

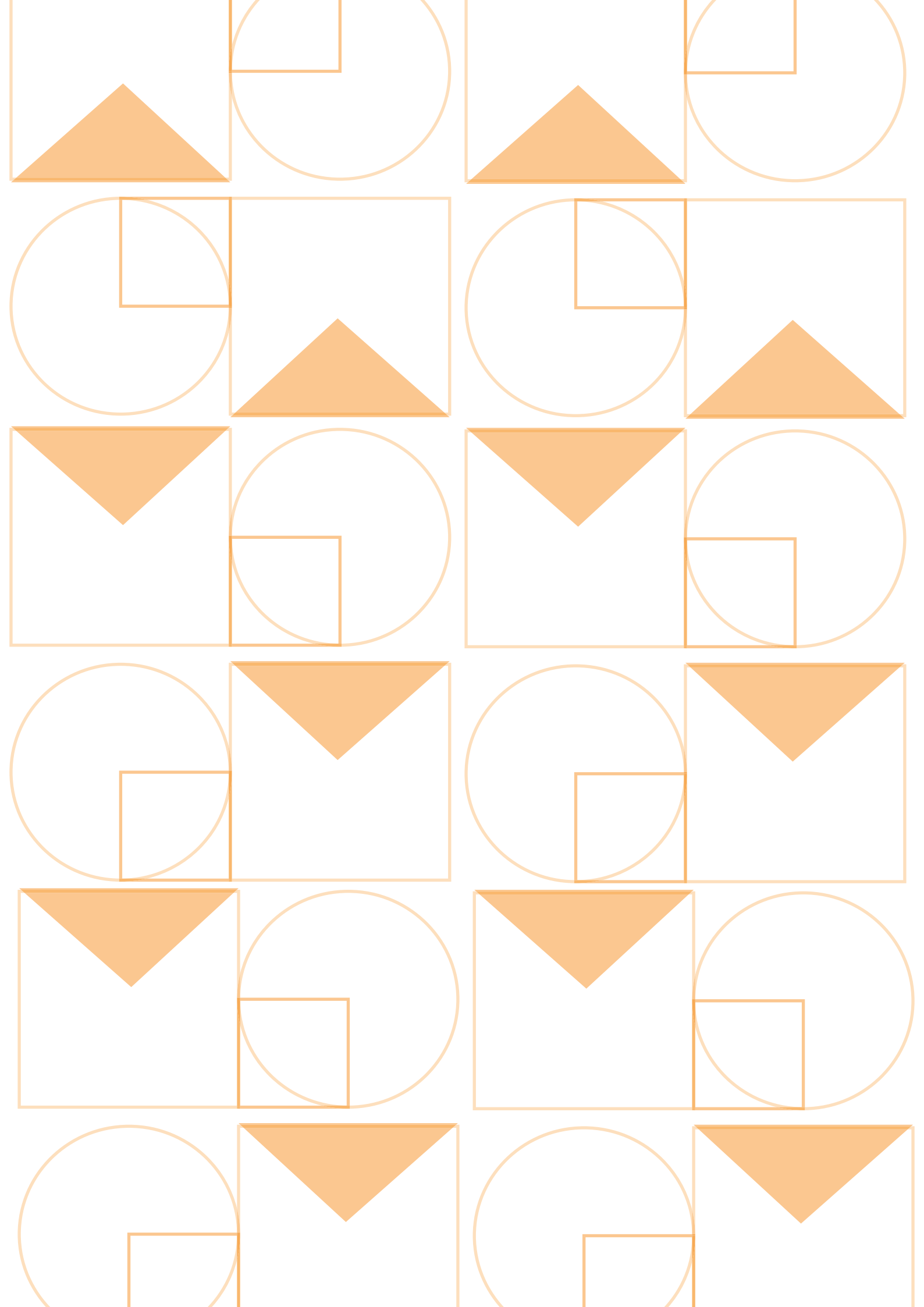
Ensino da Língua Portuguesa na
perspectiva da heterogeneidade:
Percurso Formativo do **3º ao 5º ano**

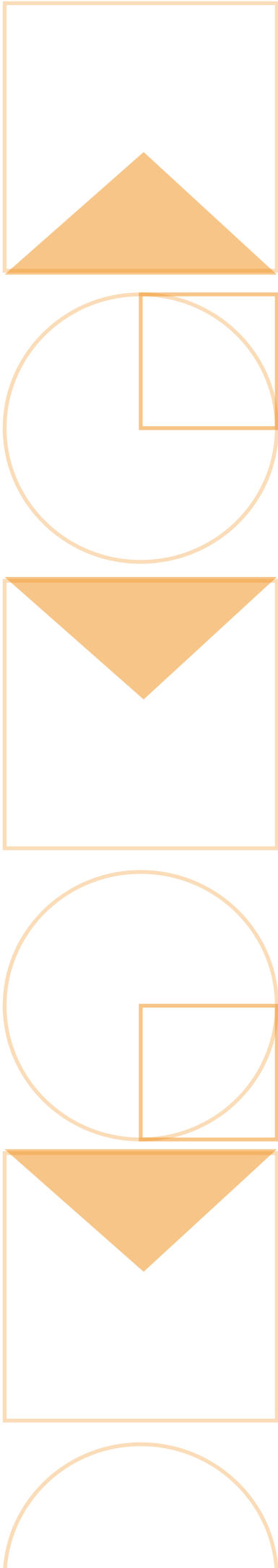
FASCÍCULO **5**
do/a Professor/a ►

Literatura, oralidade, leitura e escrita: em busca
de um trabalho interdisciplinar e diverso



Compromisso
Nacional
Criança
 **Alfabetizada**





FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação

Básica: José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Coordenação pedagógica:

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia) (UFR)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Organizadoras:

Unidade 9:

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Eliana Guimarães Almeida

Maria Zélia Versiani Machado

Unidade 10:

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Juliana de Melo Lima

Patrícia dos Santos Moura

Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Ana Regina Ferraz Vieira

Geisa Mara Castilho Magalhães

José Herbertt Neves Florencio

Normanda da Silva Beserra

Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Autores(as):

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
Bárbara Cortella Pereira
Denise Maria de Carvalho Lopes
Eliana Guimarães Almeida
Ester Calland de Sousa Rosa
Juliana de Melo Lima
Maria de Fatima da Conceição Dutra
Maria Zélia Versiani Machado
Nayanne Nayara Torres da Silva
Patrícia dos Santos Moura
Poliana Bruno Zuin
Rosileni Pelaes de Moraes
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Telma Ferraz Leal

Equipe de curadoria e elaboração de resenhas da seção Para Saber Mais:

Amanda Kelly Ferreira da Silva (Pref. Recife)
Djário Dias de Araujo (UFPE)
Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)
Gabriel Lopes de Santana (SENAC)
Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (UFPE)
Maria Emília Lins e Silva (UFPE)
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)
Reginaldo Marques Pereira
(Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaries)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Ensino da língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade
[livro eletrônico] : percurso formativo do 3º ao 5º ano : fascículo 5 do/a
professor/a : literatura, oralidade, leitura e escrita : em busca de um
trabalho interdisciplinar e diverso / Brasil. Ministério da Educação. --
1. ed. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.

PDF

Vário autores.
Vário colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-09-1

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental)
I. Título.

25-269869

CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa: Ensino fundamental 372.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB - 1/3129

SUMÁRIO

UNIDADE 9 Literatura nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

- TEXTO 1
Toda criança pode aprender a ler e escrever literatura na escola
- TEXTO 2
Pelos rios da leitura literária: mediações e diálogos entre textos
- TEXTO 3
Práticas de leitura literária: percursos e viagens em espaços diversos
- TEXTO 4
Literatura do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental: o que ler e como ler literatura na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 10 Oralidade, leitura e escrita na perspectiva da interdisciplinaridade e da heterogeneidade

APRESENTAÇÃO

- TEXTO 1
Heterogeneidade e ensino da Língua Portuguesa: problematizando o cotidiano escolar
- TEXTO 2
Heterogeneidade e interdisciplinaridade: perspectivas teórico-metodológicas sobre leitura, escrita e oralidade em turmas do 3º ano do ensino fundamental
- TEXTO 3
A poesia que vem dos bichos: uma proposta pedagógica, poética, artística e ética
- TEXTO 4
Heterogeneidade e prática pedagógica no quarto ano do Ensino Fundamental: construindo possibilidades em meio à adversidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA SABER MAIS

unidade

9

Literatura nos Anos
Iniciais do Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Eliaana Guimarães Almeida
Maria Zélia Versiani Machado

Os textos deste fascículo abordam a literatura sob diferentes ângulos, mantendo em comum o objetivo de apontar caminhos para o trabalho com a literatura na escola. Endereçados a professores/as que atuam do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, eles foram escritos tendo em vista que as crianças que se encontram nesta etapa da escolaridade encontram-se na fase de consolidação da alfabetização. Cientes da complexidade desse processo, marcado pela heterogeneidade que caracteriza turmas de alunos em ambiente de aprendizagem, as autoras dos textos evitaram segmentar essas etapas para não apagar o caráter contínuo do letramento literário ou da formação de leitores da literatura.

A leitura literária propicia uma experiência diferenciada na ampla abrangência do que compreendemos como aprendizado da leitura. Por se tratar de uma experiência do mundo da ficção e da poesia, ela mobiliza aspectos emocionais e afetivos que promovem um encontro das vivências dos leitores com os textos, fortemente marcado pelas subjetividades. Na escola, deve-se dar voz às crianças para que a literatura passe a fazer sentido para elas.

A presença da literatura na escola, por si só, não alcança o objetivo de formar leitores. Professores/as cumprem um papel fundamental para que a literatura, em todas as suas formas (escrita, oral, visual), circule no ambiente escolar de modo a conquistar mais e mais leitores, numa relação dialógica que favoreça a ampliação de repertórios literários das crianças. Os textos desta unidade apontam caminhos para isso.

O primeiro texto, com o título “Toda criança pode aprender a ler e escrever literatura na escola”, aborda temas que dão suporte para professores/as na construção de projetos voltados para o letramento literário como processo em que se articulam reflexão sobre a língua e experiência estética, tomando como base a noção de “alfabetizar”, da professora Magda Soares.

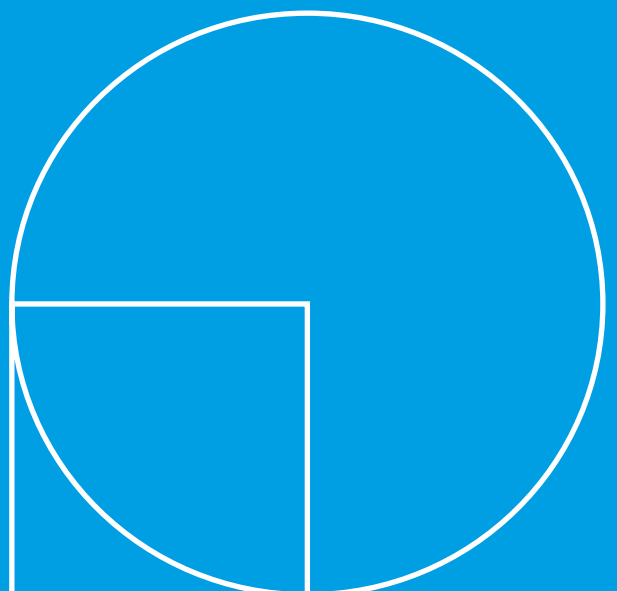
O segundo texto, “Pelos rios da leitura literária: diálogos e mediações no processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita”, trata da diversidade de experiências e trajetórias de leitores e seus contextos de origem, abordagem que tem como foco principal relações intertextuais, que podem ser estabelecidas durante a leitura literária, mais especificamente, nos contos de fadas.

O terceiro texto, com o título “Práticas de leitura literária: percursos e viagens em espaços diversos”, focaliza o letramento literário na sala de aula e em outros ambientes da escola (com destaque para a biblioteca), ampliando o olhar também para circuitos extraescolares. As práticas de leitura propostas no texto incluem dinâmicas de leituras compartilhadas, tais como círculos de leitura, sequências e projetos didáticos, cantinho de leitura, criação de histórias e produção de livros.

O quarto texto, “Literatura do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental: o que ler e como ler literatura na escola”, aborda o que a literatura infantil e juvenil oferece às

práticas de letramento literário na escola. Para isso, trata de escolhas literárias pelas crianças e pelo/a professor/a, de possibilidades de exploração da literatura em práticas de leitura de textos mais extensos, da diversidade de temas da literatura infantil, das relações subjetivas suscitadas pela ficção e pela poesia, entre outros temas.

Embora apresentem propostas formativas autônomas, no conjunto, os textos mantêm uma organicidade metodológica e conceitual que permitirá confluências e retomadas no processo de formação para o qual foram escritos. A discussão a que se propõe parte sempre de situações ou exemplificações reais, bem conhecidas por professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aos poucos, o plano conceitual vai sendo construído para aprofundar conhecimentos que darão sustentação à autonomia nas mediações escolares voltadas para a leitura literária.



TEXTO 1

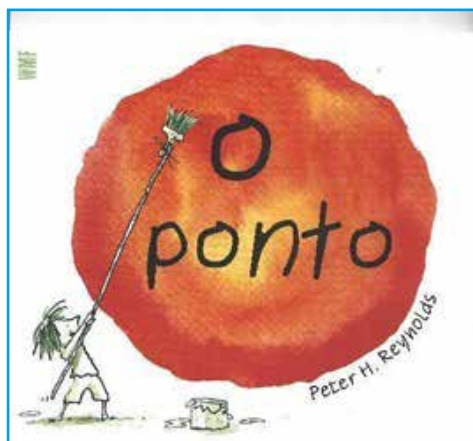
Toda criança pode aprender a ler e escrever literatura na escola

Eliana Guimarães Almeida
Maria Zélia Versiani Machado

Seção 1

Contextualizando o tema

1. O papel da mediação na leitura e escrita do texto literário



Para iniciar a nossa conversa, partimos de uma narrativa presente em um livro de literatura infantil que tangencia o que estamos entendendo por escolarização adequada da arte, no caso do enredo dessa história, as artes plásticas.

Esta é a capa do livro, escrito e ilustrado por Peter M. Reynolds. Em um livro ilustrado, a história já se inicia na capa. O que podemos deduzir sobre a história que será lida, a partir dos elementos visuais que ela oferece? Quem é a personagem que ali aparece? O que ela faz? Quem é o autor da obra? Enfim, podemos

levantar inúmeras hipóteses sobre o livro e a história lendo a capa. Um dado interessante se revelou em uma das edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021) sobre a importância das capas nas escolhas que as crianças fazem. Por isso, é bom prestar muita atenção nesse aspecto e explorar as capas com os alunos. Voltando à obra, podemos saber um pouco mais sobre a história que ela traz, também, pelo texto da quarta capa:



“Faça uma marca e depois veja no que dá”. Vashti diz que não sabe desenhar. A professora acha que ela sabe. A professora sabe que todos são capazes de criar. Onde há um ponto, há um caminho... (Reynolds, 2019 – Texto da quarta capa)

Nesse pequeno texto, temos uma frase entre aspas, o que indica ser uma citação de uma fala da história. É possível dizer de quem seria essa fala?

A história se passa em um contexto escolar e mostra uma situação de tensão ou conflito. A quarta capa antecipa o enredo da pequena história, que diz muito das dificuldades e das demais relações que envolvem o ensino/aprendizado na escola. As páginas do livro, que destacamos a seguir, resumem a dinâmica da relação professora/aluna, personagens da história, diante de uma situação escolar desafiadora para a criança. A seguir, na página da esquerda, localizada no miolo do livro, uma professora observa a aluna que não consegue desenhar numa folha em branco e a provoca a encontrar o seu próprio caminho criativo, dizendo: “Faça uma marca e depois veja no que dá” (Reynolds, 2019, p. 8). Na página

seguinte, podemos ver que a criança responde à provocação da professora com um gesto que expressa um desabafo (Reynolds, 2019, p. 9).



