi quando se tornaram gananciosos, matando a galinha e descobriram que não havia nenhum tesouro.
A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	Alegre, quando eles acharam os ovos de ouro, e triste quando mataram a galinha.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	Que o camponês matou galinha, mas não havia nenhum tesouro
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que o camponês não podia matar a galinha e nem vender todos os ovos. Ele deveria deixar chocar os ovos para nascerem pintinhos e pintinhas de ouro.
DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E A ILUSTRAÇÃO	A ilustração ajuda na leitura do texto; são desenhos bonitos.
RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	Um camponês entrou no galinheiro e gritou a mulher que viesse rápido ver o ovo que nossa galinha botou. A mulher reclamou, dizendo para o marido que berrasse menos “homem de Deus, parece que nunca viste uma galinha poedeira”. O homem relatou que a galinha tinha botado ovo de ouro. Eles levaram os ovos de ouro à feira, venderam e ficaram ricos. Tempo depois, resolveram matar a galinha e pegar o tesouro de uma vez só, mas a galinha não tinha nenhum tesouro dentro da mesma.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

Quadro 03 - FICHA - 03

LIVRO: Bagunça no mar

ALUNO LEITOR: Ladiene Santos Fagundes 5º Ano – 2015	
CAPA – Autor: Hetzel, Bia; Massarani, Mariana, Ilustrador: Mariana Massarani	
PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	A Sereia, rainha Yemanjá e 12 filhas gêmeas
PERSANAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	Sereia rainha Yemanjá, as 12 filhas gêmeas, os animais de estimação, a baleia, o boto Vermelho
IDEIA PRINCIPAL DO CONTO:	A sereia que encantou com o boto vermelho que a enfeitiçou de paixão e tiveram 12 filhas gêmeas.
LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	No fundo do mar
AS MELHORES PARTES DO LIVRO PARA VOCÊ:	A paixão encantada da sereia com o boto vermelho e também no momento que as 12 gêmeas brincam pique – esconde com a baleia.
A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	Alegre na parte que relata o romance da sereia com o boto vermelho e no final, quando a sereia começa a estruturar sua família, colocando ordens, valores limites nas filhas, mas triste, ao relatar a desestruturação familiar entre a mãe sereia, o pai boto e as 12 gêmeas que não têm limites e sua casa vira uma bagunça.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	As 12 gêmeas em uma brincadeira, acharam a sua mãe, e em família, aprenderam a colocar em ordem sua vida e o respeito e zelo pela vida dos animais.
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que a sereia Yemanjá descobrisse que o boto vermelho lhe conquistou por meio do feitiço da paixão ao encontrar seu espelho. Diante disso, ele deveria ser castigado pelo mesmo veneno, e ainda, obrigado a ajudar na criação das suas filhas.



DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E AS ILUSTRAÇÃO	O texto e os desenhos são ótimos, bem coloridos e com muita clareza
RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	<p>A sereia Yemanjá morava no fundo do mar, um dia distraída na Foz do Rio Amazonas, acabou perdendo o seu espelho e o boto vermelho encontrou em um período do fenômeno da pororoca deste rio. Como o boto vermelho não era bobo, com o sorriso maroto, preparou o espelho com o feitiço da paixão. Yemanjá se apaixonou pelo boto e tiveram 12 filhas gêmeas, sendo cada menina metade peixe e metade gente, e que cada uma delas resolveu criar um bicho de estimação. Certo dia, enquanto a mãe passava uma soneca, as 12 filhas deixaram a bicharadas e foram brincar de pique - esconde, criando uma grande confusão e bagunça total em sua casa. A rainha acordou com a desorganização de sua vida em relação aos animais e o comportamento de suas filhas, dando as seguintes ordens;</p> <p>Devemos zelar cuidar e conservar os animais e a natureza, pois faz parte de nossa vida, do nosso ecossistema. Também a Sereia rainha alertou sobre os valores morais, culturais e sociais de sua origem familiares que devem ser conservados, as 12 gêmeas aprenderam a colocar em ordem toda a sua vida e dos animais</p>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

Quadro 04 - FICHA - 04

LIVRO: Chapeuzinho Vermelho	
ALUNO LEITOR: Eduarda Beatriz dos Santos Silva 5º Ano – 2015	
CAPA – Autor: João de Barro, Ilustrador: Bartolomeu Campos de Queirós	
PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	Chapeuzinho Vermelho e o Lobo
PERSANAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	Chapeuzinho Vermelho, o Lobo, a mãe, a vovó e o caçador.
IDEIA PRINCIPAL DO CONTO:	A menina chamada de Chapeuzinho Vermelho desobedeceu e andou com má companhia ainda desconhecida

LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	Na floresta e na casa da vovó
AS MELHORES PARTES PARA VOCÊ.	A parte que o caçador abre a barriga do lobo e sai viva a vovó e a menina Chapeuzinho Vermelho.
A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	É triste, porque o lobo come a vovó e a Chapeuzinho Vermelho.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	O caçador encontrou o lobo dormindo com a barriga cheia, o caçador abriu a barriga do lobo e salvou a menina e a vovó.
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que o lobo fosse bonzinho, protegesse as crianças e os idosos do mau, e ao encontrar a menina Chapeuzinho Vermelho na floresta, ajudasse fazendo companhia até a casa da vovó
DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E AS ILUSTRAÇÃO	O texto é ótimo, tem as letras são grande e fácil de ler com os desenhos bem coloridos
RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	Chapeuzinho vai pela floresta para levar os doces para a vovó que a mãe mandou. No meio do caminho, encontrou o lobo. O lobo enganou a Chapeuzinho Vermelho a casa da vovó e comeu a mesma. A menina chegou em seguida,e percebeu que a vovó estava estranha, existia algo esquisito começou a fazer um monte de perguntas. O lobo que estava disfarçado da vovó, devorou a menina e foi descansar. O caçador encontrou o lobo dormindo com a barriga cheia e resolveu partir a barriga do lobo e encontrou a vovó e a Chapeuzinho.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

Quadro 05 - FICHA - 05

LIVRO: A mochila que pesava demais
ALUNO LEITOR: Vitória Barbosa Marculino 5º Ano – 2015
CAPA – Autor: Regina Vieira, Ilustrador: Dawidson França

PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	A mochila e o menino Pedro
PERSANAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	A mochila, menino Pedro, a namorada e a mãe.
IDEIA PRINCIPAL DO CONTO:	A busca pela mudança, transformação e amadurecimento, mostrando que a individualidade deve ser respeitada e valorizada desde cedo. Foi assim, que aconteceu com Pedro ao se libertar de outros pesos em sua vida, principalmente, do cuidado excessivo de sua mãe.
LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	Na escola, em casa e na garagem
AS MELHORES PARTES DO LIVRO PARA VOCÊ:	Quando Pedro conseguiu a liberdade e eliminou tudo que pesava na sua vida.
A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	Triste no momento que Pedro não podia ter uma infância adequada devido aos cuidados acessivos da mãe e alegre quando ele abre a garagem para a mãe e a mochila de tão leve sai voando igual um balão. Pedro consegue a sua liberdade de viver.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	Pedro descobriu que havia um parque por perto da casa dele e ele tomou coragem e convidou à namorada e ficaram felizes para sempre.
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que Pedro ficasse com a namorada e a mochila depois que se tornou leve.
DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E A ILUSTRAÇÃO	É um texto muito bom e bem decorado.

RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	A mochila de Pedro era muito grande de modo que as pastas de pesquisas da escola cabiam ali dentro folgadoamente. Era também reforçada, com costuras de linhas grossas e emborrachada para facilitar a limpeza,
	<p>tinha a cor verde, não da cor do mar, ou das esmeraldas, nem como o alface ou o musgo que cresce nos cantos do bosque, pois era um verde estranho, enjoado.</p> <p>Essa mochila foi escolhida pela mãe, que a limpava diariamente e guardava o material da escola de forma bem organizada. A mochila era muito pesada e dava um trabalhão enorme carregá-la para a escola todos os dias. Um dia, Pedro percebe que ao se libertar de outros pesos em sua vida, como o cuidado excessivo de sua mãe, a mochila começa a ficar mais leve. A mochila de Pedro começa a pesar muito menos e a vida do menino, então começa a se transformar. Pedro descobriu que havia um parque por perto da casa dele e ele tomou coragem e convidou a namorada e ficaram felizes para sempre.</p>

Fonte: Pesquisa de campo, 2015

Quadro 06 - FICHA - 06

LIVRO: Yaguarâboia: A mulher-onça	
ALUNO LEITOR: Deisiane Silvino dos Santos 5º Ano – 2015	
CAPA – Autor: Yaguarê Yamã Ilustrador: Maurício Negro	
PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
PERSONAGEM PRINCIPAL:	A mulher onça
PERSONAGENS QUE APARECEM NA HISTÓRIA	A mulher onça, o marido caçador e os animais

IDEIA PRINCIPAL DO CONTO:	A mulher que desobedeceu ao marido e comeu o proibido, a carne vermelha de onça.
LOCAL ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA	Na casa com o marido e na mata ao caçar os animais.
AS MELHORES PARTES DO LIVRO PARA VOCÊ:	Quando a mulher comeu a carne vermelha de onça e se transformou em parte onça, parte cobra e parte humana.
A HISTÓRIA É ALEGRE OU TRISTE? POR QUÊ?	Triste, por que a mulher usou o proibido e virou um animal. E o marido ficou com vergonhas das ações de sua esposa e virou um viajante, destruindo um lar, a família.
COMO TERMINOU A HISTÓRIA	O marido ao descobrir o paradeiro da sua esposa, ficou com vergonha e medo e foi morar em outra aldeia, já a mulher se transformou em um estranho com cabeça de onça, corpo de mulher e calda de cobra e começou a viver na água e terra e se alimentava também de gente.
O QUE VOCÊ MUDARIA NA HISTÓRIA?	Que o seu marido não largasse ela, e procurasse um tratamento para curar ela dos vícios de comer carne vermelha e vivesse feliz para sempre.
DÊ OPINIÃO SOBRE O TEXTO E A ILUSTRAÇÃO	A escrita do texto é colorida com palavras difícil de entender, cheio de figuras grandes rabiscadas com cores fortes em todas as páginas

RESUMO DA HISTÓRIA LIDA.	Um dia o marido foi caçar e não trouxe nada para comer, só uma onça morta para retirar os dentes e fazer colares. A mulher reclamou o marido que não tinha nada para comer e olhou toda aquela carne vermelha de onça e começou a desejá-la. Esperou o marido sair para caçar e pegou a faca tirou um pedaço de carne de onça assou e comeu, tornou sentir desejo e comeu outro pedaço de carne. No dia seguinte antes do marido acordar, ela foi caçar, como na mata não tinha fogo, ele comeu um pedaço de carne crua de onça e pegou vários animais como: veados, tatus, pássaros. O marido não conseguia acreditar. E assim, aconteciam todos os dias, até que um dia ele entrou na mata e sentiu uma transformação no seu corpo, suas unhas cresciam, a sua cabeça virou de onça e criou uma calda de cobra, transformando em um animal e ao chegar perto de sua casa voltou o normal. O marido não caçava e não fazia nada, tudo era ela. Mas de tanto ela comer carne vermelha de onça, seu corpo não voltou mais o normal, e começou a se alimentar até de gente, viver na água e na terra. Por isso, seu marido lhe abandonou e foi morar em outra aldeia, largando sua esposa.
--------------------------	--

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Após um momento da oficina e analisando esse produto (as fichas), vê-se que houve um envolvimento dos alunos com a história e uma interpretação que além de coerente com o texto, definiu alguns aspectos do letramento e alfabetização tal qual enunciado, pois um pressuposto da formação do leitor é que a criança consiga divertir-se, chorar, admirar-se, ficar extasiada diante de uma história envolvente que ouve ou realiza a leitura. Assim, o primeiro contato com a leitura deve ser uma fonte de entretenimento, prazer e valorização da própria leitura. Algumas crianças encontram isso no lar, outros apenas na escola. É muito importante que pais e professores valorizem e incentivem o ato de ler. Segundo Lajolo (2002, p. 7): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. O incentivo ou estímulo é a peça-chave para formar leitores.

É interessante ver que os alunos não apresentaram só elementos explícitos ao texto ou fruto de uma mera cópia, mas consegue dizer algo sobre a essência do conteúdo do texto, revelando-se interação com esse conteúdo para além da

decodificação, a exemplo quando dizem “Cada um cuida do que sabe fazer, finalizando as eleições” (trecho da ficha 01); “quando a sereia começa a estruturar sua família, colocando ordens, valores limites nas filhas, mas triste, ao relatar a desestruturação familiar entre a mãe sereia” (trecho da ficha 02)...

Há de se ponderar o que Glowinski (1995) discute sobre o trabalho com conto:

Pouco importa que os gêneros observem as regras reconhecidas e geralmente aprovadas numa dada época, que delas se afastem ou mesmo as transgridam deliberadamente; o certo é que programam, de certa forma, as modalidades de leitura, que pressupõem a priori uma certa atitude do leitor perante o discurso e por isso, apelam ao seu saber ou, se preferirem, à sua competência. Assim encarado, o gênero em nada difere dos outros fatores do discurso literário: está orientado para o receptor e integra, por isso mesmo, aquilo a que chamamos consciência genérica (p 115).

Dolz (2004) discorre que os gêneros são como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados as mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermediam e integram as práticas às atividades de linguagem.

O que o professor de Língua Portuguesa necessita refletir à respeito de sua prática docente, tendo o cuidado de analisar como a relação entre teoria e prática vem sendo efetuada, bem como o alcance de seus resultados. Portanto, ao realizar esse exercício de planejar aulas com foco na sua função social e propósitos comunicativos, o professor torna-se capaz de direcionar seus alunos a um processo de ensino/aprendizagem que envolva criticidade e o desenvolvimento da autonomia dos mesmos através de textos autênticos e suas respectivas interpretações.

Se a leitura não compreende em sua metodologia os passos para uma escrita interativa, dinâmica, dialógica e negociável, apenas se tornará “uma atividade de leitura que se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto” (ANTUNES, 2003.p.23). No contexto atual, a escola o professor de língua portuguesa precisa, juntamente com os alunos, pesquisar, observar,

levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender, reaprender. Invés de trazer produtos finais e acabados para a sala de aula deve trabalhar com o texto, que foi eleito enquanto objeto de estudo, a partir dele análise será conduzida e em função dele, é que as recorrências às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e ao conhecimento empírico serão legitimadas.

Apenas com esse tipo de proposta, conteúdo significativo e com esse tipo de mediação, será possível como diz Geraldi (1996) enfatizar a atividade de conhecimento em detrimento das ineficazes práticas de reconhecimento.