Em muitos livros para crianças, palavras e imagens se integram na narrativa, e ambas as linguagens são responsáveis por seu fluxo, em muitos casos, numa relação de complementaridade. Nessa narrativa as cores também são escolhas que participam ativamente da significação do texto, a exemplo do vermelho que envolve o gesto da criança, que não foi uma escolha ao acaso. A cor vibrante intensifica a expressão de impaciência da menina diante da folha em branco. A escolha de palavras e expressões se integra à imagem, reforçando a irritação em “agarrrou” e “deu uma estocada firme e forte” e não dando chance ao diálogo quando finaliza, de modo impaciente: “Pronto!”.

Na sequência da narrativa, a professora, sem manifestar elogios, pega o desenho produzido pela criança – um ponto na folha em branco – olha-o atentamente e diz apenas: “Hummmmm”. Ela reconhece aquele ponto como uma produção acabada e pede à criança, que já sabia escrever o seu nome, para assinar o trabalho. No dia seguinte, quando a menina chega para a aula, vê o seu ponto com a sua assinatura, emoldurado na parede sobre a mesa da professora. A história nos autoriza a afirmar que essa atitude da professora foi decisiva para a autoestima da criança, que, a partir daí, cria diferentes tipos de pontos – de várias cores e dimensões –, que passam a ser a sua identidade estética. Com os seus pontos de diferentes tamanhos, texturas e cores, ela se torna uma reconhecida artista na escola, encorajando outras crianças a também encontrarem o seu caminho expressivo nas artes.

Que relação podemos estabelecer entre os trechos dessa pequena história presente na obra *O ponto*, aqui brevemente contada, e o aprendizado da leitura e da escrita literária?
O que essa história nos diz sobre as dificuldades enfrentadas pela criança para desenhar?
O que a história nos diz sobre o modo de estimular a criança encontrado pela professora?
O exemplo da narrativa do livro *O ponto*, passada em um contexto de aula de Arte, se aplicaria também à leitura e escrita de textos literários pelas crianças?

Como uma história puxa outra, o livro *O ponto* nos remete ao relato de uma professora que desenvolveu um projeto de leitura e escrita de poemas com os seus alunos, na cidade de Belo Horizonte. Trata-se do trabalho da professora alfabetizadora Queila Cristina de Oliveira, da Escola Municipal Henriqueta Lisboa, com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. O projeto consistiu na leitura e escrita de poemas, com muita liberdade e, sobretudo, grande escuta e valorização dos textos produzidos por seus alunos. Ela relata que um deles, em

certo momento, não conseguia escrever e se expressou de modo nervoso através de um rabisco, em resposta à proposta de atividade.

Veja o que disse a professora sobre essa situação inusitada:



Perguntei: “O que é isso?” / “É... Eu não consigo escrever!”. Olhei para o seu rabisco, sorri e disse-lhe: “Lembra-se da aula sobre poesia com imagem? ... Pois é, você acabou de fazer uma poesia!” / Ele sorriu. “Complete sua poesia, então!” / “Como assim?” / “Pense... vai ter título?” / “Então vou por: O rabisco” / “Quer escrever alguma coisa?... O que esse rabisco quer dizer?” Felipe leu o que escreveu: “Não sei o que dize” (Não sei o que dizer.) (Oliveira, 2018, p. 11).

Tal como a professora da narrativa literária **O ponto**, a professora Queila valorizou publicamente a produção da criança, que passou a se sentir capaz de escrever outros poemas a partir de então.



Assim como nos livros de literatura para crianças – que, em geral, têm uma relação estreita com as artes plásticas – a professora, atenta a isso, viu a possibilidade de confluências entre linguagens – o rabisco e a escrita – na produção autoral e, por que não dizer, poética da criança. Ao solicitar que o aluno colocasse um título e que escrevesse alguma coisa sobre o rabisco, a professora deu sentido àquela produção, elevando-a à condição de texto.

Quando bem explorados, pela via da afetividade, do ludismo, das emoções, da subjetividade, textos verbais e visuais contribuem não só para dar um sentido especial aos processos de apropriação da leitura e da escrita como para a formação estética dos pequenos leitores. As mediações dos adultos junto às crianças devem considerar que elas já constroem sentidos para os textos compostos por palavras e imagens, mesmo antes de ler convencionalmente. Assim, vale adotar, desde cedo, uma postura de escuta, tal como a das professoras das situações aqui resumidas, para que as crianças se sintam participantes ativas das leituras que fazem dos livros, além de escritoras. Esse é o verdadeiro sentido de compartilhar, pois supõe uma interação equilibrada entre adultos e crianças, durante a leitura e a escrita.

2. O letramento literário como um processo

O título deste texto faz referência a um dos mais importantes legados deixados pela professora Magda Soares, que é a ideia de que toda criança pode aprender a ler e a escrever. A autora, que se dedicou a estudos sobre o processo de alfabetização e sua consolidação ao longo de sua carreira, nos últimos anos de sua vida, desenvolveu ações educativas voltadas ao aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética à leitura e produção de textos de circulação social. A defesa da literatura nesse processo teve uma dimensão de destaque no seu trabalho junto a professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-MG¹.

Unindo o processo de alfabetização ao de letramento, Magda Soares criou a expressão “alfaletrar”, que nada mais é que alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, em uma perspectiva indissociável. Neste texto, destacamos a alfabetização ligada a um tipo específico de letramento, o literário.

¹ Na Rede Pública de Ensino do Município de Lagoa Santa-MG, em projeto que se estendeu por mais de 15 anos, tendo sido iniciado em 2007

Que implicações a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – o que entendemos por alfabetização – apresentaria quando associada à ideia de letramento literário? Para exemplificar como essa união entre alfabetização ou trabalho com aspectos linguísticos e letramento literário pode acontecer na prática, vejamos um trecho de relato da professora Eliana Guimarães Almeida², em que ela expressa essa busca permanente de articulação.

No início do trabalho com as obras literárias nas minhas turmas, gosto de estabelecer rotinas de leitura em que a participação ativa das crianças possa ser garantida. Assim, parto de dois movimentos com as obras literárias em sala de aula e na biblioteca: um mais voltado para a construção de sequências didáticas com foco no desenvolvimento de habilidades ligadas à aprendizagem formal da língua materna e outro mais voltado para o processo de formação do leitor de literatura propriamente dita, para a fruição do texto literário, construção de repertórios de leitura e sensibilização para aspectos da linguagem literária. É importante frisar que os dois processos não se excluem, ou seja, quando penso em uma sequência didática mais voltada para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, eu não abro mão do encantamento e da fruição estética e, por sua vez, quando penso em uma sequência com ênfase de formação literária, eu também lanço mão de propostas didáticas que incluem, por exemplo, produções de texto de forma sistematizada. Desse modo, o trabalho que realizo não traz uma linha delimitadora entre o que é didático/pedagógico ou voltado para a alfabetização e sua consolidação, e o que é voltado para o letramento literário, porém, busco deixar claros os objetivos em cada etapa proposta (Trecho de relato da professora Eliana).

Conforme sinalizado no próprio relato, a professora busca conciliar a formação literária e linguística nas práticas de leitura e escrita escolares. Para isso, ela tem clareza quanto a objetivos e ênfases nas escolhas didáticas ou pedagógicas que faz, numa dinâmica em que um tipo de formação não se sobrepõe ou anula o outro. Em um exemplo de **como** isso pode se dar na prática, a professora faz um relato sobre um projeto realizado com suas turmas, em que propôs a leitura de vários livros de uma mesma autora:

[...] realizei, por exemplo, uma sequência com obras de Eva Furnari, por ser uma autora ilustradora que traz em seus livros um forte componente lúdico, com jogos de palavras, troca de significados a partir da troca de letras e estruturas surpreendentes que dialogam com o universo de referências culturais da criança. As obras trazem uma complementaridade entre as linguagens verbal e visual e oferecem um modo peculiar de despertar a curiosidade sobre o Sistema de Escrita Alfabética, com grande potencialidade para reflexões linguísticas, próprias desta fase mais inicial da aprendizagem da língua materna. Assim, realizei diversas atividades a partir da leitura das obras **Não confunda, Você troca?, Assim Assado e Listas fabulosas**, todas de Eva Furnari (Trecho de relato da professora Eliana).

² A professora autora dos fragmentos do relato usados neste texto, também coautora neste fascículo, atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico, Colégio de Aplicação da UFMG. É importante destacar que as especificidades de cada contexto tornam únicas as experiências vivenciadas, de modo que o compartilhamento desse trabalho se faz com o intuito de trazer maior sentido e materialidade às discussões propostas neste texto. Para efeito de demarcação textual, o relato foi escrito em primeira pessoa.

As reflexões linguísticas que o texto literário propicia são em grande medida fonte de prazer, sobretudo quando os leitores compreendem como a linguagem é rica na criação de efeitos de sentido inusitados que despertam o riso, a emoção, o jogo, a brincadeira. Essas descobertas, a partir do tecido da linguagem criativa, constroem um modo peculiar de leitura que, quando bem conduzida pelo/a professor/a, tem o potencial de despertar o interesse dos leitores em conhecer mais, como mostra o fragmento a seguir, do mesmo relato:

É interessante observar, nesse percurso, a busca ativa que as crianças passam a fazer de outras obras escritas pela mesma autora nas idas à biblioteca, assim como também a criação do hábito de reservar o livro para garantir o empréstimo na semana seguinte. A fila de espera da obra *Listas fabulosas* chegou a ter várias crianças aguardando até três semanas para poder pegar o livro. Presenciei cenas em que as crianças vibravam quando chegava a sua vez de levar um livro reservado ou quando descobriam fortuitamente pelas prateleiras algum outro livro da autora que ainda não conheciam (Trecho de relato da professora Eliana).

A expressão “letramento literário” foi definida por Graça Paulino como “uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola” (Paulino, 2010, p. 165). Segundo a autora, “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso seus fazeres e prazeres” (Paulino, 2010, p. 161-162). Essas práticas de leitura e de escrita levam a experiências estéticas, porque a literatura é uma forma de arte, e a apreciação da arte se realiza por meio de sentimentos, emoções, atitudes e vivências de quem com ela interage. Os alunos da professora Eliana viram na obra de Eva Furnari uma rica fonte de novas explorações da linguagem verbal e visual, e se sentiram participantes ativos naquele processo de descobertas, pois os sentidos que caracterizam a obra da escritora não se encontram só nos textos, eles se encontram na relação texto/leitor, principalmente pela via da ludicidade que os livros oferecem.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento literário não conta apenas com a apropriação da escrita, pois importam também os modos de ler literariamente narrativas e poesias. Destacamos, a seguir, alguns aspectos importantes de serem observados quando se trata do trabalho pedagógico desenvolvido a partir de obras literárias: a polissemia própria do texto literário, que leva o leitor a escolhas no processo de significação e produção de sentidos; a mobilização das subjetividades no pacto ficcional ou poético que a literatura propicia; as decisões éticas que muitas vezes o leitor deve tomar ao se posicionar lendo um livro; a empatia ao se colocar no lugar do outro, vivendo outras realidades, entre outros aspectos relacionados ao que chamamos de experiência estética literária. Nesse tipo de experiência, há um envolvimento emocional, afetivo, criativo, imaginativo entre as pessoas e as obras que elas apreciam com liberdade.

O letramento literário é uma prática sociocultural, e, por isso, é necessário atenção aos contextos de sua produção e recepção. Se por um lado, no âmbito da produção das obras literárias, temos a diversidade de propostas estéticas, com seus valores e sua história, por outro, na recepção ou leitura das obras, temos a diversidade social e cultural dos leitores. Tudo isso nos leva a uma abordagem mais flexível na escola a respeito do que se considera experiência estética, pois ela também pode ser diversa no contexto da sala de aula.

Quais seriam as possibilidades de alfabetizar crianças e prosseguir com esse trabalho quando já alfabetizadas, a partir da leitura e escrita de textos literários? A literatura, pelo

alto nível de envolvimento (cultural, afetivo, emocional) que favorece no ato da leitura, atrai a criança para o mundo da escrita, mobilizando a sua subjetividade, daí a necessidade de se buscarem maneiras **adequadas** (Soares, 2006) de explorá-la na escola, sem subverter a sua condição artística, seja no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, seja em sua continuidade.

Para fazer valer a ideia central deste texto de que toda criança pode aprender a ler e escrever literatura, é preciso entender esse aprendizado como um processo (Goldin, 2012, p. 125-126) que supõe vivências e experiências literárias as mais diversas, as quais não se restringem ao livro. A criança de seis anos que chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental já passou por inúmeras experiências com a literatura oral e escrita, seja ouvindo histórias lidas e contadas, seja manuseando e indagando o que está escrito ou ilustrado nas páginas dos livros. À medida que ela avança na escolaridade, as vivências escolares com a leitura e a escrita literárias continuam em diálogo com outras práticas culturais orais e escritas, de contexto social mais amplo. Esses repertórios culturais diferenciados que elas trazem para o Ensino Fundamental não podem ser negligenciados nas interações escolares. O sentido da leitura literária se amplia quando, por exemplo, as crianças leem livros de literatura por meio da memorização de histórias que lhe foram contadas com apoio nas imagens que trazem; ou quando elas apresentam um poema em sala de aula com uma performance que usa o corpo e a voz, típica dos slams ou dos desafios poéticos que a criança aprende em sua comunidade. Muitas dessas práticas, que incluem gestos, performances corporais, entonações, além de intenções que as crianças levam na sua bagagem quando aportam no Ensino Fundamental, podem não vir de livros, mas da materialidade da voz e do corpo, como parte dos repertórios culturais da Educação Infantil e de suas comunidades de origem.

Para a professora Suyanne Pinheiro Campelo³, os impactos da literatura nas vivências de seus alunos são muitos. Segundo ela, a literatura

[...] amplia o repertório cultural de uma maneira incrível, o que percebemos no desenvolvimento da sua oralidade, como expressam suas emoções com mais facilidade e desenvoltura. Conseguem fazer uma boa relação entre a obra literária lida ou contada com suas próprias vivências e experiências presentes na comunidade. Diminui a resistência em escrever. As produções textuais passam a ser um desafio mais prazeroso. São tantas ideias maravilhosas a serem organizadas e registradas. Pensar como se escreve ganha mais sentido! Já a leitura... a leitura passa a ser um momento rico em empatia. Aqueles que já conseguem ler ajudam aqueles que ainda têm dificuldades, realizando a leitura literária ou simplesmente contando do seu jeito as histórias. O livro lido por mim parece ganhar uma magia inexplicável, sendo alvo de grandes disputas. Por isso as indicações de leitura presentes no cantinho da leitura da sala é um grande incentivo para todos. E o conhecimento sobre suas histórias preferidas auxilia no despertar pelo gosto da leitura presente no interior de cada um. A literatura realmente humaniza, pois, a partir da leitura literária, os meus alunos refletem sobre as emoções e sentimentos que são bons, mas também conversamos sobre aqueles sentimentos que causam dor e medo e que precisam ser enfrentados! (Suyanne Campelo – texto enviado por aplicativo de mensagem).

³ Professora da Rede Municipal de Fortaleza, Escola Municipal Infante Rosalina Rodrigues, em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

O depoimento da professora Suyanne traz à tona vários aspectos interessantes sobre as contribuições de um trabalho com a leitura literária na sala de aula. No depoimento, nos interessa muito a valorização dos leitores no trabalho com a literatura que ela realiza com seus alunos. Inicialmente ela destaca a **ampliação do repertório cultural** e algo muito importante que são as relações que as crianças buscam estabelecer entre a diversidade cultural e suas realidades cotidianas, nas vivências e experiências em suas comunidades. Ela destaca também a força da criatividade nas **práticas de produção de textos a partir da leitura literária**, que dá mais sentido às atividades de escrita. Sobre a especificidade da leitura, a professora reforça a ideia de deslocamento de si mesmo para alcançar o outro, no **movimento de empatia**, propiciado pela literatura. Uma empatia não só em relação aos personagens com os quais os leitores se identificam, mas também em relação aos colegas que aprendem a ler. Outro aspecto que diz respeito à leitura literária mencionado pela professora é a relevância e a força das indicações feitas por ela. Indicações de leitura que denotam a efetiva participação da professora no **compartilhamento de leituras** com as crianças. Por fim, a alfabetizadora lembra que a literatura é diversa também quanto aos **temas** que aborda, que podem suscitar tanto bons sentimentos como outros mais difíceis ou sensíveis, como dor e medo, que precisam ser enfrentados.