#### 3.2.5.4 Letramento no Trabalho com Contos: as Vozes dos Alunos

Essa parte da pesquisa relata uma abordagem descritiva do trabalho com contos, por meio de observação da prática em sala de aula na perspectiva do alfabetizar, letrando. Na coleta de dados, foi utilizada como instrumento filmagem com questionamentos e as respostas serão analisadas com base nos teóricos escolhidos. Apresenta-se, então, a transcrição e análise dos questionamentos feitos aos educandos, sujeitos desta investigação que tiveram oportunidades de discutir suas ideias e propostas relativa às atividades de leitura, produções e oralidade.

Esse é um momento dessa produção que se constitui um avanço à busca do conhecimento sistemático e aprofundado sobre o letrar com contos, pois os educandos são motivados à interpretação dos fatos para desenvolverem uma aprendizagem social e cultural proporcionada pela interação desses sujeitos em situações reais de vida ao discutirem as temáticas propostas.

Os questionamentos elaborados apresentam questões abertas, voltadas à caracterização dos informantes relacionados à importância da leitura além da codificação e decodificação de palavras, frases e textos. Essas questões, mais uma vez, têm em vista a busca de respostas para perceber-se em que medida, o trabalho com contos tem contribuído para o letramento discente no contexto escolar.

Segundo os PCNs (1997, p.58): “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também



ler para aprender) requer esforço”. Assim, ainda de acordo os PCNs (1997), leitura e a escrita são um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo exterior, pois além de ampliar e aprimorar o vocabulário contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato com diferentes ideias e experiências.

Dessa forma, os aprendizes desenvolvem o gosto e o prazer pela leitura, tornando capazes de compreender diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo a formar leitores competentes e autônomos, contribuindo para a sua inclusão e interação na sociedade.

Para a produção da filmagem, também analisada neste trabalho de pesquisa, foram selecionados 06 (seis) alunos que leram e fizeram a produção textual referente a contos literários diferenciados. Esses alunos serão representados por números.

Ao discutir o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil no ensino fundamental, Magda Soares (1999) apresenta algumas inadequações sobre esse processo nos livros didáticos, dentre as quais cita: seleção limitada de autores e obras; textos com finalidade “instrutiva”; forjamento de “textos” (“pseudo textos”) para ensinar gramática e ortografia; fragmentos que não apresentam textualidade (em textos narrativos); e transferência do texto de seu suporte. Tais inadequações, segundo a autora, fariam o aluno formar um entendimento deturpado ou deformado da literatura.

Nessa mesma perspectiva, Ivanda Martins (2006) irá atribuir o fracasso do ensino de literatura no ensino médio ao que se passa no fundamental, de maneira que para ela, a “carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente herança das lacunas do ensino fundamental” (MARTINS, 2006, p. 83-84).

Abaixo, situamos referenciais dessa gravação organizados nos quadros.

Quadro: 07 – Contos literários e alunos que participaram da filmagem

Títulos dos contos literários	Alunos representados por números
CHAPEUZINHO VERMELHO	EDUARDA – 01
VAIDADE NO TERREIRO	INGRIDY – 02

O PATINHO FEIO	VITÓRIA - O3
TRÊS CONTOS DE MUITO OURO	GABRIEL – 04
BAGUNÇA NO MAR	LADIANE – 05
YAGUARÃBAIO: MULHER – ONÇA	DEISIANE – 06

Fonte: Pesquisa de Campo / 2015

A filmagem dos alunos, tratando desses livros citados no quadro, foi aplicada em forma de uma entrevista individual referente a histórias diferentes, para a observação da aprendizagem deles, contemplando conhecimentos orais que traduzem a interpretação crítica do texto, transcendendo a vivência de uma leitura para mera escolarização. Nas atividades analisadas, predominou-se a exploração da percepção do sentido do texto, explorando a leitura crítica.

Mais uma vez, reforçamos a questão dos gêneros textuais enquanto movimentos dinamizadores do ensino da língua por conta de sua variedade e possibilidades de uso que são infinitas. Eles vão surgindo de forma inusitada e em momentos diferentes. Em cada momento sócio-histórico-econômico, surgem novos gêneros, às vezes, até transmutados de gêneros velhos como é o caso do blog que apresenta traços comuns do diário, sempre no sentido de corresponder a uma finalidade. Bakhtin (1997, p. 106) aborda que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.”

O gênero textual tem uma base composta por tipos textuais ou sequências textuais. Mais precisamente, esses tipos ou sequências se concretizam no gênero. Compreende-se que Marcuschi (2001) salienta que a comunicação sempre é estabelecida por algum gênero textual. Gênero textual refere-se, assim, aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes:

[...]são os textos que encontramos em nossa vida diárias e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos comunicativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão [...], carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p.34)

Lembrando aqui ainda Dolz (2010), o gênero conto pertence ao “domínio” do narrar, caracterizado por apresentar gêneros pertencentes à cultura ficcional, conforme agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2010). Esse gênero se caracteriza por ser uma narrativa curta que condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995).

No quadro 02, nos aproximamos do conteúdo da fala dos educandos constantes na filmagem, o que também colaborou para a percepção da contribuição do trabalho com contos para o letramento desses sujeitos.

Quadro 08 - Sobre o que relatam os livros

Alunos:	Resposta dos educandos:
O1	O livro Chapeuzinho Vermelho, relata a desobediência e que não devemos confiar em estranhos.
O2	O livro Vaidade no Terreiro aborda uma eleição em forma de competição.
O3	O livro O Patinho Feio, fala da discriminação física, relacionada ao preconceito do outro ser diferente. E discriminação também é considerado bullying.
O4	O livro Três Conto de Muito Ouro, trata de como a galinha preguiçosa aborda a ambição e a ganância incondicional pelo poder, riqueza
O5	O livro Bagunça no Mar relata sobre uma família desestruturada, cheia de conflitos, sem limites.
O6	O livro Yaguarãboia: mulher – onça fala do proibido e as consequências quando se usa o proibido.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Em relação às respostas apresentadas pelos educandos, percebe-se que eles conseguiram interpretar todas as histórias dos livros citados em uma palavra ou uma frase que não está explícita no contexto da narrativa, mas nas entrelinhas, isso ao vivenciar o texto articulado com a atualidade, às vezes, até baseados nas suas realidades, pois a maioria desses educandos é oriunda de áreas consideradas de risco em relação à violência gerada por vários fatores da marginalização.

Sobre isso, o ensino proposto pela LDB (9394/96) está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar toda a formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem, como diz seu parágrafo 3º: III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Além disso, a lei assegura o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O discernimento apresentado pelos alunos demonstra que essa proposição tem sido alcançada pouco a pouco.

Quadro 09- Contexto da história de cada livro

Perguntas:	Resposta dos educandos:
ALUNO - 01 O que é desobediência? E por que não devemos	É quando uma pessoa desobedece aos pais, seus responsáveis ou até no trabalho, na comunidade e acaba fazendo coisas que não deve, coisas erradas, podendo sofrer depois. E não confiar nos estranhos é quando uma pessoa encontra um estranho, conta a história de sua vida toda e pode
confiar nos estranhos?	correr perigo porque ele fica nas mãos do estranho.
ALUNO -02 Que é eleição e competição? E para que serve cada uma?	Eleição é uma escolha de candidatos por meio de votos, que eles são eleitos para governar uma cidade, estado e país. E na minha cidade, quem governa, é o prefeito Ivo, que foi escolhido por meio de voto. Competição é uma concorrência entre as pessoas querendo alcançar ou vencer alguma coisa, como uma competição de jogo, ganha quem faz melhor.
ALUNO -03 O que é bullying? Você já sofreu alguma forma de bullying?	Bullying é uma situação de agressão física ou verbal, feita de maneira repetida que causa ofensa nas pessoas que, aquele ofensor, acha que é diferente em vários sentidos: gordo, magro, deficiente, negro, amarelo, pobre, quando não sabe ler é chamado de “burro” e outros. E devido, eu ser gordinha, alguns colegas me chamavam de “baleia, baleia assassina”