Você acrescentaria algum outro aspecto sobre o impacto da literatura no processo de aprendizado da leitura e escrita, observados com suas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Letramento literário em movimento na sala de aula

Conforme avançam na escolaridade, os alunos vão ganhando autonomia em vários aspectos de seu desenvolvimento e, em meio a esse processo, muitas vezes, não se dá a devida atenção às suas necessidades de fantasiar, imaginar, criar. Defendemos que, nos 3º, 4º e 5º anos, a literatura se destaca como uma porta que se abre para a construção de aprendizagens significativas que aliam conhecimentos sobre a língua ao prazer da leitura e da escrita. Nesta seção daremos continuidade ao relato da professora Eliana, com destaque a práticas que incluem três aspectos: 1) o protagonismo dos alunos, desde os processos de seleção de leituras; 2) a conversação como prática que provoca a participação dos leitores; 3) a escrita coletiva que gera o diálogo crítico sobre livros.

Como na seção anterior, o relato será dividido em partes para a melhor percepção das camadas que compõem um projeto escolar em processo.

As sequências que proponho com objetivos mais voltados para o letramento literário das crianças estão inseridas no contexto de alguns projetos de ensino que já são tradicionais no Centro Pedagógico da UFMG. São eles: Sacola de Leitura; Literatura em Família; Mala de Leitura, Literáfricas e o mais recentemente implantado, Círculo de Leitura, que, na minha turma, consiste na realização de leituras com as crianças, a partir da escolha feita por elas próprias, entre três obras literárias, que são pré-selecionadas por mim e disponibilizadas para votação. A leitura se faz no dia da semana em que a turma vai à biblioteca, intercalando quinzenalmente com a leitura que a bibliotecária faz habitualmente. O que tenho percebido é que essa dinâmica de votação desperta a atenção, pois as crianças se sentem respeitadas em seus interesses, torcem pelo livro que votaram, demonstram mais vontade de conhecer a obra escolhida. O diálogo

durante a leitura ocorre com participação ativa – e, por vezes, bastante falante – das crianças, mas sem dispersão, com espaços para a fala e para a escuta (Trecho de relato da professora Eliana).

Os projetos visam, além da leitura literária propriamente dita, a sua circulação e ao acesso a livros diversos, alguns deles com o objetivo de estender a leitura para o universo familiar das crianças. O denominado Círculo de Leitura dá centralidade ao compartilhamento de experiências de leitura literária pelos alunos, indicando um procedimento (conversar sobre leituras em círculo), com embasamento conceitual na conversação literária. Essa conversação literária, de acordo com Chambers (2007), se deixa conduzir por três situações entre professores e alunos: 1) compartilhamento do entusiasmo pelo livro lido; 2) compartilhamento das dificuldades enfrentadas na leitura; 3) compartilhamento de conexões ou relações que a narrativa estabelece com outros textos. Nota-se também no relato a atenção da professora quanto a ações diferenciadas, conforme o ano em questão. Nesse sentido, ela faz observações sobre registros escritos e propostas de atividades específicas para cada etapa:

Na turma de primeiro ano, após a realização de cada leitura, as crianças escrevem o título do livro e fazem desenhos com base na sua interpretação, a partir do diálogo que fazemos sobre a obra. Essas produções compõem o caderno de registros literários do Círculo de Leitura. Para algumas obras, proponho a escrita de textos coletivos com informações resumidas do livro e apreciação – a negociação para seleção de informações a serem inseridas no texto se faz com a minha mediação, sendo escriba da turma. A produção coletiva se torna significativa e compõe o caderno de registros, já que cada criança copia o texto construído por elas coletivamente e registrado no quadro. A produção coletiva de textos conta com a participação empolgada e a disputa de fala das crianças. Esses momentos funcionam como “termômetro” para saber se o interesse pela escrita está sendo despertado. Quando a turma se mostra mais interessada, o texto costuma ficar maior. Ao final do ano, realizamos exposições dos cadernos de registros com os textos e os desenhos, para que outras crianças da escola possam conhecer a coleção de obras que lemos na nossa turma. É possível perceber que as crianças se mostram orgulhosas quanto ao conjunto de livros que escolhem para ler. Como nessa escola acompanhamos a turma do primeiro até o terceiro ano, o processo se torna contínuo e os protocolos criados no primeiro ano seguem uma dinâmica semelhante nos anos subsequentes. O que muda são as preferências das crianças, os modos de registro – com maior presença de textos escritos ou leituras de livros com maior extensão, feitas por capítulos. Eu gosto de atentar para as mudanças, para seguir alcançando os objetivos propostos. Não adianta achar que as crianças seguirão sempre gostando das mesmas coisas. Os gostos literários variam, assim como o vestuário, a alimentação, os personagens favoritos e outros aspectos sujeitos às escolhas das crianças em crescimento (Trecho de relato da professora Eliana).

Os trechos desse relato trazem a síntese de um trabalho que ocorre sistematicamente com as obras literárias, no cotidiano de práticas que envolvem um trabalho contínuo, realizado com crianças desde a alfabetização até a sua consolidação, na perspectiva do letramento. Quando o/a professor/a consegue construir junto com as crianças um ambiente

de familiaridade com os textos literários em sua rotina, ele/ela constrói um bom alicerce para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos, disposições no amplo trabalho que se faz no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese: amarrando alguns fios

Em primeiro lugar, nestas palavras finais, gostaríamos de destacar que a leitura literária na escola não pode perder de vista a necessidade de reconhecer o aluno como sujeito portador de experiências que não só precedem a escola como estão acontecendo concomitantemente ao processo de escolarização no seu universo social. Portanto, destacamos a abertura ao diálogo, à escuta, como atitudes fundamentais para que a escola crie condições favoráveis ao letramento literário.

Em segundo lugar, compreendemos que a dinâmica da sala de aula não é composta de gavetas que se abrem e fecham conforme o objetivo de cada momento. A sala de aula é uma mistura de culturas que só enriquecem a organização dos seus tempos e espaços, em um processo contínuo de aprendizagem. Quando se busca uma transversalidade da leitura de obras literárias no processo de alfabetização até a sua consolidação, o que se percebe é que a literatura pode ser uma grande aliada para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, bem como das convenções relativas às formas como os textos se organizam, uma vez que ela pode motivar as crianças e dar significado à aprendizagem.

Por fim, sem pretender trazer respostas prontas, acreditamos que, ao promover, no momento da leitura da obra, o contato da criança com a linguagem artística, criando condições para a participação subjetiva dos leitores na construção de sentidos do texto, é possível articular aspectos que possam gerar reflexões linguísticas de maneira prazerosa, sem que tais reflexões se tornem mera ferramenta pedagógica. As escolhas linguísticas e visuais dos textos literários para crianças, no criterioso e criativo estilo de seus autores, são decisivas para o estatuto artístico das obras e produzem efeitos de sentido que atraem as crianças principalmente pelo convite à ludicidade, à fantasia, à imaginação. O engajamento com a leitura literária se dá na infância pela novidade da linguagem nos diferentes modos de compreender a vida, o mundo, as pessoas e pela forte disposição que a criança, em geral, tem para o pacto ficcional. Dessa forma, é preciso selecionar, organizar, planejar, criar condições na escola para que todas as crianças aprendam a ler e escrever e tenham acesso a bons livros de literatura.

Para aprofundar nestas questões, consulte a obra MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco de; ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Literatura infantil na alfabetização** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Referências

- FAILLA, Zoara (org). **Retratos da Leitura no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- FURNARI, Eva. **Assim assado**. Ilustrações da autora. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- FURNARI, Eva. **Listas fabulosas**. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2011.
- FURNARI, Eva. **Você troca?** Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2011.
- HALFON, Daniel Goldin. **Os dias e os livros**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco de; ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Literatura infantil na alfabetização** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ROSA, Cristina (org.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte/ Pelotas-RS: FaE/UFMG/EdUFPEl, 2010.
- OLIVEIRA, Queila Cristina de. Gênero “poesia de criança”: literatura infantil “fabricada” na escola. In: Anais do XII Jogo do Livro e **II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**. Belo Horizonte, 2018.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Contos e poemas para ler na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- REYNOLDS, Peter H. **O ponto**. Trad. Monica Stael. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

Maria Zélia Versiani Machado é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Estudos Literários pela FAE/UFMG e doutorado em Educação pela FaE/UFMG. Professora associada aposentada da FaE/UFMG, atuou na Graduação e Pós-Graduação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da FaE/UFMG, onde participa de projetos de ação educativa voltados para formação docente e de análise e elaboração de materiais didáticos na área do ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura literária. Sua produção bibliográfica concentra-se principalmente nos campos do letramento literário, do ensino da literatura infantil e juvenil, da formação de professores e da crítica literária de livros para crianças e jovens no Brasil.

E-mail: zelia.versiani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8331497413853638>

Eliana Guimarães Almeida é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado e doutorado em Educação pela FaE/UFMG. É professora alfabetizadora no Centro Pedagógico da UFMG, com desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a análise de obras de literatura infantil e mediação da leitura literária. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, onde atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Participou como formadora no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e atuou na avaliação de obras literárias para a composição de acervos para bibliotecas escolares.

E-mail: elianacpufmg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1002879852439741>

TEXTO 2

Pelos rios da leitura literária: mediações e diálogos entre textos

Poliana Bruno Zuin
Rosileni Pelaes de Moraes
Maria Zélia Versiani Machado
Eliana Guimarães Almeida

Contextualizando o tema



A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes (Magda Soares, 2004, p. 31).

O trecho de Magda Soares da epígrafe desta seção situa a leitura literária no campo social e aponta o caráter plural da literatura como uma forma de reconhecimento do outro e de valorização de culturas diversas, por propiciar novos ângulos de visão e, conseqüentemente, de compreensão do homem e da sociedade em que ele vive. A autora defende que o bem simbólico da leitura é “instrumento de democratização do ser humano” (Soares, 2004, p. 31) e acrescenta:



A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural (Soares, 2004, p.31-32).

Nesta seção, algumas cenas permitirão ampliar o “olhar” sobre a leitura literária. As cenas mostram vivências e experiências culturais ligadas às condições de vida dos leitores, que vão além do ato de ler propriamente dito. Elas apontam a necessidade não só da distribuição equitativa de livros como de ações mediadoras de leitura diferenciadas, conforme o contexto social das crianças. Assim, começemos por embarcar em um conjunto de cenas que revelam estudantes ribeirinhos em viagem pelos rios da Amazônia amapaense para chegar até a escola.

Figura 1



Estudantes de comunidades ribeirinhas no estado do Amapá.
Foto: Rosileni Moraes.

As cenas mostram a travessia diária de estudantes que vivem em comunidades às margens dos rios. A viagem se constitui como um desafio a cada travessia, principalmente se considerarmos que o transporte é feito geralmente em barcos de pequeno porte que percorrem longos e caudalosos rios, enfrentando diversidades climáticas, dependendo da estação do ano, se inverno ou verão.

Seguindo essa linha de pensamento, queremos aproximar as travessias dos ribeirinhos que seguem em viagem no curso do rio com suas águas turvas e profundas, ora revoltas, ora tranquilas, no embalo das águas ou marés sempre em movimento, com o desenvolvimento de práticas mediadoras da leitura e da escrita literária em sala de aula pelo/a professor/a.

Essa aproximação dialógica, que a princípio pode parecer um tanto imaginativa, requer a possibilidade de refletir sobre o fazer pedagógico em movimento, aliado às condições sociais, históricas e culturais diferenciadas de cada criança e de cada contexto escolar. Destacam-se, assim, as mediações como condição para a efetiva apropriação da literatura pelas crianças, qualquer que seja o contexto social em que vivem.

Os diferentes caminhos percorridos pelos estudantes para chegar à escola, independentemente do local, seja na Amazônia amapaense seja em outro estado ou município brasileiro, já oferecem um forte indício de que o tratamento dado ao ensino-aprendizado da leitura e da escrita deve considerar diferenças contextuais. A pergunta central deste texto, elaborada a partir da constatação da diversidade cultural deste enorme país, pode ser resumida da seguinte forma: como garantir a formação literária das crianças na escola e o seu acesso à literatura de qualidade, contemplando, nos projetos de ensino, as realidades locais?

Ressaltamos que, quando valorizamos os contextos locais, não invalidamos o desenvolvimento de práticas que possibilitem novas leituras de mundo para além das realidades vividas. Pela leitura literária, é possível (re)conhecer outros mundos, outros lugares e culturas e, além disso, proporcionar o registro dessas leituras na memória, que poderá ser acessada em outros momentos na relação que fazemos entre textos. Aqui apontamos outra ênfase deste texto, o pressuposto de que uma das importantes habilidades de quem lê é a capacidade de relacionar textos, tópico que será desenvolvido na segunda seção.

Voltemos à viagem dos ribeirinhos em sua primeira representação na imagem (Fig. 1). Em uma possibilidade de leitura, podemos dizer que entrar no barco já representa alguns desafios, mesmo para quem está acostumado às travessias diariamente. Por exemplo, é desafiador tirar os calçados para não molhar, pisar com cuidado no terreno argiloso para não escorregar, equilibrar-se para entrar no barco com o material didático, dentre outros. A imagem nos serve de alegoria para lembrar que, mesmo nas vivências mais rotineiras, encontramos dificuldades desafiadoras. No trabalho com a literatura na escola, que supõe a elaboração de práticas mediadoras de leitura literária, não é diferente.

Ao fazer esse recorte reflexivo, queremos evocar a percepção do processo de leitura do texto literário como significativo, prazeroso, diverso, mas também permeado por dificuldades e, ao mesmo tempo, entender que a construção de práticas de leitura deve permitir a possibilidade de “ver vendo” os diferentes contextos do processo, com vista à formação de leitores não apenas como desenvolvimento de habilidades de leitura, mas como possibilidade democratizante, como nos sugere Magda Soares, de seres humanos em suas relações com outros leitores e com a realidade em que vivem.

Se a cena inicial mostrada nesta seção aponta a diversidade de contextos dos alunos e a necessidade de considerar suas experiências singulares nas práticas escolares de leitura e escrita, passamos a seguir a tratar de diferentes formações literárias de duas professoras, a partir de seus relatos. Vejamos o primeiro relato:

Da minha infância, lembro-me de minha mãe me levando à biblioteca municipal da cidade e escolhendo livros comigo para que, posteriormente, lesse para mim. Era um de meus passeios favoritos e quando chegávamos em casa queria que ela lesse e relesse. Esse gesto dela fez com que meu gosto pela leitura fosse sendo despertado, bem como a vontade de escrever, de permear o universo sógnico. Adorava os mais variados gêneros e não via a hora de entrar na escola! Ainda que não tivéssemos condições para adquirir livros e tampouco minha mãe soubesse de maneira “científica” o que estava fazendo, ela estava possibilitando que eu tivesse o contato com as mais variadas leituras, já na primeira infância, o que depois foi reforçado pela escola, ampliando, assim, o meu contato com o mundo e com o universo letrado (Professora Amanda dos Reis Hermann).

Como podemos observar a partir do relato da professora, o contato com a literatura pode se tornar uma experiência de memória. Percebemos, no depoimento, que a mãe foi fundamental para a formação literária da professora. Com o seu incentivo e, podemos dizer, entusiasmo e parceria (“escolhendo livros comigo para que, posteriormente, lesse para mim”), a mãe foi a primeira mediadora que despertou o “gosto” pela leitura literária, e, posteriormente, essas habilidades e práticas de leitura foram ampliadas pela escola.

O segundo relato revela que, apesar do incentivo da família expresso na valorização dos estudos, o acesso a livros de literatura se deu, de fato, na escola, com mediações conduzidas pela professora do Ensino Fundamental.

Na minha infância não tive contatos com livros de literatura em casa. Meus pais nasceram em cidades do interior, comunidades ribeirinhas do Amapá e começaram a estudar tardiamente, tendo apenas o ensino fundamental incompleto. Mesmo com pouca escolaridade, incentivaram seus filhos a estudar. O contato com os livros inicialmente veio da minha professora da primeira série, Professora Sebastiana, que contava histórias como ninguém. Não podíamos levar os livros para casa, não nos era permitido, poderiam danificar, explicava a professora. Nas séries seguintes pouco tive contatos com obras literárias, apenas na escola com atividades conduzidas pela professora. Lembro do encantamento quando a professora da 6ª série, em um passeio pelos pontos turísticos, nos levou à biblioteca pública da cidade. “Quantos livros!”. Nesse momento fomos informados que poderíamos preencher uma ficha para empréstimo, já levei para casa o livro “Meu pé de laranja lima” e, posteriormente fizemos a socialização em sala. Com frequência, então, visitava a biblioteca, além de participar de atividades de leitura indicadas pela professora na escola (Trecho de relato da Professora Rosileni).

O depoimento da professora Rosileni⁴ nos dá a real dimensão do acesso a livros por grande parte dos estudantes brasileiros, para que a experiência de leitura, de fato, se

⁴ Rosileni Pelaes de Moraes é professora do curso de Letras da Universidade Federal do Amapá e coautora neste fascículo.

realize. A expressão de encantamento “Quantos livros!” reflete a cena gravada na memória da aluna quando conhece a biblioteca pública e descobre a possibilidade de levar livros para casa. Ao apresentar a biblioteca pública a seus alunos, a professora está ciente de que as desigualdades quanto ao acesso a livros podem ser diminuídas por meio da informação.

Os dois relatos mostram como a literatura pôde estar presente nas experiências de leitura das professoras por diferentes instâncias de mediação: a família e a escola. No primeiro, pela influência da mãe e sua iniciativa de não só favorecer o encontro com livros na biblioteca pública como também ler junto com a criança; no segundo, pela influência da professora, em práticas memoráveis de leitura na escola, apesar das restrições quanto ao empréstimo de livros.

Além do acesso aos livros, as práticas mediadoras de leitura da obra literária devem possibilitar ao aluno desde o manuseio do livro, com o foco em toda a sua composição (título, autor, ilustrações), até a abordagem do texto narrativo ou poético, constituído por palavras e/ou imagens, na diversidade de estilos e de propostas estéticas da literatura infantil. Nas práticas de leitura desenvolvidas na escola, os leitores constroem sentidos para os textos, em interpretações que manifestam sua vivência, suas histórias familiares e comunitárias, sua memória coletiva, que devem ser acolhidas e valorizadas pelos/as professores/as.

Um dos grandes desafios da escola, o que de fato dá sentido à leitura literária, é a criação de condições para o diálogo com o texto literário, ouvindo o que as crianças têm a dizer sobre os livros e, a partir do que elas dizem, fazer perguntas que as estimulem a prosseguir dialogando com as narrativas e os poemas. Todos têm o que dizer quando leem literatura, porque ela suscita deslocamentos que nos ressignificam, pois, na vivência experienciada pela leitura literária, percebemos identidades múltiplas que nos constituem. Nesses diálogos, devemos considerar também as experiências de leitura literária que constituem os repertórios dos alunos – as histórias que já lhes foram contadas, os cordéis que ouviram nas ruas, as produções culturais a que tiveram acesso na TV ou nas redes sociais, as histórias em quadrinhos de que gostam, enfim, uma série de textos em conexão. Nessa perspectiva, na próxima seção, abordaremos a potencialidade do gênero contos de fadas, por sua forte presença em diferentes contextos socioculturais, em suas formas orais e escritas.

Quando rios se encontram: explorando a intertextualidade nos contos de fadas

O principal objetivo desta seção é mostrar que a leitura do texto literário abre caminhos para novas possibilidades de práticas de leitura e escrita literária que podem ser mediadas por professores/as do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por entender que mediações literárias podem ser realizadas em diferentes contextos de vivências dos estudantes, a partir de histórias conhecidas que se espalharam pelo mundo em várias versões, vamos dirigir nosso olhar especialmente para a intertextualidade nos contos de fadas, um gênero literário cujas histórias vêm sendo lidas e transformadas há séculos, em diferentes lugares e contextos sociais.

Nos encontros entre textos que correm como rios, os elementos na narrativa – espaço, tempo, personagens, enredo – concorrem para estimular a imaginação do leitor e, ao mesmo tempo, aproximá-lo de situações de vivências e experiências pessoais de leitura literária, quando elabora e reelabora sentidos para os textos que lê ou que ouve alguém contar.

Era uma vez... Assim começam algumas narrativas clássicas da literatura infantil. O tempo indeterminado, na expressão repleta de magia, sugere às crianças um universo de imaginação e encantamento da ficção, do faz de conta da literatura infantil. Além do “era uma vez”, outras expressões conhecidas, como, por exemplo, “num certo país”, “num tempo em que os animais ainda falavam”, introduzem as crianças em um tempo e lugar indefinidos, distinto do mundo real que elas conhecem. Segundo Bettelheim (1980, p. 78), autor do livro *A psicanálise dos contos de fadas*, “esta indefinição deliberada do início dos contos simboliza que estamos deixando o mundo concreto da realidade comum”. E acrescenta: “Os velhos castelos, cavernas escuras, quartos trancados onde a pessoa é proibida de entrar, florestas impenetráveis, tudo sugere que alguma coisa normalmente escondida será revelada [...]” (Bettelheim, 1980, p. 78). As crianças se sentem atraídas por esses ambientes misteriosos, a fim de conhecer o que existe lá, mesmo sabendo que correm riscos. Essa coragem é de grande importância para o crescimento interior das crianças em suas descobertas sobre o mundo ao seu redor.

Nas histórias dos contos de fadas, encenadas por príncipes e princesas, caçadores, bruxas, animais que falam, gigantes e outros personagens fantásticos e reais, as fadas que dão nome ao gênero pouco comparecem. Essas histórias de origem oral, contadas e modificadas através dos tempos, ficaram assim conhecidas pelo seu caráter maravilhoso e pelo forte apelo fantástico. Em uma análise mais profunda, o interesse das crianças por contos de fadas, gênero literário que ultrapassa fronteiras geográficas e se transforma com o passar do tempo, deve-se à sua capacidade não só de personificar conflitos internos, como também de apresentar, num nível simbólico, soluções para eles. Lendo e ouvindo contos de fadas, as crianças se sentem encorajadas a enfrentar seus medos e suas dúvidas, diante de situações que oferecem desafios ou que ainda não compreendem.

Os contos de fadas tradicionais reverberam em obras contemporâneas, em um movimento que envolve diálogos e entrelaçamentos entre a narrativa clássica e a sua reelaboração em novas tramas, sob a forma de livros e em produções audiovisuais. Assim, a recriação dos contos de fadas ou a criação de novos contos, porque algumas dessas produções descontrolam a história original, apresentam uma tessitura entrelaçada aos contos clássicos, na recorrência de temáticas, personagens, em enredos estruturados com ingredientes dos contos tradicionais, especialmente os que levam os leitores ao enfrentamento de situações desafiadoras ou à superação de obstáculos. Nesse grande diálogo que atravessa o tempo, embora se identifiquem rupturas com os contos de fadas clássicos, os leitores são incitados a aproximar experiências de leitura, mobilizando conhecimentos prévios sobre o gênero literário, na tentativa de descobrir um texto dentro de outro.

É possível e esperado, portanto, na aproximação entre um conto clássico e um moderno, perceber a relação intertextual entre eles. Segundo Cury (2014, p. 159), intertextualidade é “a relação ‘entre textos’, o diálogo entre textos”. Para a autora, “na literatura em geral e na literatura infantil e juvenil, por exemplo, os textos dialogam entre si, ou na forma de citação direta de um filme, de trecho de uma música, de um personagem, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para lembrar de outros textos que conhece” (Cury, 2014, p. 159). Essa relação pode ser criada pelo próprio autor, quando propõe o diálogo de uma obra com outras, ou construída pelo leitor. Sobre isso, Cury (2014, p. 159) afirma ainda que “o leitor também participa dessa ampla rede dialógica ao trazer para o texto que está lendo sua bagagem de leituras de outros textos, de variadas linguagens e diferentes gêneros”.

Em suma, atividades de leitura voltadas para os contos de fadas, por apresentarem diferentes versões, releituras ou mesmo retomadas em narrativas contemporâneas que dialogam com esses clássicos, possibilitam que o gênero desencadeie um processo de apropriação da leitura que se assemelha a um prazeroso jogo de reconhecimentos e descobertas.

Para tratar disso de um modo divertido e desafiador, porque ler literatura é também se envolver de maneira lúdica com os textos, tomamos um conto contemporâneo, extraído de uma coletânea de pequenos contos, com o título *Ao roã meija ou O passarinho, do livro Que história é essa? Novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos* escrito por Flávio de Souza e ilustrado por Pepe Casals.

O livro apresenta uma proposta lúdica ao mobilizar conhecimentos que os leitores trazem de outras leituras literárias, e o modo de construção da intertextualidade com o conto clássico *João e Maria* dá pistas para a mediação da leitura pelo/a professor/a. Para se alcançar a dimensão dialógica da proposta lúdica, que traz, em sua estrutura, duas histórias em uma, supõe-se que os leitores já conheçam o conto de fadas tradicional *João e Maria*. O diálogo entre os dois textos – o clássico retomado na versão contemporânea – pode ser percebido em passagens da nova história, contada na perspectiva de um passarinho, aquele que, no conto de fadas original, come os pedaços de pão lançados por João pelo caminho da floresta, com o intuito de depois poder voltar para casa. Além da retomada do conhecido conto clássico, alusões a outra história também muito conhecida, O patinho feio, são feitas no conto contemporâneo, expandindo a rede de relações possíveis na leitura do texto. Outra pista da proposta de retomadas de textos por outro que se constrói como um mosaico de leituras, nesse e em outros contos do livro, é dada pelo título do conto, na verdade, composto por dois títulos: *Ao roã meija ou O passarinho*. A expressão enigmática que aparece inicialmente é uma espécie de quebra-cabeça de letras embaralhadas que, quando reordenadas, formam o nome do conto de fadas: *João e Maria*, o que se descobre no decorrer da leitura. Personagens secundários de outros contos de fadas ou de presença fugaz, como o passarinho do conto *João e Maria*, têm a sua história contada nos outros contos do livro, que assim explora as relações entre textos literários, no caso com os contos de fadas, colocando em primeiro plano da narrativa a grande rede dialógica que se constitui na e pela leitura literária.

O reconhecimento da intertextualidade pelos leitores, ao mobilizarem repertórios e conhecimentos prévios quando leem uma narrativa literária, produz prazer porque eles se sentem participantes ativos do processo de construção de sentidos dos textos, eles percebem que existem camadas nos textos das quais eles anteriormente já se apropriaram. Lendo ou ouvindo contos de fadas, a criança pode compreender o que se passa com ela e, dessa forma, ser encorajada a enfrentar situações de superação, coragem, desapontamento, rivalidade, perda, entre outras, reconhecendo seu próprio lugar no mundo. De acordo com Falconi e Farago (2015, p. 104), um dos ensinamentos mais importantes dos contos de fadas está na percepção de que “a luta contra a dificuldade na vida é inevitável, é parte interior do ser humano e quando tudo termina o personagem adentra a fase vitoriosa”.

A partir de experiências com a leitura literária de um conto clássico, podemos sugerir práticas envolvendo diferentes linguagens orais, escritas, audiovisuais. A princípio podemos pedir para as crianças contarem e recontarem a história, a fim de investigar se a conhecem ou qual a versão que conhecem. Ao ouvi-las, podemos iniciar trabalhos de grande potencial e receptividade com recontos e produções textuais com as crianças de 3º, 4º e 5º anos.

No relato da professora Benedita, a seguir, percebemos um investimento nas relações entre textos que a narrativa oferece ao trabalho com crianças ribeirinhas de uma sala multisseriada. Ela explorou a intertextualidade mobilizando repertórios de lendas do Norte do Brasil, contadas oralmente por seus familiares, como “Matinta Pereira”, “Cobra Grande”, dentre outras.

Meus alunos gostam muito dos livros dos contos de fadas. Tenho uma sala multisseriada, agora estou trabalhando com alunos de terceiro e quarto ano na mesma sala, são planejamentos diferentes, atividades diferentes, mas quando vou fazer atividade com livro de leitura, às vezes as crianças ficam juntas, [...] as crianças gostam muito dos contos de fadas, e quando tem o dia da leitura, alguns alunos pedem para ler a história. Também faço a contação de histórias, eles gostam de escutar. Um dia desses contei a história da Branca de Neve. Depois de contar a história, a gente começou a falar sobre o que conta a história, os personagens, o que eles entenderam, as crianças gostam muito dos contos, já contei várias vezes a mesma história, além deles falarem dos vídeos que já assistiram, como moramos no interior, é comum as crianças relacionarem as histórias com aquelas que já ouviram dos seus pais avós ou parentes. A história da **Chapeuzinho Vermelho**, quando lemos, eles falaram dos medos e comentaram outras histórias como a da Matinta, da Cobra Grande ou outras de assombração que falam também de seres que vivem nos rios e na floresta (Trecho do relato da Professora Benedita).⁵

Conforme o relato da professora, os contos de fadas fazem parte do imaginário das crianças, são conhecidos por seus familiares e estão presentes nas práticas de leituras que ela realiza com suas turmas. Por serem as lendas lembradas por eles, histórias que exploram o maravilhoso e a imaginação, os seus alunos as associam aos contos de fadas lidos pelo fato de ambos os gêneros, segundo eles, “falarem de medos”. Lendas e contos são, na sua origem, textos passados de uma geração a outra pela oralidade, são criações populares de domínio público. Outro aspecto interessante do relato é o gosto pela repetição da leitura de contos, expressa na afirmação da professora “contei várias vezes a mesma história”.

Segundo Bettelheim (1980, p. 20-21), “como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida”. Isso porque ele oferece várias camadas de significação que atuam no mais profundo de nós mesmos e de nossas existências. O autor afirma que “a criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos” (Bettelheim, 1980, p. 21).

As possibilidades indicativas de leitura dos contos de fadas podem proporcionar diferentes vieses em sala de aula a partir de questões reflexivas e dialógicas, num diálogo, é bom ressaltar, que não comprometa o encantamento da narrativa. Como alerta Bettelheim (1980, p. 27), “as interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a capacidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da estória, enfrentou com êxito uma situação difícil”. É preciso deixar as crianças falarem livremente sobre os contos de fadas e terem também a liberdade de não falar nada quando não quiserem se expressar. Uma boa mediação deve respeitar os tempos de cada criança em atividades de leitura compartilhada.

⁵ Benedita da Cruz Queiroz é professora da Escola Municipal Igarapé Fundo, na região do Bailique, Estado do Amapá.

Alguns contos contemporâneos, sem abrir mão da sua qualidade literária, trazem embutidas propostas criativas de produção de texto para crianças que consolidam o seu processo de alfabetização. Como exemplo temos o livro *A cozinha encantada dos contos de fadas*⁶, de Katia Canton (2015). A obra propõe, para cada conto de fadas, uma receita culinária. Depois de ler o livro e se divertir com as receitas inusitadas criadas pela autora, o/a professor/a pode confeccionar um livro de receitas com as crianças do 3º, 4º e 5º anos. Elas podem escrever novas receitas a partir de outros contos lidos. Ao resgatar, por exemplo, a história da Chapeuzinho Vermelho, que tal propor um projeto denominado “O que tem na cesta da Chapeuzinho Vermelho?”. Seria um ótimo convite para que as crianças e suas famílias pudessem, na escola, pesquisar, elaborar e compartilhar receitas de família e suas histórias peculiares. Esse projeto pode ser ainda um convite para as famílias se aproximarem das escolas e participarem de projetos de leitura com seus filhos.

Os contos de fadas abrem várias possibilidades dialógicas. Uma delas poderia partir da indagação: como seriam os personagens e o enredo das histórias a partir dos contextos locais? Esses deslocamentos podem ocorrer a fim de se trabalhar, por exemplo, a diversidade étnica e racial, problematizando e trazendo referências para crianças sobre a cultura brasileira de um modo mais amplo. No diálogo entre os contos clássicos maravilhosos e outros contos populares e contemporâneos e suas tradições literárias, é muito bem-vindo o trabalho a partir da multiculturalidade presente na Lei 10.639, de janeiro de 2003, que inclui o estudo da História da África e dos Africanos, e na Lei 11.645, de março de 2008, que amplia seu alcance acrescentando a temática indígena. Os traços culturais de diversas etnias, presentes em várias obras, favorecem o trabalho voltado para a bibliodiversidade nas escolas, fortalecendo o ensino da História e da Cultura Africana e Indígena, nas suas relações e diferenças com o imaginário da matriz europeia dos contos de fadas.