<p>ALUNO -04</p> <p>Qual é a diferença entre a ambição e a ganância ?</p>	<p>Ambição é um desejo, uma vontade ou uma condição e conquista de ter as coisas. A ganância, quando se quer cada vez mais, e nunca a pessoa está satisfeita, tudo só quer para ele e não respeita o outro, é uma pessoa usurável, pois só quer ter condições de riquezas, dinheiro e poder.</p>
<p>ALUNO -05 O que você entende por família desestruturada e estruturada?</p>	<p>Famílias desestruturadas são aquelas que vivem em conflitos como: o uso de drogas, as bebidas com álcool, as violências e o desrespeito entre as pessoas, e maioria das vezes as brigas com pais e filhos ou filhos com os pais.</p> <p>Na família estruturada, todos vivem bem, com amor, carinho, respeito, o conforto e a proteção dos pais contra o mal, ele busca sempre dá uma boa educação, os filhos são obedientes com seus pais. Às vezes, essas famílias são formadas não só de pai e mãe, mas de tios, avós ou outros que até pega criança para criar e vivem juntos com todo o amor, dedicação e felicidade.</p>
<p>ALUNO -05</p> <p>Para você,</p>	<p>São pessoas que usam o que não devem, como: as drogas, cigarros, cachaças e vícios nos jogos, muitas vezes, as pessoas</p>
<p>neste mundo, o que é o uso do proibido?</p>	<p>usam esses proibidos não consegue mais sair. No livro, o proibido foi comer carne vermelha de onça e ela, comeu, ficou viciada e não conseguiu sair mais e nem ser ela mais. Isso foi à consequência.</p>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

Em seguida, demonstramos algumas imagens das práticas de leitura com produções textuais de contos: literatura, entre o real e o imaginário.

**"FICHA DE LECTURA"**

1. Escreva o nome  
 a) Do livro: Meu Amigo  
 b) Do(a) autor (es): ...  
 c) Do ilustrador (es): ...  
 d) Da editora: ...

2. Qual é o personagem principal?  
Meu Amigo

3. Quais são as personagens que aparecem na história?  
Meu Amigo, a mãe e o pai

4. Qual a ideia principal deste livro?  
...

5. Em que lugar (es) acontece a maior parte da história?  
...

6. Quais as melhores partes do livro que você gostou?  
...

7. A história é sempre do mesmo jeito?  
...

8. Como termina a história?  
...

9. O que você gostaria de mudar na história?  
...

10. Dê sua opinião sobre o texto e as ilustrações.  
...

11. Escreva com suas palavras sobre a história que você leu.  
...

ALUNO(A) Vitor

19/05/15

9. O Dia da Criança

Essa semana foi uma semana muito bonita, com um dia muito bom. De manhã fomos para a escola e depois fomos para o parque. Foi muito divertido. Depois fomos para casa e comi um bolo muito gostoso. Foi um dia muito bom e eu gostei muito.

Tudo que eu quero é estudar, ler e jogar. Eu gosto muito de ler livros e jogar videogame. Eu quero ser um cientista quando crescer.

Eu sou muito feliz e gosto muito de estudar. Eu quero ser um cientista quando crescer.

Alunos: Uliana, Barbara, Antonella, Domiciano, Portugal, Sônia, Sônia, Tamara, Sônia, Pitulina, Carolina, Domicila, Gabriela, Vitor, Pasina, Prayzanna, Guanali

Monster High

Escola Luizinho Vitor, Pimenta  
 Data: 5/11/2015  
 Nome: Eduarda Beatriz dos Santos Silva

O Chapuzinho Vermelho

Uma menina chamada Chapuzinho Vermelho ia levar uma cesta de doces para a vovó avó. No meio do caminho ela encontrou o lobo que fingiu que era o vovozinho e enganou a menina e foi na casa da vovó e em gelou a vovó, depois de um tempo chegou a menina Chapuzinho e começou a fazer um monte de perguntas e o lobo respondeu e foi embora. O capuzinho passou na casa da vovó e viu o lobo, ele abriu a barriga do lobo e tirou a vovó e a Chapuzinho. O lobo ficou com a barriga cheia de doces. Quem é o lobo? O lobo é um animal muito gentil, pois ele não faz mal a ninguém. Ele só come a carne e não come a vovó. Quem é a menina? A menina é a Chapuzinho Vermelho, ela é muito bonita e gosta de estudar. Ela quer ser uma cientista quando crescer.

Alunos: Uliana, Barbara, Antonella, Domiciano, Portugal, Sônia, Sônia, Tamara, Sônia, Pitulina, Carolina, Domicila, Gabriela, Vitor, Pasina, Prayzanna, Guanali

Monster High

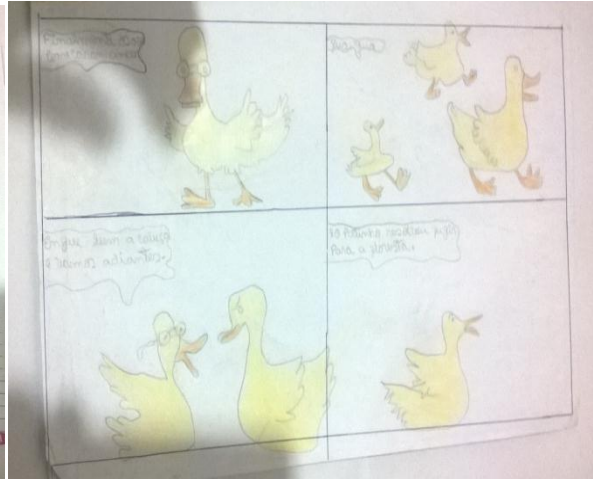
9. Gandu - Bicho, 24 de maio de 2015

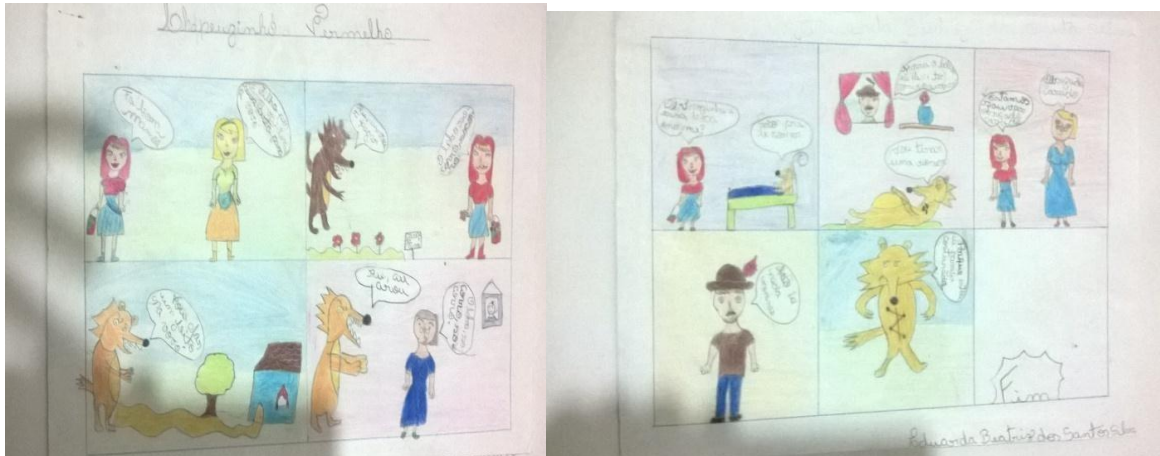
Buscando Desejos

Eu sou muito feliz e gosto muito de estudar. Eu quero ser um cientista quando crescer.