Em síntese

Buscamos, no decorrer deste texto, refletir sobre experiências e apropriações da leitura literária em diferentes contextos culturais e pedagógicos. Para isso, trouxemos como exemplo a realidade de estudantes ribeirinhos, com o objetivo de mostrar que falar sobre leitura literária e formação de leitores é falar sobre os contextos em que as leituras ocorrem, porque os leitores levam suas histórias pessoais, suas vivências singulares, para os textos que leem. Trechos de memórias de professoras apresentados no texto também refletem diferentes histórias de práticas de leitura literária na sua formação, práticas que incidem positivamente na perspectiva de formação que constroem com seus alunos. Uma democratização da leitura literária, tal como defende Magda Soares no início do texto, não acontece de cima para baixo, com propostas que não considerem os contextos socioculturais dos leitores – alunos e professores/as. Ela supõe o acesso amplo aos livros e um projeto de formação que inclua a diversidade em todas as suas nuances: contextuais, culturais, formativas etc. Os modos de vida e a história dos leitores são partes constitutivas dos modos como se apropriam dos textos literários.

Considerando o grande alcance dos contos de fadas, focalizamos ainda as dimensões dialógicas da leitura, com ênfase na intertextualidade, buscando evidenciar a potencialidade de se trabalhar a relação entre textos literários do passado e do presente, na apropriação da leitura e da escrita de crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁶ CANTON, Kátia. *A cozinha encantada dos contos de fadas*. Il. Juliana Vidigal e Carlo Giovani. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2015.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. In: FRADE, I. C. A. da S.; BREGUNCI, M. G. C.; VAL, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 159-161. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/intertextualidade> Acesso em: 07 mai. 2024.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2, ed. 1, p. 85-111, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200330.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

HERMANN, Amanda dos Reis. **A criança como leitora, suas representações e significações**: práticas de letramentos em uma sala de educação infantil na unidade de atendimento à criança – UAC – UFSCar, Dissertação de Mestrado- PPGL-UFSCar, 2019.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2004. p. 17-32.

Poliana Bruno Zuin é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no Departamento de Educação da UFSCar e no Departamento de Linguística da UFSCar. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudos: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna (Diretório do CNPq). É docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Educação (PPGE) da UFSCar. É docente na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Coordena o Programa de Extensão Linguagens na Educação Infantil (LEDIF), que envolve muitos projetos de extensão que dialogam com as atividades de pesquisa e ensino. Atua nos seguintes temas: processos de ensino-aprendizagem, formação de professores, alfabetização, letramento, formação e práticas dialógicas em diferentes contextos; parceria escola-família; libras; e as diferentes linguagens das crianças.

E-mail: polianazuin@ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0389350936548546>

Rosileni Pelaes de Moraes é graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e doutorado em Sociologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá, ministra disciplinas na área de Literatura Brasileira, Teoria da Literatura, Práticas de Ensino em Literatura nível Fundamental e Médio e Estágio Supervisionado. Participa de projetos de pesquisa e extensão na área de literatura através do Núcleo de Pesquisas Pós-coloniais (NePC - UNIFAP). Sua produção bibliográfica envolve os seguintes temas: ensino de literatura, identidade, memória, narrativas orais, Amazônia amapaense.

E-mail: rosepelaes@unifap.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4601233555237695>

Maria Zélia Versiani Machado é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Estudos Literários pela FAE/UFMG e doutorado em Educação pela FAE/UFMG. Professora associada aposentada da FAE/UFMG, atuou na Graduação e Pós-Graduação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da FAE/UFMG, onde participa de projetos de ação educativa voltados para formação docente e de análise e elaboração de materiais didáticos na área do ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura literária. Sua produção bibliográfica concentra-se principalmente nos campos do letramento literário, do ensino da literatura infantil e juvenil, da formação de professores e da crítica literária de livros para crianças e jovens no Brasil.

E-mail: zelia.versiani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8331497413853638>

Eliana Guimarães Almeida é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Educação pela FAE/UFMG. É professora alfabetizadora no Centro Pedagógico da UFMG, com desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a análise de obras de literatura infantil e mediação da leitura literária. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, onde atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Participou como formadora no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e atuou na avaliação de obras literárias para a composição de acervos para bibliotecas escolares.

E-mail: elianacpufmg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1002879852439741>

TEXTO 3

Práticas de leitura literária: percursos e viagens em espaços diversos

Ester Calland de Sousa Rosa
Maria de Fátima da Conceição Dutra

Ler é viajar. Será?

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação lançou uma campanha publicitária que tinha como chamada: “Quem lê, viaja”. Nessa mesma direção, a associação entre leitura e viagem está presente na nomeação de programas de incentivo à leitura promovidos por estados e municípios, em projetos didáticos elaborados por professores ou ainda em livros escritos para crianças. Vejamos, por exemplo, como André Letria traduz essa metáfora nas ilustrações de *Se eu fosse um livro*, escrito por seu pai, José Jorge Letria:



Título: Reproduções de páginas de *Se eu fosse um livro*, 2013.
Disponível em: <https://vimeo.com/60714901>
Acesso em: 29 jan. 2025

Essa comparação é ampliada em obras como o texto *Bibliotecas*, do escritor português Valter Hugo Mãe (2015), quando define que



As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes diretos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não se vê (Mãe, 2015, p. 149).

Mas, se ler é viajar – o que nos remete à aventura da novidade, à liberdade de escolhas, ao lazer e ao deleite –, será que essa prática é compatível com a rotina escolar, especialmente quando avançamos nos anos de escolarização, cada vez mais pressionados por exigências curriculares e por mecanismos de controle da ação pedagógica que precisa se provar “séria e consequente”, já que garante resultados na aprendizagem e no desempenho dos estudantes? Diante dessa aparente incompatibilidade, é comum nos depararmos com professores/as que justificam um progressivo abandono das rodas de leitura afirmando que “Não posso parar de ensinar para ler histórias para as crianças”.

Mesmo reconhecendo os limites da associação entre leitura e viagem para além do sentido mais óbvio que vincula o ato de viajar ao lazer e à evasão da realidade cotidiana, neste capítulo, argumentamos que, nas práticas escolares, outros aspectos do viajante podem servir de referência, tais como:

- abrir-se a novas experiências e ao desconhecido, já que “ler é esperar por melhor” (Mãe, 2015, p. 152);
- lidar com a inquietação e ansiedade geradas pelo estranhamento cultural e mobilizar a vontade de confrontar-se com modos de agir, de pensar e de sentir distantes do que é familiar;
- realizar um mergulho interior, como faz o personagem viajante das *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino que, em suas visitas a novas cidades, se “embebe como uma esponja dessa onda que refluí das recordações e se dilata” (Calvino, 1998, p. 14). Dessa forma, o leitor viajante “reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos” (Calvino, 1998, p. 28);
- provocar sentimentos de tristeza e luto da separação, quando o viajante encerra a leitura, ou mesmo ao cotejar os mundos possíveis da ficção com sua experiência cotidiana.

É com esse olhar mais ampliado sobre a viagem e os deslocamentos propiciados pela leitura que vamos abordar três territórios que provocam deslocamentos e oportunidades de letramento literário: a sala de aula, outros ambientes da escola (com destaque para a biblioteca) e circuitos extraescolares.

1. A sala de aula como espaço privilegiado para a viagem literária

A sala de aula é, sem dúvida, um local propício às atividades de leitura, em especial, à leitura literária. Quando o foco está na etapa da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudos confirmam que predomina a realização de rodas de leitura em voz alta pelo/a professor/a, para todo o grupo classe. No entanto, o tempo dedicado à leitura nos anos iniciais de escolarização varia; nem sempre essa atividade tem presença regular na jornada diária ou semanal. Além disso, a qualidade desse tempo e as formas de mediação da leitura literária também podem variar. Muitas mediações docentes seguem um modelo “diretivo e transmissivo”, enquanto outros adotam formatos mais “interativos e construtivos”, que incluem a formulação de perguntas e tempo para comentários, que contribuem para elaborar sentido e para um posicionamento das crianças diante das obras. Ao propor, portanto, que a leitura de textos literários continue a estar presente nas práticas cotidianas de turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, consideramos que a conquista do tempo precisa estar atrelada à diversificação dos modos de ler e a cuidados nas formas de mediação e nas intervenções docentes.

Dessa forma, além da roda de leitura em voz alta conduzida pelo/a professor/a, outro leque de “viagens” se apresenta, a exemplo dos círculos de leitura, da realização de sequências e projetos didáticos, da organização de cantinhos de leitura na sala e da produção de livros com escritas infantis.

1.1 Círculos de Leitura

Existem diferentes tipos de círculos de leitura, com finalidades e modos de organização distintos. No entanto, em geral, eles podem ser descritos como “uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” (Cosson, 2021, p. 9). Essa é uma perspectiva defendida também por Colomer (2007), quando argumenta que é importante que se estabeleçam vínculos horizontais entre os leitores, numa “comunidade interpretativa”,



[...] para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas. [...] Realizar essas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (Colomer, 2007, p. 148).

A essa perspectiva, agregamos a proposta de conduzir círculos de leitura em que toda a turma lê de forma síncrona um mesmo texto, em sessões subsequentes e não num único encontro, como ocorre nas rodas de leitura. Essa prática ocorreu, por exemplo, num círculo realizado com o livro ***A terra dos meninos pelados***, de Graciliano Ramos, conduzido por uma estudante de Pedagogia, como atividade acadêmica, numa disciplina sobre Educação Literária. Para assegurar o envolvimento e a atenção da turma do 5º ano, durante as duas sessões de leitura, em que a estudante-docente leu em voz alta o texto integral da obra, as crianças foram convidadas a atuarem na sonoplastia e a compor um cenário com objetos disponibilizados pela mediadora, numa caixa que continha: discos, aranhas, cigarras, tecidos, tronco, buzina... Sempre que algum desses elementos era mencionado no texto, as crianças podiam trazer esse elemento para a roda.

A realização de círculos de leitura com uma obra que é lida integralmente (por capítulos ou com outra forma de segmentação) pode contribuir para fazer a transição para a leitura autônoma de livros mais extensos. Mais exemplos dessa prática são analisados em outros textos deste fascículo.

1.2 Sequências e Projetos Didáticos

Assim como ocorre com os círculos de leitura, também existem diferentes concepções de sequências e projetos didáticos. No entanto, um “aspecto fundamental no desenvolvimento dos projetos e sequências é envolver as crianças em atividades que possam culminar em ações concretas, significativas para os estudantes” (Rosa; Leal, 2018, p. 40). Quando a ênfase do projeto ou sequência está na educação literária, a organização do trabalho pedagógico se realiza, mais frequentemente, através de um conjunto de atividades planejadas em torno de um tema, um autor ou de um gênero textual, em etapas que promovam a progressão das aprendizagens, com aprofundamento dos conteúdos abordados.

No projeto ***Passaporte da Leitura***, desenvolvido na turma do 5º ano da professora Gessiane Aline Bezerra da Silva, da Escola Municipal Osmundo Bezerra, município de Salgueiro, Pernambuco, a escolha dos acervos, das estratégias didáticas e dos objetivos de aprendizagem

a serem alcançados partiu da metáfora da viagem e envolveu os estudantes em diferentes etapas que incluíam momentos de leitura, de produção escrita e conversas em torno da leitura.

Ao anunciar o início do projeto Passaporte da leitura, a professora Gessiane registrou:

Hoje o 5º ano A iniciou o Projeto Passaporte da Leitura, uma ferramenta eficaz para incentivar os estudantes a ler mais e acompanhar seu progresso. Afinal, quem é que não gosta de viajar, não é mesmo? E ainda mais poder conhecer lugares, culturas, países, pessoas, personagens, através da riqueza da literatura. Então, apertem os “cintos” e aproveitem a viagem maravilhosa.⁷

Na avaliação da docente, um dos resultados desse projeto foi que as crianças passaram a ver, na leitura de livros escolhidos por elas, “[...] uma oportunidade de estar em outro lugar, ‘viajar’ para onde quisessem, sem sair de casa, da escola, por enquanto, porque no futuro eles poderiam ser e ir para onde quisessem com conhecimento, estudo e trabalho”⁸

Durante cerca de 6 meses, o *Passaporte da leitura* integrou a rotina da professora, sem que ela tivesse que “parar de ensinar para ler literatura”. Assim, as crianças puderam ler diversas obras, compartilhar suas impressões em rodas de conversa e de troca de recomendações de leitura, ampliando, inclusive, sua autonomia nas escolhas das obras. Como observou a professora:

[...] As crianças participaram bastante, algumas tiveram uma certa resistência por terem vergonha de ler para a turma, mas, em seguida, com as rodas de conversa e as trocas de recomendações, foram se abrindo mais e, quando menos esperava, em todo recreio, eu os observava lendo e conversando uns com os outros.

[...] Elas realmente levaram bastante a sério, e foi mágico acompanhar a escrita delas no passaporte, aprendendo a resumir, a identificar o autor, o ano, editora, (antes eu dei uma aula falando sobre isso, autor, ilustrador, editora e ano, ou seja, sobre os elementos que compõem a capa do livro.

[...] As conversas ocorriam semanalmente, e eram escolhidos 5 estudantes; os demais, após o resumo que o colega contava do livro lido, podiam fazer perguntas uns para os outros. O lema realmente foi a interação e criação de uma rotina de leitura e diálogo com a turma e entre eles mesmos.⁹

Extrapolando essa vivência específica, reafirmamos que realizar sequências e projetos didáticos propicia que a literatura continue presente na sala de aula, para além dos Anos Iniciais, de forma seja integrada ao ensino de diferentes conteúdos escolares seja vinculada a objetivos específicos para a educação literária dos estudantes.

1.3 O Cantinho da Leitura

Assim como acontece com certa frequência na Educação Infantil, os livros dispostos em estantes, varais ou expositores, baús, acompanhados de almofadas, tapetes ou até

⁷ Relato da professora Gessiane Aline Bezerra da Silva, da Escola Municipal Osmundo Bezerra, município de Salgueiro, Pernambuco.

⁸ Relato da professora Gessiane Aline Bezerra da Silva, da Escola Municipal Osmundo Bezerra, município de Salgueiro, Pernambuco.

⁹ Relato da professora Gessiane Aline Bezerra da Silva, da Escola Municipal Osmundo Bezerra, município de Salgueiro, Pernambuco.

mesmo por uma simples caixa decorada, podem compor um cantinho da leitura nas salas de aula do Ensino Fundamental. Ao delimitar esses espaços, podemos contribuir para fomentar a autonomia de leitores iniciantes, quando:

- a criança escolhe o livro, manuseia-o sozinha ou com seus pares e o explora livremente, mesmo que não realize, necessariamente, a leitura integral da obra; e/ou
- o acesso é favorecido pela presença constante dos livros em sala, e não somente quando a professora abre o armário e traz um livro para a leitura compartilhada.

Esse potencial é reconhecido, inclusive, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que incluiu na política governamental o apoio e fomento à organização de cantinhos de leitura nas escolas públicas. A esse respeito, Souza e Cosson (2018) relatam a prática da professora Silvana Balsan, que envolveu as crianças de sua turma do 5º ano na organização do cantinho da leitura de sua sala. O fato de serem crianças maiores possibilitou que colaborassem na decoração do cantinho, elaborando as regras para seu uso e que definissem, coletivamente, os critérios de classificação dos livros, separados em ficção ou não ficção. É importante destacar que o papel da professora não foi “apenas de montar o acervo, dar acesso aos livros e organizar o processo de empréstimo [...]. Houve também um trabalho intencional de acompanhamento das leituras concretizadas” (Souza; Cosson, 2028, p. 104), que envolveu a escuta das crianças a respeito dos seus gostos literários, histórias e autores favoritos.