Alunos: Uliana, Barbara, Antonella, Domiciano, Portugal, Sônia, Sônia, Tamara, Sônia, Pitulina, Carolina, Domicila, Gabriela, Vitor, Pasina, Prayzanna, Guanali

Monster High





A finalidade desse procedimento de produções de contos e recontos de contos literários, foi de auxiliar o aluno na compreensão de um gênero textual, de maneira gradual, permitindo que ele faça uso do gênero estudado, dependendo da situação comunicativa, nas diferentes esferas sociais onde circula. Além disso, leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais foram trabalhados juntamente, proporcionando avanços significativos no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos, considerando-se os usos e as funções dos contos literários.

Convém ressaltar que o trabalho de produções textuais com contos e a elaboração de sequências didáticas como ferramentas de ensino corroboraram a aprendizagem dos alunos, pois permitiram o domínio dos gêneros discursivos de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades das turmas como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade, ortografia e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o aprendiz. Os conhecimentos sobre o gênero, as atividades de compreensão e produção textual criaram uma aproximação aos gêneros estudados, mas que aos poucos foi ampliada na escrita de outros textos, produzidos com outros objetivos, em diferentes momentos.

### 3.2.5.5. Oficina: Degustação com contos literários



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Aplicação dessa oficina, trata-se de uma longa aprendizagem com momentos da leitura, que promoveram a participação dos alunos em atividades distintas, como rodas de leitura, tempo para gostar de ler, viajando com a leitura em série e sala de aulas diferentes na referida escola.

A importância da oralidade associada à leitura e a escrita dá-se a partir do desenvolvimento das competências do aluno. No ato de ler e escrever, a oralidade apresenta-se como elemento essencial na articulação das práticas de leitura e escrita.

No percurso deste trabalho com oficinas literárias, observa-se que os alunos apresentam enorme vontade de aprender a ler e a escrever, mostram-se curiosos diante de livros, revistas e outros gêneros e suportes textuais e demonstram grande interesse em interagir por meio da escrita com seus colegas, familiares e professores compartilhando com eles a construção de saberes a respeito dos diversos usos e funções sociais da leitura e da escrita.

De acordo com (ROJO, 2009), o ideal é que a leitura, e tudo o que corrobora o desenvolvimento do indivíduo por meio da língua, seja dotada de criticidade. Para tanto, é necessário que as estratégias de leitura devam ser contextualizadas para que se estabeleçam possibilidades de transformação do sujeito e assim, da comunidade na qual está inserido.

Na transcrição acima, ilustrada também pelas imagens das atividades seguintes, percebe-se que dentro da perspectiva de Tfouni que

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p.89).

O aluno aqui, sujeito localizado historicamente com uma carga emocional e psicológica marcada pelo seu dia a dia, traz para a escola sua forma de interpretar, de focalizar os temas propostos e com isso, as condições de letramento acontecem justamente naquilo que é proposto pelas autoras, em condições sociais objetivas que são resgatadas e tratadas com respeito e deferência pelo professor. Ainda, de acordo com (KOCH, 2007), o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos

ativos no processo de construção dos sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual.

Como vimos nos quadros descritos, há a possibilidade de inserção dos gêneros na prática escolar com fins no letramento do sujeito. Os gêneros são usados para falar e escrever, presentes nas mais diferentes categorias sociais; se eles não existissem, não haveria comunicação entre as pessoas, sendo úteis, sobretudo, para que elas possam se conhecer e se situar melhor no mundo em que se encontram. Assim, a noção de gênero é necessária e defendida como uma ação pedagógica com a língua que se concretiza nas relações sociais dialógicas, numa experiência real de uso, numa prática social.

Vale ressaltar como um destaque, o crescimento educacional de um dos sujeitos da pesquisa, pois o aluno que encontrei no início do ano, não foi o mesmo que finalizou este trabalho.

Durante a caminhada, em geral, os alunos puderam expressar os seus desejos, necessidades, ideias, opiniões e sentimentos, foram participativos nas atividades orais e escritas, propostas dentro ou fora da sala de aula, gostavam de relatar assuntos do seu cotidiano e vivências, interagindo com o conteúdo em estudo, participaram das situações de leitura de diferentes gêneros textuais, produziram textos individuais ou coletivos em diferentes gêneros textuais bem definidos, enriquecidos com detalhes, demonstrando boa fluência de ideias, estruturação, no domínio da ortografia, e melhoraram bastante na caligrafia. Esses educandos percebem seus avanços na sua aprendizagem por meio de relatos orais e escritos. Foram meses de trabalho intenso, interessado e, sobretudo, confiante no potencial a ser resgatado de cada aluno, ao demonstrarem interesses e motivações pelas atividades que utilizam elementos da linguagem visual, escrito, orais e corporais dentro e fora do contexto educacional, representando e expressando temas propostas, participando ativamente no processo educacional.

#### 3.2.5.6 O PP da Escola e o Caminho do Letramento

Outro instrumento apreciado nessa pesquisa é o Projeto Pedagógico da Escola Municipal Liberino Vitor Pereira. Este tem como finalidade promover o

crescimento de sua clientela, trabalhando com responsabilidade e qualidade, respeitando as individualidades de nossos alunos, pais, colegas e comunidade. Os valores descritos como essenciais para o bom funcionamento do trabalho na escola e para a formação integral do aluno são respectivamente: amor, respeito, união, responsabilidade, cooperação, igualdade de oportunidade e criatividade.

A escola assegura ainda ter como missão a melhoria das condições educacionais do ensino fundamental, cujo objetivo principal é oferecer um ensino de qualidade, visando preparar os alunos para a continuação do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a busca de conhecimento e a construção de valores necessários para o convívio social.

Como foi visto na descrição do item sujeitos da pesquisa, os alunos vivem em uma comunidade de entorno marcada pela carência material e por problemas de ordem de infraestrutura como moradia precária e situação de violência social e familiar. É um aluno que vive em um contexto que requer cuidados e atenção especial.

Assim, o Projeto Pedagógico da Escola Municipal Liberino Vitor Pereira, relata que tem como prioridade, proporcionar uma educação de qualidade envolvendo a comunidade escolar, com propósito de amenizar as dificuldades dos anos anteriores, bem como fortalecer os aspectos positivos que vêm favorecendo o andamento de todo espaço escolar, através de um processo de reflexão, estudo e participação de pais, alunos, professores e funcionários, enfatizando os aspectos socioeconômicos e culturais do educando, possibilitando melhor interação entre as partes envolvidas no âmbito educacional e social.

Convém ressaltar que, ainda o Projeto Pedagógico da referida escola, visa propiciar ao educando o desenvolvimento de capacidade necessária para a construção do próprio conhecimento de valores de convivência, fundamenta-se em conteúdos voltados para situações cotidianas do mundo da escrita, da leitura, das situações problemas, conceitos matemáticos, valores e práticas sociais indispensáveis para o exercício de uma vida voltada ao respeito, compreensão e solidariedade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBEN 9394/96 e os parâmetros curriculares Nacionais (PCNS).

É importante também destacar que a proposta desta escola é regida pelo artigo 32 da LDBEN qual destaca: “O ensino fundamental com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação

básica do cidadão”, bem como o artigo 58 que diz: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

No efetivo exercício da democracia, o princípio de Gestão Democrática estabelecido pela Constituição e pela LDB, norteia as práticas escolares, que se desenvolvem sempre de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos.