Na seleção de livros para compor o cantinho de leitura, um critério importante é incluir, por exemplo, temáticas voltadas para as questões raciais, indígenas e ambientais. Outro critério a ser considerado é a garantia de acesso às crianças com deficiência. Desse modo, incluir, no acervo dos cantinhos, livros que acompanham algum recurso tátil e o uso de materiais adaptados para as crianças com baixa visão ou cegueira pode contribuir para eliminar barreiras atitudinais e físicas na inclusão de pessoas com deficiência e em seu acesso à literatura.

Por fim, o cantinho de leitura não é somente um espaço, mas pode se tornar uma ambiência para diferentes práticas de leitura quando ali se realizam atividades vinculadas ao clube de leitura da sala e à escolha do que incluir na “sacola viajante”, que vai para casa ou será trocada com outras turmas. A circulação entre o cantinho e a biblioteca escolar também pode assegurar um progressivo acesso a acervos.

1.4 Criar histórias: da produção ao lançamento do livro infantil

Ao viajar pelo mundo da literatura, as crianças conhecem lugares, personagens, contextos históricos e culturais que podem servir de substrato para que elas criem suas próprias narrativas. Quanto maior seu repertório de leituras, mais podemos perceber indícios dessas leituras nas histórias criadas por elas, com a adoção de recursos como: fórmulas de abertura e fechamento de histórias, referências a personagens que conhecem, uso de expressões próprias da linguagem literária, dentre outros.

Pensando nesses aspectos, é possível realizar, na sala de aula, projetos que envolvam a criação de livros artesanais e que contribuam para fomentar a habilidade de contar histórias e a produção autoral das crianças. Mas, que estratégias os/as professores/as podem utilizar para envolver as crianças na elaboração de suas próprias histórias e conduzir práticas em sala que culminem na escrita e confecção de livros?

Antes de tudo, é importante dispor de um acervo literário que favoreça o contato da criança com uma bibliodiversidade de temas, formatos, abordagens, estilos, autores, com obras que sirvam de referência à expressão de ideias e à mobilização de sua imaginação. Compor um diário do leitor é outro recurso que pode ser utilizado para registrar ideias e observações sobre as histórias lidas ou sobre aquela que está sendo elaborada, o que contribui para a compreensão de que a escrita ocorre de forma processual e envolve reescrita e revisões do autor, de pares e da professora. A elaboração da história pode ser trabalhada com base na escolha, feita pelas crianças, dos personagens e do cenário em que a história estará situada, dos efeitos de sentido que se pretende provocar e, no caso do livro ilustrado, da complementaridade entre imagens e texto.

É preciso definir, ainda, se o livro produzido será confeccionado de forma artesanal (como são, por exemplo, os livros **cartoneros**, que utilizam papelão como material) ou se serão utilizados recursos tecnológicos, o que poderá ampliar a circulação das obras, além de mobilizar outros aspectos propiciados por novas mídias, como, por exemplo, a elaboração de textos mais sintéticos como minicontos ou haicais.

Por fim, ao planejar a etapa do lançamento, vários cuidados e aprendizagens estarão envolvidas. Onde o livro será lançado? Na escola ou em algum espaço cultural da cidade? Como o espaço será decorado? Quem vai receber os convites dos autores? Quais serão os meios de divulgação (murais da escola, cards em redes sociais, cartazes na cidade)? Certamente esse será um momento a ser compartilhado com outras turmas, com os familiares e com a comunidade do entorno escolar. Durante o lançamento, as crianças podem autografar e comentar o que escreveram, simulando práticas que ocorrem em circuitos não escolares do livro e da leitura.

2. Ampliando as viagens literárias: a biblioteca e outros espaços da escola

Sabe-se que a biblioteca escolar é um espaço de formação de leitores, portanto seu foco deve estar voltado às práticas de leitura, preferencialmente àquelas integradas à proposta pedagógica e curricular da escola como um todo. Para constituir-se como um espaço vivo da escola, a biblioteca precisa oferecer, em sua rotina, oportunidades para a leitura individual e em grupos. Para tanto, a presença de um mediador de leitura é imprescindível, para construir pontes com a sala de aula.

Além de oferecer um ambiente convidativo para a convivência e para a fruição da leitura, a biblioteca é um local privilegiado para a promoção de atividades, como contação de histórias, exposições de artes visuais, mostras de cinema, ensaios de peças teatrais, jogos e oficinas literárias, e organização de eventos, como feiras ou festivais de leitura. Em seu planejamento, também é possível construir uma programação voltada a todo o público escolar: gestores, profissionais de apoio, professores, estudantes, familiares, comunidade do entorno...

Se a biblioteca ainda é muito lembrada como um local de guarda de livros, onde predomina o silêncio para a leitura individual, e que ela estaria em desuso progressivo numa sociedade cada vez mais marcada pelas tecnologias virtuais, outros modelos e formas de representação têm surgido que passam a associar o que acontece nesses espaços a práticas compartilhadas de leitura e a formas de sociabilidade mediadas por livros. A biblioteca certamente não substitui as práticas de leitura promovidas na sala de aula, mas pode gerar novas oportunidades de encontros e viagens entre leitores e livros, promovendo atividades

extraescolares, tais como visitas a livrarias, a bibliotecas públicas ou comunitárias, encontros com contadores de histórias, artistas populares, escritores e ilustradores, dentre outras possibilidades. Sabemos que as sociabilidades mediadas por livros e leitura são diferentes em centros urbanos e em cidades menores, ou mesmo no meio rural, mas entendemos, como nos lembra Candido (1995), que a fabulação sempre faz parte de nossas vidas, até mesmo em contextos diversos de vivências coletivas.

Além disso, a biblioteca escolar e sua equipe podem integrar projetos realizados na sala de aula e propor ações que mobilizem a escola como um todo ou que conectem diversas unidades escolares como ocorre, por exemplo, no projeto Palavras Viajantes, articulado pela Rede de Bibliotecas do Coque. Nesse projeto, que envolve a troca de correspondência entre crianças chilenas e brasileiras, as professoras que atuam nas bibliotecas escolares propõem e executam diferentes etapas planejadas em conjunto com as professoras regentes de sala de aula. Sua ação é diferenciada, pois garante: o levantamento e disponibilização de acervos sobre as temáticas trabalhadas; a realização de rodas de leitura na biblioteca; o acompanhamento da produção textual dos estudantes; a produção de mídias e materiais de comunicação entre as turmas e aqueles que irão compor o acervo de cada biblioteca; a promoção de atividades extraescolares; o contato permanente entre docentes de diferentes etapas da escolarização, contribuindo, desse modo, para o intercâmbio entre as escolas envolvidas no projeto.

Em escolas onde não existe a disponibilidade de espaço ou pessoal para atuar em bibliotecas, uma alternativa são as “instalações de leitura”. Dessa forma, corredores, pátios internos, quadras esportivas, jardins ou outros espaços podem ser temporariamente ocupados com livros e materiais, produzidos em projetos de leitura realizados nas escolas. Nas escolas indígenas Xukuru, por exemplo, uma instalação recorrente são os Pés de livros. De forma articulada com os princípios pedagógicos da escola indígena e com seu currículo específico e diferenciado, as atividades realizadas ao redor de árvores reforçam a indissociabilidade entre práticas escolares e vivências culturais daquelas comunidades.

Além daquelas que têm um caráter móvel e provisório, as instalações podem ocupar espaços da escola de forma mais permanente. Esses modos de expor livros e produções literárias podem conviver tanto com a biblioteca escolar quanto com a sala de leitura e conferem certo destaque e acesso ao livro e à literatura na escola como um todo.

3. Conexões extraescolares e viagens de longa distância

Um grande desafio que as escolas enfrentam está na articulação com as famílias e com outros grupos de referência e de sociabilidade dos estudantes. Nos últimos anos, temos assistido ao acirramento de situações de conflito que envolvem escolas, famílias e igrejas, e a educação literária não está excluída dessas tensões. Quando professores incluem em suas práticas o envio de sacolas ou malas de leitura para casa ou mesmo quando instituem práticas regulares de empréstimos de livros, acabam se confrontando com alguns dilemas. Será que os livros enviados para casa estão em consonância com os valores e expectativas das famílias? Os pais ou responsáveis vão aderir à proposta de compartilharem leituras com seus filhos nos momentos de lazer em família? Outros adultos, grupos ou instituições terão influência nas decisões das famílias sobre o que são leituras adequadas para as crianças?

Diante desses dilemas e reconhecendo que pode haver divergências acerca de valores e modelos educativos e sobre quais seriam leituras adequadas ou não, consideramos que a melhor opção é o diálogo, especialmente se queremos assegurar que as crianças tenham

oportunidades para ampliarem seu horizonte cultural, em contato com diferentes textos literários. Nessa perspectiva, concordamos com a recomendação de Nodelman (2020), quando afirma que



Manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível. Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas. [...] Permitam-lhes o acesso ao conhecimento do mundo do jeito que ele é, a livros que o descrevam como ele é, tanto quanto elas próprias desejarem saber, e incentivem-nas a desejar saber de tudo da forma mais completa, profunda e sutil possível (Nodelman, 2020, p. 23; 45).

Além das relações escola-família, a educação literária também favorece conexões com outros circuitos em que o livro e a cultura letrada estão presentes. Nesse sentido, sempre que possível, é importante realizar excursões pedagógicas para livrarias, bibliotecas públicas e comunitárias, bienais do livro, centros culturais ou outros locais de convivência comunitária que aproximem os alunos da leitura e da literatura, oral ou escrita.

Os projetos de leitura também contribuem, de forma particular, para o enraizamento comunitário, no sentido de valorizar a cultura do entorno da escola. Essa foi a proposta da professora Rita Mozetti, com a sua turma do 5º ano, num projeto composto por “livros pendurados em árvores feito frutos e frutas. É só chegar, escolher um, colher e se sentar com amigos leitores, para juntos, construirmos saberes” (Mozzetti, 2020, s.p.). Para envolver a comunidade nesse projeto e ir além dos muros da escola, a professora constituiu um espaço de diálogo com a comunidade, promovendo debates e bate-papos literários acerca das obras. Já em sua etapa inicial, além dos estudantes, os familiares também participaram da elaboração da proposta. Nas “terças literárias”, os familiares eram recebidos na escola para, junto aos estudantes, conversarem sobre livros ou fazerem recomendações das obras lidas. Resenhas eram escritas e compartilhadas na escola e fora dela. A professora também destinou um momento para que seus alunos compartilhassem as obras literárias com as turmas do 3º ano. As demais turmas e mesmo algumas escolas vizinhas passaram a frequentar o “pé de livros”, com datas e horários marcados. Também houve ocasiões em que se fazia distribuição de livros pelas ruas da comunidade e foram produzidos blogues literários.

Pensando ainda nas conexões escola-comunidade, a diversidade de gêneros literários, como poesia, biografia e autobiografia, apresenta possibilidades de identificar e interagir com os artistas da comunidade (poetas, cordelistas, memorialistas) ou com pessoas cujas histórias de vida podem ser compartilhadas oralmente ou documentadas. Pesquisar acerca dos patrimônios vivos da tradição oral e interagir com moradores que materializam as “memórias vivas” dentro da comunidade são oportunidades que o trabalho com a literatura pode propiciar. Nessa direção, muitas histórias, lendas urbanas e contos populares sobre o bairro podem ser registrados a partir das narrativas coletadas e, posteriormente, vir a compor o acervo da biblioteca escolar com diversas formas de registro.

Por fim, os recursos de leitura não estão presentes somente de forma física, portanto os meios tecnológicos podem ser aliados na promoção da viagem literária que conecta a sala de aula a ambientes não escolares. A construção de blogues literários pode ser um recurso on-line articulado ao planejamento docente, além das visitas a diferentes plataformas de leituras digitais, como bibliotecas virtuais, audiolivros, podcasts e canais digitais que contenham animações ou materiais relacionados a resenhas, além de recomendações de obras literárias, entrevistas com autores, dentre outros. Mesmo considerando as

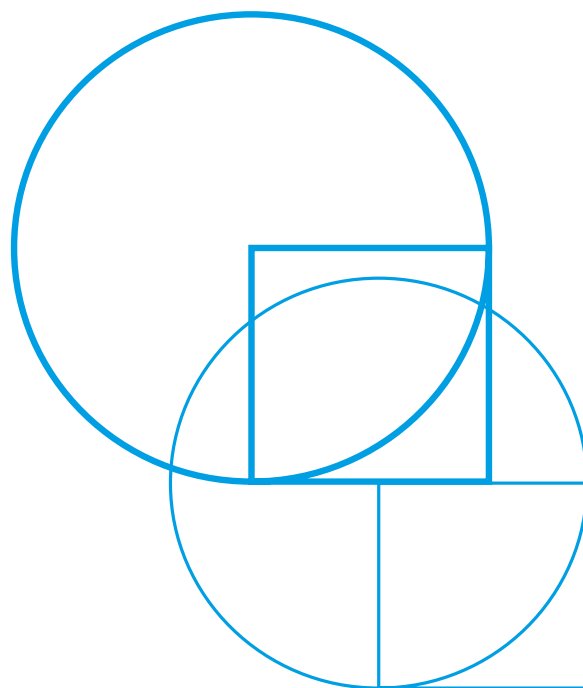
vantagens da utilização de tais recursos, é necessário atentar para não extrapolar o tempo recomendável de exposição a telas, que pode ser prejudicial ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Entender que a leitura e os livros têm vida fora da escola é fundamental para que as aprendizagens escolares se perpetuem para além do período de escolarização. Essa constatação está materializada nos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que, em suas cinco edições, tem evidenciado que as pessoas que mais leem livros, mesmo depois que saem da escola, são aquelas que frequentam eventos e encontros literários. Assim, é papel da escola garantir às crianças o acesso a livros e leitores fora do ambiente escolar.

Em síntese

Como afirmamos na introdução deste texto, a metáfora que propõe a associação entre leitura e viagem não se restringe à imagem da evasão do cotidiano ou ao afastamento da realidade. Os deslocamentos promovidos pela leitura podem estar associados a diferentes espaços – sala de aula, outros espaços escolares (com destaque para a biblioteca), conexões entre escola e espaços não escolares –, e as oportunidades de contato com a linguagem literária podem pavimentar territórios que ampliem o acesso a conhecimentos e gerar contatos novos, até então desconhecidos. Garantir um acervo acessível às crianças favorece que elas vivenciem experiências e estabeleçam conexões com modos de existir distintos daqueles com os quais estão familiarizadas. Ao provocar sentimentos de estranheza e de incômodo, as viagens literárias podem, ainda, redimensionar e ampliar as reflexões sobre si, sobre o outro, sobre as relações humanas e culturais. Como educadores, é sempre bom lembrar que “Adianta pouco manter os livros de capas fechadas. Eles têm memória absoluta. Vão saber esperar até que alguém os abra. Até que alguém se encoraje, esfaime, amadureça, reclame o direito de seguir maior viagem. E vão oferecer tudo, uma e outra vez, generosos e abundantes” (Mãe, 2015, p. 150).

Por fim, talvez o motivo mais importante para continuar lendo com as crianças seja o que está expresso no livro cujas imagens abriram este texto e com o qual encerramos: “Se eu fosse um livro, ia querer estar em todos os lugares onde pudesse fazer alguém feliz”.



Referências

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p.235-263

CALVINO, Italo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo. Companhia das Letras. 1998

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2015.

MOZETTI, Rita. Educadora envolve estudantes e comunidades com projeto de leitura. **Diversa**, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/educadora-envolve-estudantes-e-comunidade-com-projeto-de-leitura/> Acesso em: 20 fev. 2024.

NODELMANN, Perry. **Somos mesmo todos censores?** São Paulo: Instituto Emília/ Solisluna, 2020.

ROSA, Ester Calland de Sousa; LEAL, Telma Ferraz. Sequências didáticas na educação literária. In: DUBEUX, Maria Helena Santos; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Abriu-se a biblioteca** – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 28-49. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/189.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez, 2018. Disponível em: scielo.br/j/er/a/XZ6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?format=pdf Acesso em: 27 fev. 2024.

Ester Calland de Sousa Rosa é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002), professora associada aposentada do Centro de Educação da UFPE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação docente, análise e elaboração de materiais didáticos na área da leitura, projetos para mediadores de leitura literária e acompanhamento de bibliotecas comunitárias. Tem publicações nas áreas de educação literária, biblioteca escolar e leitura na Educação Infantil.