Assim, a instituição escolar objetiva manter uma relação de permuta com a comunidade, proporcionando projetos de empreendimentos, despertando a mesma para a importância da interação entre ambas, um mesmo objetivo, de forma dialógica, assumindo seus compromissos.

A escola também conta com o Regimento Escolar que favorece um trabalho mais responsável e alunos compromissados e sabendo dos seus direitos e deveres bem como toda equipe de funcionários da escola.

#### 3.2.5.7 Plano de Curso: Organização dos Conteúdos

Os conteúdos disciplinares de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Artes são tratadas na escola de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares. A escola incentiva a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, permitindo aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de transformação. Na aplicação dos conteúdos, é preciso que os docentes observem o desenvolvimento de seus alunos o que poderá possibilitar ao professor uma reflexão-ação sobre a sua prática diária para que as aprendizagens significativas na vida dos aprendizes se efetivem.

#### 3.2.5.8 Proposta Geral Metodológica

Acredita-se que ensinar e aprender são ações compartilhadas entre professor e aluno a partir do domínio do conhecimento do educador e da prática social do discente e por isso, é importante que o docente tenha o domínio de sua área de

formação e atuação, atualize-se constantemente, capacite-se de acordo com a concepção explicitada na proposta, seja inovador, busque acesso as novas tecnologias educacionais com a utilização de materiais variados, enfim, seja pesquisador.

Depreende-se aqui, que na teoria, todo o planejamento e proposta curricular da escola está coerente com os pressupostos legais e atuais da educação no Brasil. Percebe-se então, a influência do pensamento de Vigotsky em todo o projeto da escola quando prioriza a dimensão sócio-histórica do conhecimento humana e o papel constitutivo da linguagem e dos processos de interação verbal nesse desenvolvimento. Assim, a proposta curricular da escola pressupõe, entre outras referências, que:

- As ações pedagógicas estejam engajadas com a realidade do aluno de forma crítica privilegiando a relação teoria prática na busca das apreensões das diferentes mudanças do saber.
- Um espaço de aprendizagem que vê o educador e o educando como parceiros na construção do saber, cabendo o professor articular diversas fontes de conhecimentos relacionando teoria prática, ciência e cotidiano.
- Relação dialógica em que o aluno em conjunto com o professor e colegas exerça a prática de refletir (pensar sobre seu modo de pensar, reconhecer, situar etc) com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento.
- Valorização de práticas interdisciplinares; tudo está relacionado. Daí, a necessidade de uma visão e postura interdisciplinar no processo de ensino aprendizagem.

O desenvolvimento da metodologia consiste na contribuição da auto estima dos alunos resgatando a alegria de aprender por meio de atividades significativas, as quais são:

- Produção e recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários.
- Produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes.

- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados aos grupos.
- Leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita.
- Reconhecimento do próprio nome dentro de um conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Participação em jogos e brincadeiras com a linguagem;
- Recepção de sons e imagens (músicas, filmes e documentários).
- Brincadeiras, imitações e dramatizações sobre o que viveu e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos, etc.
- Desenhos, pinturas, colagens, modelagens sobre o que foi vivido e experimentado.
- Apreciação de uma pintura, uma escultura, assistir um filme, ouvir uma música.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- Jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros posicionamentos.
- Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem.
- Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem.
- Leitura de histórias, incluindo a leitura do índice e da numeração das páginas, organizando a situação de tal maneira que todos possam participar.
- Colecionar em grupo um álbum de figurinhas.
- Confronto entre suas ideias e as de outras crianças.
- Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão.

- Utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc,
- Conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.
- Leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes.
- Registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.
- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.

#### 3.2.5.9 Sobre a análise do PPP, do Plano de Curso e o trabalho com contos para o letramento.

Como foi dito anteriormente, a intenção dessa pesquisa vem de uma inquietação de anos e que passou a ser melhor sistematizada a partir do Curso de Mestrado em Ciência da Educação. A análise propriamente dita acontece em um período de 06 meses onde são avaliados os planos de aula e de curso, bem como os instrumentos de coleta de dados da condição de letramento dos alunos a partir das atividades propostas na oficina do trabalho com contos.

O plano de aula é elaborado no coletivo, quinzenalmente, no período noturno com encontro de todos os educadores das escolas públicas municipais do 5º Ano, na Escola Municipal Fernando Guedes, direcionado por duas coordenadoras. A elaboração do plano de aula é baseado na proposta do Pacto estadual (Programa de Formação Docente, voltado para a de Alfabetização na Idade Certa), elaborado de forma contextualizada, articulando as habilidades, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os recursos utilizados. O professor a cada dia deve estar com seu plano de aula, condizente com a realidade da sua classe, ou seja, clientela, lançando mão,

entre outros, de aspectos como a interdisciplinaridade, da intertextualidade, da interação entre leitura, escrita, oralidade e aspectos linguísticos.

No desenvolvimento da metodologia, segue uma rotina didática para alfabetizar letrando, com momentos distintos que condizem com a fundamentação teórica da proposta do Pacto. Esses momentos são:

- 1. Tempo para gostar de ler:** a principal finalidade didática desse momento é a leitura, para o aluno gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito de leitura, como prática social no cotidiano da sala de aula. Para cada dia, são apresentados de forma dinamizada, textos para a degustação do deleite em diferentes gêneros: livros de literatura infantil, poesia, contos, fábulas jornais, revistas, revistas em quadrinhos, histórias, parlendas, músicas, bilhetes, e-mail, cartas, receitas, listas e outros.
- 2. Roda da leitura e oralidade:** momento da aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão do que se lê e do que se fala, a produção oral de textos, a relação do texto escrito com a oralidade..
- 3. Lendo e compreendendo:** É momento da relação do conteúdo a ser trabalhado com os conhecimentos prévios dos educandos e a mediação do educador com a realidade do conhecimento a ser trabalhado
- 4. Aquisição da escrita:** A finalidade desse momento é apropriação do sistema é a realização das atividades fundamentais de ler e escrever nesse momento, pois caminham juntos no processo de aprendizagem com a compreensão da leitura e a oralidade do aprendiz.
- 5. Prática da escrita:** O objetivo para esse momento é a prática das atitudes dos educandos com as produções tanto na oralidade como na escrita, com diferentes gêneros textuais, interpretações com desenhos, pinturas, dobraduras, confecção de cartazes e outros, baseados na compreensão do conteúdo em estudo.
- 6. 2º momento:** Ocorre sempre depois do intervalo e do lanche dos alunos. Esse momento é a troca do componente curricular, ou seja, uma nova disciplina, pois o plano de aula sempre deve contemplar duas disciplinas estabelecendo diálogo entre elas e outras possíveis no contexto da práxis.

Observa-se aqui, que na Proposta Curricular da Escola, no que se refere à Língua Portuguesa, está descrito que é função primordial da instituição escolar



estreitar as relações entre leitura e escrita em todas as suas interfaces. Diante disso, faz-se necessário o estudo da Língua Portuguesa, uma vez que esta propiciará ao educando desenvolver a linguagem oral e escrita, produzir, interpretar e compreender os diversos tipos de textos, ampliando as possibilidades de inserção e de participação dos educandos, enquanto cidadãos comunicativos nas diversas práticas sociais.

De acordo com Vasconcellos (2004), a elaboração devida do PPP garante que da mesma forma coletiva no qual o mesmo foi elaborado, ele também seja executado, avaliado e (re) planejado, resignificado, enfim, o que importa em sua confecção e na ação é a presença e apoio da coletividade. Assim, considerando a identidade da escola e os princípios legais dispostos no PPP, vê-se que a escola tem o compromisso com o crescimento qualitativo do educando em sua formação integral. A cidadania desse ser depende também de uma condição proficiente de leitura e de escrita. Então, o professor empreender uma atividade de pesquisa como esta válida com qualidade os princípios do PPP e a proposta do plano de curso.

De um modo geral, podemos dizer que a proposta curricular da escola condiz com os pressupostos legais e também com as diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental. Com base na leitura anterior, estão referenciados, especificamente conteúdos e habilidades a serem trabalhadas em Língua Portuguesa, com os fundamentos dos teóricos abordados nos capítulos iniciais, considerando também, o disposto em proposta do PACTO/PNAIC. Percebe-se que há na escola, de modo contextualizado, ainda que timidamente, a preocupação em estabelecer, relações interdisciplinares.

Nos conteúdos de Língua Portuguesa, especificamente estão dispostos os temas e conteúdos essenciais para um trabalho coerente dentro da perspectiva de letramento proposta pelos autores citados nesse trabalho, na qual a perspectiva do ensino de leitura e escrita devem estar associados ao cotidiano do aluno e numa visão sócio interacionista de aprendizagem. De acordo com Bortolanza:

Na dialética entre aprendizagem e avaliação, coloca-se a aprendizagem sob o ponto de vista do desenvolvimento do ser humano e a avaliação como ato crítico de reorientação e construção de possibilidades, sendo assim, a capacidade fazer e refazer o trabalho é algo intrínseco ao trabalho educacional e como tal, inerente ao ser humano em constante evolução(2002, p.35).

Portanto, ensinar com êxito é além ter o domínio de uma prática, de um saber fazer, é ter total compreensão dos percalços que se apresentem. Qualquer que seja a teoria do ensino constitui-se apenas, uma tentativa de elaborar regras para a prática de ensinar, prática essa que se reelabora frente às nuances do cotidiano. Deter o professor diante de uma prática apenas é humanamente impossível. O ser humano é multi e o professor precisa sê-lo também. Saber regular sua prática frente as especificidades sem perder o cabedal teórico de referência é um desafio diário. E justamente essa competência faz de nós insubstituíveis e únicos.

### 3.3 O letramento no trabalho com contos: possibilidades e entraves.

Soares (2001), afirma que o letramento, trata de alfabetização como aquisição de uma tecnologia: a de codificar e a de decodificar a língua escrita; e também como o uso social da leitura e da escrita que responde adequadamente às demandas sociais, destacando assim que:

[...]letramento é muito mais que alfabetização. [...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 82)

A proposta da inserção dos gêneros na prática escolar é extensa, pois estes são usados para falar e escrever, presentes nas mais diferentes categorias sociais e se eles não existissem, não haveria comunicação entre as pessoas, sendo úteis, sobretudo, para que elas possam se conhecer e se situar melhor no mundo em que se encontram. Assim, a noção de gênero é necessária e defendida como uma ação pedagógica com a língua que se concretiza nas relações sociais dialógicas, numa experiência real de uso, numa prática social. Pois, antes de constituir um conceito, deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do

estudante com a multiplicidade de textos, constituindo-se assim numa prática social e dialógica.

José Carlos Libâneo (2009, p. 38) assevera que “o conhecimento se constrói socialmente” e “emerge nas ações cotidianas”, das redes de relações. O resultado do trabalho do professor de literatura, portanto, é apenas parte de uma rede. Os alunos, por isso, devem ser incentivados a participar de atividades como gincanas, jogos esportivos, teatro, música, leitura, viagens e trabalhos sociais. Esses são apenas alguns exemplos, os quais podem não determinar, mas favorecem o senso de pertencer dos alunos na escola e sua disposição para o envolvimento em situações de aprendizagem.

Nesse cenário, o professor de ensino fundamental ocupa um espaço de grande importância. Dependendo do seu modo de mediar os conhecimentos linguísticos e literários, pode reforçar a ideia de desprestígio sobre a literatura, provocando um maior distanciamento entre os alunos e as obras literárias, ou conciliar o prazer do texto com as necessidades dos estudantes para a sua formação acadêmica.

A atualização e reflexão para melhor ensinar estão ligadas a ação de aprender a aprender sempre. A educação comprometida com a cidadania é aquela que possibilita ao homem a redescoberta de seus próprios valores e o encontro com outros a caminho da libertação e do desenvolvimento de suas competências e habilidades na direção do ser integral e holístico, consciente de ser produto e produtor de cultura, faz uso dessa tecnologia (conhecimentos/ aprendizagens) para agir no e sobre o mundo, tornando um elemento transformador da sociedade em que vive.

Desse modo, a educação deve superar o conceito restrito de que alfabetizado: o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples. Estar alfabetizado é interagir a vida de qualquer cidadão a condição de leitor, escritor e comunicador, bem como garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliem sua inserção crítica e participativa na sociedade. E por essa razão, as políticas de alfabetização precisam envolver ações permanentes e sistemáticas relacionadas a programas de educação básica de maneira a garantir sua qualidade.

Na ação educativa, o papel do educador vai além da docência, abrem as portas para a reciprocidade e o compromisso, que estão incorporados nas pessoas, nos grupos e nas organizações, em termos de sabedoria, arte, cultura e tecnologia, possibilitando-lhe o estabelecimento de uma relação pedagogicamente qualificada

com o mundo natural e humano que o rodeia, exercendo uma influência positiva sobre os alunos e preparar para a vida.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do letramento e alfabetização se pauta no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade e mudanças, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo, e o conhecimento é vista como construção social, sendo a educação uma parceira de outras ciências na busca da transformação da realidade, a partir da ação de sujeito epistêmicos e históricos.

O mundo é o local onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social caracterizada pelas diversas culturas e pelo conhecimento. A qualidade da ação docente levanta o debate sobre a Formação Continuada dos professores que tem como objetivo a busca de caminhos e procedimentos que envolvam os educandos ao longo de seu trabalho se tornarem alfabetizados e letrado.

Assim, reconhece que a educação, como direito social, constitui-se um bem cultural por excelência, uma vez que representa um instrumento privilegiado de humanidade tornando marca da identidade e como ser de linguagem, de significados, de místicas e de cultura. O homem com posse ao processo educativo tem a habilidade de alcançar condições dignas e igualitárias de cidadania, no exercício consciente dos seus direitos e de suas responsabilidades sociais e políticas.

O professor é convocado diariamente a um fazer metodológico variado, flexível e disponível às mudanças, sem perder, porém os aspectos tradicionais que a profissão impõe. À formação em serviço com conteúdo direcionado a práticas reflexivas, engajamento, socialização, partilha de saberes, compromisso, enfim e sobretudo, com o conhecimento e práticas articuladas entre o conhecimento gramatical e as novas práticas do ensino de leitura e ainda assim, congregando princípios que respeitem a diversidade sociocultural e linguística é a proposta que se faz ao professor contemporâneo.