E-mail: esterosa2014@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9252174499132390>

Maria de Fatima da Conceição Dutra é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem mestrado em Educação (2020) e graduação em Pedagogia (2017) pela UFPE. Atua no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE, com o desenvolvimento de produções pedagógicas na área de literatura e alfabetização e na organização de eventos literários. Tem experiência na área de Educação e desenvolve pesquisas com ênfase na educação literária, bibliotecas comunitárias, movimentos sociais e educação popular.

E-mail: fatinha.ufpe@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0612645284656186>

TEXTO 4

Literatura do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental: o que ler e como ler literatura na escola?

Eliana Guimarães Almeida
Maria Zélia Versiani Machado

“...o livro era o lugar onde valia a pena entrar”.
Ângela Lago

“No fundo os livros são isto: conversas sobre a vida.
E é urgente, sobretudo, aprender a conversar”.
Yolanda Reyes

Seção 1 – Contextualizando o tema

As interações do leitor com professor/a e colegas são fundamentais para o êxito do processo de formação literária, que envolve a subjetividade e a relação com o outro com quem se compartilham experiências de leitura. Cada leitor faz a sua leitura particular dos livros que lê, porque leva para as histórias a sua própria vida e o seu repertório cultural. Na escola, as crianças têm oportunidade de compartilhar suas leituras e ouvir outras, feitas por colegas e professores/as e, dessa forma, elas **aprendem a conversar sobre livros** (Reyes, 2012). Como dizia o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, “diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (Queirós, 2012, p. 87).

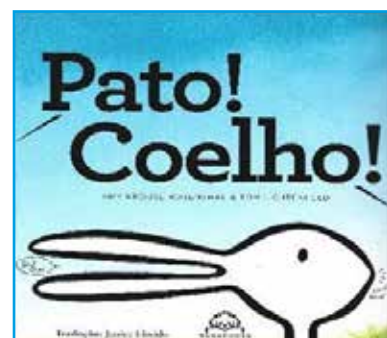
Boas práticas de letramento literário escolar tornam-se decisivas para o prosseguimento bem-sucedido desse processo, que não se esgota porque tem como objeto a diversidade dos livros de literatura e a diversidade dos modos de ler e de se relacionar com as obras.

Pensando nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, levantamos duas questões norteadoras para a organização desta seção: 1) O que a leitura literária tem de diferente em relação às outras leituras? e 2) Que critérios adotar quando escolhemos um livro de literatura?

1. Afinal, o que a leitura literária tem de diferente?

Para esquentar a discussão sobre em que, afinal, a leitura literária difere de outras leituras, vamos trazer um livro com o título *Pato! Coelho!*¹⁰, que ajuda a ver essas especificidades quando lemos textos dessa natureza.

¹⁰ O livro *Pato! Coelho!* foi adquirido pelo PNLD – Obras complementares do MEC em 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/04/2024.



mais vemos na capa?
As palavras nos ajudam ou reforçam a dúvida?
Além do personagem ambíguo, quem mais participa dessa história?
A capa por si só autoriza dizer que existem mais participantes que atuam nessa narrativa?

A narrativa construída nesse livro ilustrado é emblemática da abertura interpretativa própria dos textos literários, pelo simples fato de mostrar que o ponto de vista do leitor tem um peso na interpretação. Aplicando essa ideia ao mundo literário dos adultos, ela se aproxima da dúvida sem solução sobre Capitu, a famosa personagem de Machado de Assis. Se você já leu Dom Casmurro, pode dizer se Capitu traiu ou não Bentinho? Você já tentou decifrar esse enigma? Chegou a alguma conclusão? Tal como na decisão sobre se vemos um pato ou um coelho, tudo depende do ângulo a partir do qual olhamos, depende da nossa perspectiva quando interpretamos um texto, e podemos, ao final da leitura, chegar à aceitação de que as duas interpretações são possíveis.

Embora seja aberta a múltiplas interpretações, a obra literária geralmente traz pistas textuais e imagéticas para a leitura. Nessa obra que tomamos como exemplo, a capa revela que há outros participantes na história, já que traz as suas falas como título. É possível observar que há dois risquinhos indicadores dessas falas, que se projetam para fora do objeto livro. Um apontando um leitor que diz “Pato!”, e outro que afirma se tratar de um “Coelho!”. Não tem certo nem errado na pequena história desse livro ilustrado. Essa leitura, como a oferecida por outros livros de literatura, é um jogo bom de se jogar, com resultados que escapam a respostas únicas, pois suas regras são abertas, com muitas camadas interpretativas. Sendo assim, o leitor participa da construção de sentidos como um jogador que faz escolhas, que se emociona, que se identifica com personagens, exercendo com liberdade os caminhos que a leitura lhe oferece. Afinal, no caso do nosso exemplo, não interessa saber que bicho é aquele. O que vale é entrar na brincadeira que tem a dúvida como mote. Esse livro explicita aquilo que Linden (2011) diz sobre o lugar privilegiado do leitor na leitura de um livro ilustrado: “As focalizações complementares entre texto e imagem permitem ao leitor solitário adotar diferentes pontos de vista. E, quando esses entram em contradição, é mais uma vez o leitor que irá estabelecer a ‘verdade’” (Linden, 2011, p. 134). No caso do livro Pato! Coelho!, o leitor tem acesso a duas “verdades”, possibilitadas pelos diferentes ângulos adotados, e isso o leva a duvidar das certezas absolutas.

No decorrer da narrativa, os leitores-personagens em disputa defendem seus argumentos, cada um deles fazendo prevalecer a sua hipótese, e passam, a certa altura, a mudar o ângulo de visão, admitindo que as duas perspectivas são válidas. Desfeito o clima de disputa, inventam uma nova imagem dúbia, para iniciar um novo jogo que depende do olhar de cada um. E tudo começa de novo na narrativa cíclica ou circular, muito comum nas histórias infantis.

Esse livro nos leva a pensar em como práticas de leitura literária na escola devem ouvir as crianças, porque elas podem estar vendo/lendo de perspectivas muito diferentes umas das outras, cada uma delas, com seus repertórios culturais, com suas experiências com a literatura e a arte em geral, com suas perguntas sobre a vida, o mundo, as relações humanas das suas vivências cotidianas. Ouvir o que as crianças dizem sobre os livros, sem induzir a uma leitura única, é a mais importante atitude, quando se trata da leitura de textos literários na sala de aula e em outros ambientes de leitura.

Na escola, os livros de literatura encontram condições favoráveis para serem lidos, porque a experiência da leitura literária conta com a conversa com outros leitores, colegas e professores. As trocas entre leitores, por meio da fala e da escuta numa situação de conversação (Chambers, 2007) – o que hoje chamamos de leituras compartilhadas em círculos ou rodas de leitura – estão na base do que acreditamos ser uma **escolarização adequada da literatura** (Soares, 2006).

O papel da literatura na escola é o de propiciar o encontro dos leitores com um tipo de discurso diferente do didático ou do informativo, pois o texto literário ficcional ou poético é, por sua natureza artística, aberto e plural.

A literatura oferece entradas para que o leitor participe ativamente da construção de sentidos dos textos, seja pela identificação, seja pela empatia com personagens ou com as vozes que perpassam a poesia, levando para o plano da arte a sua subjetividade. A escola deve, portanto, ter como ponto de partida a escuta do que dizem as crianças sobre os livros, tanto no que falam espontaneamente, como nas dificuldades de compreensão que manifestam. A partir dessa escuta atenta, o/a professor/a pode interagir com elas, numa conversa de leitor para leitor, aprofundando aspectos relacionados às histórias e aos poemas lidos.

2. Que critérios adotar quando escolhemos um livro de literatura?

A criação de um ambiente de leitura na escola depende das escolhas dos livros que serão compartilhados com um grupo de leitores. Existem políticas públicas para a aquisição de livros para bibliotecas escolares, que passam por seleção criteriosa quando avaliam a sua qualidade. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi uma delas, e hoje temos o PNLD Literário. A disponibilização de livros literários que facilite o livre acesso das crianças aos acervos é a primeira condição para se colocar em prática qualquer projeto de leitura literária escolar. Quando um livro – que será lido por toda a turma – é indicado pelo/a professor/a, essa escolha se faz pelo conhecimento que se tem dos alunos e dos livros.

A última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021) mostrou a importância da escola na preferência das crianças por um livro. Segundo a pesquisa, entre os fatores mais lembrados por entrevistados na faixa etária de 5 a 10 anos, quando fazem suas escolhas, foi a capa do livro, em situação de empate com a indicação do/a professor/a. A pesquisa, que tem por objetivo mostrar o perfil dos leitores no país, em comparação com a edição anterior, aponta que a indicação do/a professor/a nas escolhas dessas crianças apresentou um aumento, o que nos leva a refletir sobre a importância do papel do docente como influenciador daquilo que as crianças leem.

Você costuma indicar livros literários para os seus alunos?
Que critérios você usa para essas indicações?
Você encontra dificuldades para fazer indicações literárias para os seus alunos? Em caso positivo, quais são as dificuldades?

Para que essa indicação desperte o interesse das crianças, é fundamental que haja, da parte de quem indica, o engajamento com a leitura literária e o conhecimento dos livros de literatura presentes na escola. O entusiasmo do mediador é decisivo para o estabelecimento de um bom envolvimento da criança com a obra literária.

Escolher um livro para ser lido por crianças de 8, 9 ou 10 anos mobiliza vários aspectos ligados a algumas das dimensões entrelaçadas que constituem o livro:

- a. A dimensão do texto (texto verbal, verbal e visual, ou composto só por imagens). No caso de livros para crianças, a ilustração se destaca também como texto, por isso é importante analisar como se dá o entrelaçamento do texto verbal com as ilustrações e que sentidos esse encontro produz. Outro foco relevante diz respeito ao estilo dos textos, o que se apreende nas escolhas linguísticas (lexicais, sintáticas, semânticas), no tipo de linguagem (coloquial, formal) e nos elementos imagéticos (cores, formas, traços, volume etc.), que propõem diferenciados tipos de interação ficcional e poética na leitura pelas crianças. A coerência do enredo, sua organização temporal e espacial, bem como a construção dos personagens são outros aspectos que podem surpreender os leitores, sobretudo quando rompem com estruturas previsíveis de composição e desenvolvimento dos textos literários. Para finalizar, destacamos os diálogos entre textos que ativam repertórios dos leitores, levando-os ao exercício da intertextualidade, habilidade importante para a formação de leitores literários.
- b. A dimensão da programação gráfica. A escolha da fonte, a extensão do texto, a escolha das cores e da gramatura do papel, em razão da legibilidade, são alguns dos aspectos importantes para as crianças que estão em fase de consolidação do processo de alfabetização, fundamentais para apoiá-las a ler com autonomia os livros de literatura, sobretudo os mais extensos. Em alguns livros, essa dimensão traz novos significados à obra, na sua relação com o texto verbal e com as ilustrações que integram as narrativas e que revelam novos sentidos.
- c. A dimensão temática. No conjunto do que hoje chamamos de bibliodiversidade, ganha destaque a questão das diferentes temáticas correspondentes à diversidade cultural e social. A escritora Heloísa Pires Lima, em uma entrevista em podcast¹¹, afirmou que, quando menina, havia um bordão que se repetia: “A biblioteca é uma janela para o mundo”. Ela, sendo uma mulher negra que não se via representada na/pela literatura que circulava na escola, se perguntava quais mundos eram aqueles e percebia que estavam faltando mundos ali. Pautar a questão da representatividade tornou-se hoje um dos importantes avanços da produção literária para a infância: a representatividade negra, indígena, das pessoas com algum tipo de deficiência precisa estar presente nos acervos. No leque de ofertas de um acervo diversificado, espera-se também a presença de temas delicados, sensíveis ou fraturantes, tratados de maneira adequada à faixa etária e com uma linguagem que se aproxime da infância, fase da vida também sujeita aos traumas da condição humana.

Como você caracteriza o acervo da sua escola considerando as três dimensões (textual, programação gráfica e temática) e os gêneros literários que o compõem?

A literatura infantil deve tratar de temas sensíveis como perdas, medos, conflitos interpessoais, entre outros que trazem à tona situações incômodas?

O que você pensa sobre isso?

Devemos estar atentos aos temas de preferência das turmas, pois desconsiderar esse aspecto dificulta o processo de mediação. No entanto, embora as crianças estejam em um mesmo ano escolar, devemos também considerar a heterogeneidade dos gostos

¹¹ Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/podcast/2019/11/29/como-comecar-a-ler-para-criancas>. Acesso em: 15 mar.2024.

individuais. Perceber os interesses durante as interações com as crianças e nas mediações que ocorrem entre pares, além de identificar os repertórios trazidos de anos anteriores da escolarização, é muito relevante, pois dessas percepções resultam indícios importantes para a indicação de leitura e para a composição dos acervos a serem disponibilizados. São também bem-vindos diálogos em torno de livros que fazem sucesso fora da escola e que podem criar vínculos literários mais fortes entre alunos e professores/as.

Os critérios para as escolhas, a ampliação dos repertórios, os filtros de seleção podem – e devem – ser burilados pelos/as professores/as no decorrer do processo de formação literária do leitor, entretanto, é importante não perder de vista que as chamadas “competências do leitor” são construídas paulatinamente, conforme as mediações acontecem, não pela via do discurso sobre a importância da leitura, mas pela via da experiência. São dois tipos de leitores com papéis diferentes: os alunos descobrindo o universo de possibilidades da literatura e o/a professor/a, como conhecedor que é daquilo que ela pode oferecer, abrindo novas portas para a experiência literária.

Assim como não se constroem repertórios nem se criam filtros para a escolha das obras da noite para o dia, a mediação de leitura também não é um dom natural com o qual se nasce. A busca por estratégias de mediação literária e, principalmente, o estudo de fundamentos sobre o trabalho com a leitura literária requerem um planejamento consciente e focado nos objetivos que se deseja alcançar. Muito se ouve falar que, para formar leitores, é preciso, antes de tudo, ser leitor. A afirmação é verdadeira, pois, considerando o/a professor/a mediador/a como agente importante nesse processo, é preciso que ele/ela também se forme como leitor/a.

Desse modo, ainda que uma pessoa não se sinta leitora, de acordo com um “padrão ideal”, ao se permitir passar pela experiência literária de forma significativa, se torna apta a realizar com sucesso uma mediação de leitura literária. Evidentemente, a ampliação gradativa de experiências também irá beneficiar o processo de mediação, mas compreender que é importante começar ou seguir adiante, enfrentando de forma consciente os desafios que surgem, é uma condição necessária para quem deseja se tornar ou se aperfeiçoar para cumprir esse papel.

Como professor/a, você se considera mediador de leitura literária? Como é sua experiência pessoal com a leitura? Busque em sua memória alguma experiência literária que tenha sido marcante na sua infância, adolescência ou idade adulta e reflita sobre qual o papel dessa experiência para sua formação como leitor.

Seção 2 - Das escolhas aos modos de ler: dois casos de exploração da literatura na escola

Quando as crianças chegam ao 3º ano, espera-se que elas sigam lendo e produzindo textos literários de forma cada vez mais autônoma. Isso não significa um relaxamento de ações mediadoras, pelo contrário, nessa etapa do Ensino Fundamental, as crianças ainda dependem muito de mediações diversas para manterem o interesse por livros no contexto escolar, seja na disponibilização e acessibilidade dos acervos, seja nas trocas efetuadas nas comunidades de leitores que se constituem nesse ambiente de leitura ou em situações em que as crianças sintam que *o livro é um lugar onde vale a pena entrar*¹².

Provocar a curiosidade, proporcionar momentos de interação que levem os estudantes a trocar dicas de leituras, tudo isso favorece a construção de disposições favoráveis à

formação de leitores. A criação de um espaço dialógico para a leitura de obras literárias permite que cada leitor possa ser alcançado em sua subjetividade, para que haja realmente uma negociação de sentidos do texto. Reyes (2012) e Bajour (2012) chamam a atenção para o lugar de escuta quando se trata do trabalho escolar com a leitura, pois, tradicionalmente, a escola tende a se ocupar de tarefas práticas e perguntas objetivas, ao passo que a literatura, como expressão artística, exige um outro tipo de relação pedagógica.