Nos Parâmetros Curriculares o processo de aprendizagem está descrito como

A tarefa consiste então em re-significar a unidade entre aprendizagem e ensino. (...) O conceito de conhecimento para o qual convergem as teorias contemporâneas aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados. (...) Hoje, graças ao avanço significativo da investigação científica na área da aprendizagem tornou-se possível interpretar o erro como algo

inerente ao processo de aprendizagem. (...) O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em uma unidade indissolúvel. (BRASIL, 1997, p. 9-11)

Nesse sentido, o professor, enquanto profissional pesquisador em ação, toma por perspectiva, no ensino de língua, estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do que, apenas atrelar-se aos conteúdos gramaticais. Assim, a alteração da proposta do ensino de língua portuguesa considera mudanças não só metodológicas, mas, de diversificação de conteúdo como a inclusão dos gêneros literários, principalmente, como no nosso caso específico o conto. Sendo assim, o percurso aqui descrito trata de conhecimentos técnicos estruturados, mas trata também de inquietações quanto ao fazer metodológico de quem na posição de professora de Língua Portuguesa busca solucionar alguns impasses na questão da leitura para além de uma atitude impositiva, mas para uma sensibilização para o fomentar de um hábito prazeroso, reflexivo e crítico.

Hoje, sabemos que é necessário tocar o ponto chave de todo o processo educativo tanto no ensino quanto na aprendizagem, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. E o processo do letramento faz do educador, um eterno aprendiz no contexto de uma cultura letrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica é algo complexo difícil de sua teorização a sua execução e que não pode ser reduzida à aplicação de uma teoria da aprendizagem e do ensino. Há professores que ensinam com pleno êxito e há professores que ensinam com êxito menor ou até mesmo quase nulo. Quais são os fatores presentes em cada situação de ensino e que condicionam o êxito? É claro que não há respostas simples para essa questão. Presumir que o grau de êxito depende de uma correta ou incorreta teoria do ensino e da aprendizagem é, no mínimo, uma simplificação do problema. Além daqueles fatores específicos de cada sala de aula e de cada professor, há o complexo ambiente social de cada escola. Por ignorar essa complexidade, as políticas de aperfeiçoamento de docente não têm alterado substantivamente a situação do ensino brasileiro.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presente nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Tudo isso passa pela leitura e pela leitura, pela palavra se chega ao mundo. A constituição desse trabalho mostra que o professor é um artesão, um oficinairo que pode demorar-se anos a constituir uma única peça, mas e ela não é apenas uma única peça, é uma peça única.

Atualmente, um dos principais desafios para os pesquisadores da área educacional é romper a falta de diálogo e a insatisfação que permeiam as relações entre professores que atuam em sala de aula do ensino médio e fundamental e os profissionais responsáveis pelo planejamento, elaboração e coordenação dos processos de seu desenvolvimento profissional. A esse respeito Bueno (2002, p.7) escreve: “Os desacordos e desencontros parecem ter origem em incompreensões que procedem de ambos os lados”.

A experiência aqui mostrou que os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação, mencionam sentimentos como o de serem usados como

objetos de pesquisa, de não serem respeitados em seus interesses, necessidades, ritmo e processo, ou apresentam queixas como dicotomia entre teoria e prática por parte dos formadores e sobre a falta de isomorfismo entre a formação que recebem e o tipo de educação que lhes é pedido que desenvolvam. Os formadores, por seu lado, apontam nos professores resistência, medo de mudar, pouco comprometimento e falha na formação. Se é o medo da mudança, o comodismo, não se sabe ao certo, talvez a conjunção dos dois fatores. A questão que se coloca é que existe sim, a possibilidade de fazer um trabalho diferenciado e de qualidade desde que se proponha a fazer isso com o instrumental correto.

Durante a pesquisa feita para a execução deste trabalho, pude perceber e ratificar que a aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam e que os aspectos biológicos, psicológicos e sociais influenciam e muito a aquisição do conhecimento. Dentro dos aspectos biológicos, a criança apresenta uma série de características que lhe permitem, ou não, o desenvolvimento de conhecimentos. As características psicológicas são conseqüentes da história individual, de interações com o ambiente e com a família, o que influenciará as experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

É importante que o professor se empenhe, conheça a turma, conheça a comunidade de origem e o entorno, estas serão as pistas fundamentais para a execução e o sucesso de todo o trabalho. Esse conhecimento precisa ser fundamentado e, para tanto, em se tratando de conhecimento científico, pode-se afirmar que esse saber é construído por meio da experiência adquirida pelo homem, ser histórico, na transformação do meio visando uma melhor adaptação, sendo que “hoje em dia, é considerado um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos adquiridos, sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”(ANDRADE, p.38), mediado através de recursos pedagógicos, servindo de base para o surgimento de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANDRADE, M. M. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 6. Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.1992.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2011.

BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S.; FRADE, I. C. A.;BREGUNNCI, M. G.; VAL, M. G. F. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. **Pressupostos da aprendizagem e do ensino da lingual**. In: BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BERELSON, B. **Contentanalysis in communication research**. New York: Hafner; 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1985.  
BRANDÃO; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

CEIA, Carlos. **Gêneros literários: Estudo sobre os Gêneros Literários**. Lisboa 1996.

CORSO Mário e Diana.**Psicanálise na Terra do Nunca. Ensaio sobre a fantasia**.Ed. Penso Artmed. Porto Alegre.2011.

CORSO Mário e Diana. **Fadas no Divã. Psicanálise nas histórias infantis**, Artmed. Porto Alegre.2006.



DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição.** - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 1981.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In:

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística.** São Paulo: Cultrix, 1998.

ELLIOTT John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** 2ª. Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. Coleção Leituras no Brasil.  
FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor.** In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Cortez. 1986.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: UNB, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Ed. daUNICAMP,

KOCH, I. V. **.O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. 9. ed. São Paulo: Cortez: 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOVAES, Nelly. Coelho **Literatura Infantil**. 7.ed.Ed. São Paulo: Moderna, 2000.  
\_\_\_\_\_\* **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 1987

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a). 2ª. Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001, p. 153-181. Coleção Leituras no Brasil.

SANTANA. Manoela Oliveira de Souza. **Implicações da Desconstrução para o Ensino e Aprendizagem da Leitura** Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 214-224, jul.dez., 2012.<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso 13 de agosto de 2015

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.).**Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa/Glo-bal/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

\_\_\_\_\_, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_, Magda.**Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.2009.

SOTO, Ernesto. **Um método para transformar o homem**. Rio de Janeiro, J.B. 03.05.1997.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TODOROV, Tzvetan, **Os Gêneros do Discurso**, Lisboa, Edições 70, 1978

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11<sup>a</sup>. Ed. SP: Cortez, 2002. Coleção temas básicos de pesquisa-ação.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VUOLO VICENTE <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opinio-analfabetismo-funcional/>. Acesso: 15 de maio de 2015  
[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por) Disponível em 17 de abril de 2015. Acesso: 15 de maio de 2015

WELLEK R e A. WARREN. **Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos literários**. São Paulo. Martins Fontes. 2003

**ANEXO**

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS****DIRECCIÓN DE POSTGRADOS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Gandu-Bahia, 15 de maio de 2015.

Prezada Secretaria:

Sou aluna do curso de Pós-Graduação *Srictu sensu* a Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professor Carlino Iván Morinigo que visa discutir o letramento e alfabetização através de contos literários na Escola Municipal Liberino Victor Pereira. Sua realização envolve a aplicação de oficinas de leitura, produções, oralidade e preenchimento de fichas com contos literários com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A participação, por parte dos sujeitos que integram esse estudo, é voluntaria. Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades dos mesmos serão mantidas no mais absoluto sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Ressalto em tempo que a pesquisa contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Ivonete Barreto Santana ([ivonetebarreto08@hotmail.com](mailto:ivonetebarreto08@hotmail.com)), celular ( 73 ) 99966-0959, ou pela entidade responsável- Comitê de ética da FICS.

Atenciosamente,

---

Ivonete Barreto Santana

---

Carlino Iván Morinigo

Autorizo a realização deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de autorização.

---

Laiz Souza Santos

Secretária de Educação do Município de Gandu-Bahia