Para mostrar possibilidades de trabalho com a literatura na sala de aula, iniciamos com o relato de uma proposta de leituras compartilhadas de maior extensão, que foi desenvolvida com uma turma de quinto ano em escola do Ensino Fundamental de Belo Horizonte/MG e, na sequência, apresentamos a síntese de um projeto caracterizado pela exploração de diferentes espaços e tempos de leitura, incluindo a leitura em família, desenvolvido também com turmas de 5º ano, em escola rural de um município do Rio Grande do Sul.

O relato oral a seguir se dá no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte:

Quando eu trabalhei com a turma do quinto ano, eu propus para eles ler um trecho de um livro, todos os dias, no início do horário, como tinha acontecido comigo: quando eu era criança, uma professora fez isso na minha turma, e eu achei muito interessante; eu nunca esqueci, né... E aí, o livro que minha professora lia pra gente era O sobradinho dos pardais. E, na época que eu fiz esse trabalho, eu tive contato com alguns livros da Lygia Bojunga e eu achei muito interessante para essa faixa etária dos estudantes do quinto ano, porque ela fala um pouco pra adolescentes também, mas a linguagem é muito simples, e aí eu propus a eles que eu leria pra eles um pouco, todo dia, no início da aula, um momento em que, normalmente, eles estavam mais tranquilos, tinham acabado de chegar e tudo mais. E aí eles aceitaram super bem a proposta, e eu comecei com A bolsa amarela, que é o xodó, e eles amaram, né, as aventuras da Raquel, personagem que também queria ser escritora, né, então era bem legal, porque eles também escreviam, então foi uma experiência muito bacana esse momento de leitura, sabe? Quando eu não lia, ou acontecia alguma coisa, e não dava pra ler, eles reclamavam comigo! E aí a gente sempre conversava sobre o livro também, logo após eu ler um trecho a gente comentava sobre esse trecho e no outro dia, antes de ler, a gente também fazia a memória oral do que a gente tinha lido no dia anterior, pra lembrar àqueles que não tinham ido no dia. E aí, quando nós terminamos A bolsa amarela, eu propus pra eles a leitura do Corda bamba, que também é da Lygia Bojunga, que vai falar da Maria, que também é uma história muito bacana, fala muito sobre sentimentos, sobre família, sabe? É um livro também muito interessante e chamou a atenção de todos eles. E aí, a partir dessa minha leitura, todos queriam pegar esses livros na biblioteca. Então, eles descobriram que tinha outros livros da coleção da Lygia Bojunga – O sofá estampado, Tchau [...]. Eu vejo que isso despertou o desejo de ler, e eles amavam esse momento. Sempre que eu pego essa faixa etária, eu gosto de fazer essa dinâmica, seja no terceiro, no quarto ou no quinto ano (Professora Hellen Albuquerque de Moraes Costa – depoimento oral, enviado por aplicativo de mensagem).

A professora relata uma mediação de leitura literária na sala de aula como algo exequível e que não requer grandes investimentos, podendo acontecer com sucesso a partir da conexão que se estabelece entre ela e seus alunos. A professora usa como estratégia contar “um pouco todo dia” a história para a sua turma, inspirada por uma experiência escolar de suas memórias: “como tinha acontecido comigo: quando eu era criança, uma

¹² Frase atribuída à escritora Angela Lago em uma entrevista. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/podcast/2019/11/29/como-comecar-a-ler-para-criancas>. Acesso em: 15 mar.2024.

professora fez isso na minha turma, e eu achei muito interessante; e eu nunca esqueci, né...”. Ela escolhe o livro considerando a faixa etária dos estudantes (“porque ela [a autora do livro] fala um pouco pra adolescentes”) e a linguagem que, segundo a professora, “é muito simples”. Atenta aos horizontes de interesses e expectativas dos alunos, a dinâmica consistia na retomada do que foi lido anteriormente e na conversa sobre a história, após a leitura. A partir do relato, podemos concluir que a proposta vai em direção à inclusão de textos mais extensos – tão importantes nessa etapa da escolaridade. Hellen enfrentou esse desafio junto com seus alunos e, depois, como afirma a professora: “a partir dessa minha leitura, todos queriam pegar esses livros na biblioteca. Então, eles descobriram que tinha outros livros da coleção da Lygia Bojunga – *O sofá estampado, Tchau* [...]”. A escolha do livro atrelada ao modo de condução da leitura encorajou os alunos a buscarem livros da mesma autora, com narrativas mais extensas, porque passaram pela experiência literária na leitura compartilhada. Viram que valia à pena “entrar” naqueles livros.

Você já realizou contações de histórias em turmas de 3º, 4º e 5º anos?

Em caso afirmativo, que critérios usou na escolha dos livros?

Por que práticas de leitura, como a relatada por Hellen, podem favorecer a disposição e a autonomia dos leitores nessa etapa da escolaridade?

A seguir, trazemos um projeto de leitura literária mais amplo, desenvolvido pelo professor Lucas Gonçalves Soares. O projeto, com foco em práticas de leitura literária em uma escola do campo, no município de Canguçu/RS, analisado por Soares (2016) foi realizado. O projeto envolveu as famílias dos estudantes nas propostas de leitura literária criadas pelo professor, que é também um pesquisador. O professor-pesquisador queria saber como crianças de turmas de 5º ano e suas famílias viveriam juntos a experiência de práticas de leitura literária. As atividades em torno dos livros, um pequeno acervo constituído de livros provenientes do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), de doações e do acervo pessoal do professor, contaram com várias estratégias: leituras feitas pelo professor para as turmas, em ambientes diversificados da escola e seu entorno; leituras individuais feitas pelos alunos de livros escolhidos por eles (o professor também lia nesses momentos), em um ambiente confortável e acolhedor; leitura feita por familiar convidado para ler para as turmas; leituras feitas pelos alunos em outras turmas (1º ao 5º); leituras de livros que eram levados para casa em sacolas de leitura. O trabalho desse professor se caracterizou pela diversidade de espaços e tempos dedicados à leitura literária, que incluía o espaço familiar. Destacamos este último espaço para relatar as impressões dos alunos sobre essa conexão da escola com a família, pela via da literatura.

As experiências de leitura em família eram registradas em um diário e em fotografias dos momentos com os livros de literatura. Alguns desses registros mostram a receptividade quanto a essa proposta de leitura junto com a família: “Eu achei bom porque eu, minha mãe, minha irmã e meu pai não temos tempo de ficar juntos. As pessoas [familiares] acharam bom para rir todas juntas” (Soares, 2016, p. 79). O projeto de leitura, nos vários registros (fotográficos e escritos) decorrentes dessa experiência, mostra possibilidades muito ricas quando se estendem as práticas de leitura escolares para as casas dos estudantes. A leitura compartilhada com os familiares cria encontros e abre oportunidades para aquele momento singular que reúne as pessoas em torno de livros. Não só para rir, porque alguns livros tratam de temas sensíveis como perdas ou sentimentos ruins, como se pode ver

¹³ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4125947. Acesso em: 02 mai.2024.

nos dois fragmentos a seguir de registros escritos pelos estudantes: “De pelagem branca, pequeno, limpinho e bonito, assim era o cãozinho. Me fez lembrar da dor imensa que eu senti quando o meu cachorrinho morreu” (Soares, 2016, p. 103) ou “Eu adorei contar o livro ‘Ciúmes’, ele me mostrou que devemos dominar o ciúme porque, se não fizermos isso, ele vai se transformar em um monstro babão e comilão e por qualquer coisinha sentiremos ciúmes” (Soares, 2016, p. 103).

As dinâmicas construídas pelo professor indicam estratégias de acesso a livros, de seleção ou escolha de livros em acervo previamente constituído e de modos de viabilizar a circulação da literatura em um local sem livrarias, sem bibliotecas ou outros espaços de disponibilização de livros. Não há como falar de escolhas literárias sem tratar de condições de apropriação de livros de literatura, aspecto ao qual o professor dá visibilidade com o seu projeto. Os dois projetos exemplares mostram como não se separam esses três eixos de qualquer proposta de formação literária na escola: as escolhas dos livros, os modos de ler e as condições de leitura.

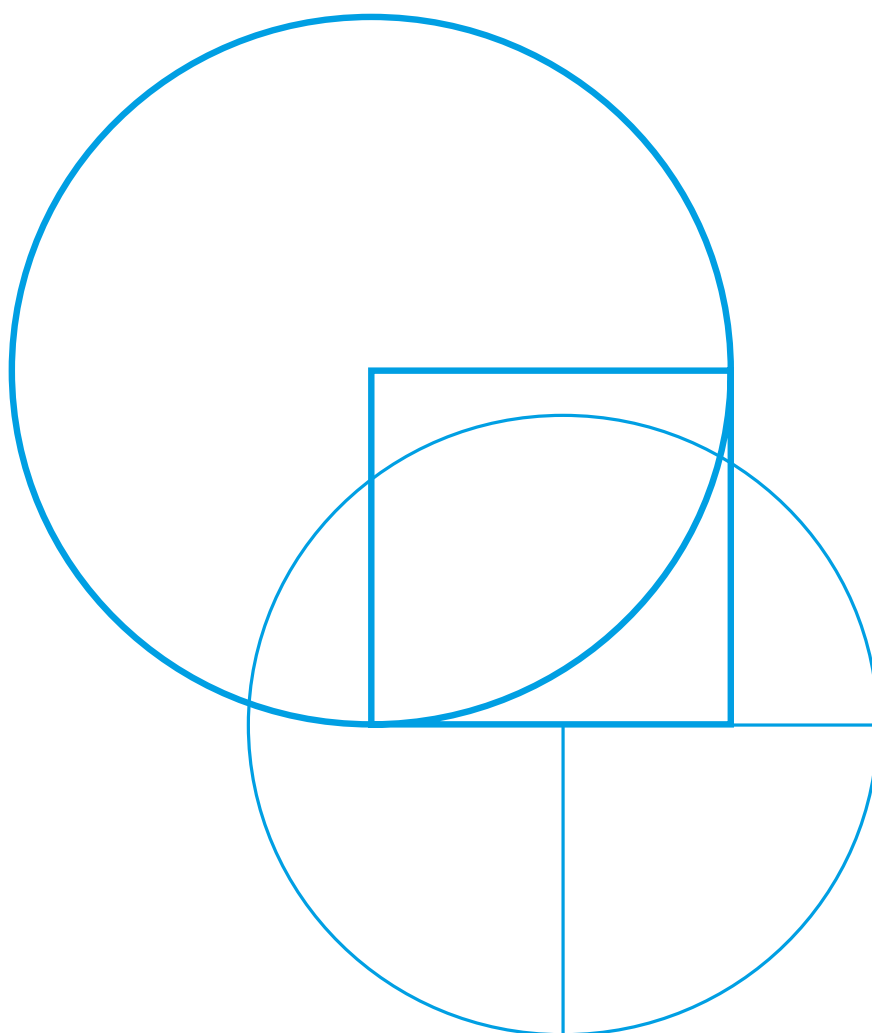
Você tem acompanhado as políticas públicas de composição de acervos de bibliotecas escolares?
Em geral, como você avalia os livros que chegaram à sua escola por meio do PNBE ou do PNLD Literário?
O que você acha das estratégias de circulação e leitura de livros de literatura do projeto do professor Lucas?
Você já desenvolveu projetos semelhantes com sua turma de 3º, 4º ou 5º ano?

Em síntese: juntando alguns fios deste texto

Iniciamos este texto tratando de dois importantes aspectos da leitura literária na escola: 1) a literatura e o grau de abertura que ela oferece; e 2) o que escolher nesse conjunto de textos/livros da literatura. O primeiro diz respeito à abertura do texto literário, numa proposta que é avessa a mediações que levem à univocidade de sentido, porque a natureza artística do texto literário é um convite à participação dos leitores, com os seus repertórios, a sua história de vida, o seu modo de ver e compreender o mundo, o seu ponto de vista, na construção de sentidos múltiplos que a literatura oferece. Cabe, então, aos/as professores/as, acima de tudo, escutar as crianças sobre o que pensam a respeito dos livros que leem. Essa escuta torna-se, assim, o ponto de partida para uma escolarização adequada da literatura do 3º ao 5º ano. Uma escolarização atrelada ao letramento literário, que garanta uma efetiva circulação de livros de qualidade, que eles atendam à bibliodiversidade e que sejam disseminados em práticas de leitura que favoreçam trocas orais e escritas entre leitores.

O relato e o projeto apresentados como exemplo de boas práticas tiveram o intuito de apontar alguns caminhos, dando materialidade às nossas reflexões e suscitando novos questionamentos em torno da escolarização da literatura, ao final dessa etapa específica da escolaridade; uma etapa em que as mediações se fazem necessárias ao processo de consolidação da alfabetização em direção a uma leitura autônoma. Gostaríamos de destacar alguns aspectos a partir dos exemplos apresentados: 1) a questão dos temas de interesse dos alunos e a importância de conhecer a turma para fazer indicações; 2) o não direcionamento da leitura, mas a criação de oportunidades para reflexões das próprias crianças, a partir de suas subjetividades; 3) a validação das relações subjetivas entre leitores,

suscitadas por narrativas e poesias; e, por fim, 4) a natureza da literatura, que muitas vezes evoca sentimentos que nem sempre são conscientes ou trazem algum sentido prático e imediato para a vida dos leitores.



Referências

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FAILLA, Zoara (org). **Retratos da leitura no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco de; ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Literatura infantil na alfabetização** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de Queirós. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- REYES, Yolanda. **Ler, brincar, tecer e cantar** – literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ROSENTHAL, Amy Krouse; LICHTENHELD, Tom (il.). **Pato! Coelho!** Trad. Janice Florido. Campinas/SP: Nanabooks, 2021.
- SOARES, Lucas Gonçalves. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo, no município de Canguçu**. RS. 2016, 122 p. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7865/Dissertacao_Lucas_Goncalves_Soares.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 mar. 2024.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.) **E escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48.

Maria Zélia Versiani Machado é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Estudos Literários pela FAE/UFMG e doutorado em Educação pela FaE/UFMG. Professora associada aposentada da FaE/UFMG, atuou na Graduação e Pós-Graduação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da FaE/UFMG, onde participa de projetos de ação educativa voltados para formação docente e de análise e elaboração de materiais didáticos na área do ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura literária. Sua produção bibliográfica concentra-se principalmente nos campos do letramento literário, do ensino da literatura infantil e juvenil, da formação de professores e da crítica literária de livros para crianças e jovens no Brasil.

E-mail: zelia.versiani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8331497413853638>

Eliana Guimarães Almeida é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado e doutorado em Educação pela FaE/UFMG. É professora alfabetizadora no Centro Pedagógico da UFMG, com desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a análise de obras de literatura infantil e mediação da leitura literária. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, onde atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Participou como formadora no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e atuou na avaliação de obras literárias para a composição de acervos para bibliotecas escolares.

E-mail: elianacpufmg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1002879852439741>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro textos sobre a leitura literária que compõem esta unidade apresentam algumas confluências conceituais que gostaríamos de destacar nesta síntese final. Essas confluências funcionam como indicadores que ajudam professores/as a promover ações voltadas para a leitura literária de forma consciente e processual, na etapa escolar da alfabetização e na sua consolidação, mais especificamente, do 3º ao 5º ano.

Um aspecto ao qual todos os textos dão a devida ênfase diz respeito ao importante papel do/a professor/a para o êxito da formação literária dos alunos. Nesse sentido, é essencial uma mediação adequada que: crie e explore ambientes de leitura no espaço escolar; desenvolva atividades variadas em que os estudantes possam conversar sobre literatura; propicie interações que favoreçam a ampliação de repertórios literários orais e escritos; faça articulações entre espaços escolares e não escolares de leitura (bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, feiras literárias diversas etc.); e, acima de tudo, levem as crianças a gostarem de ler literatura.

Há também um aspecto teórico que liga os quatro textos. É o conceito de letramento literário. Esse conceito mostra-se produtivo para o fortalecimento da ideia de formação literária como um processo que considera os repertórios que os alunos trazem para escola, na sua perspectiva básica de letramento como prática social, sendo a instituição escolar uma dessas instâncias sociais. Além disso, dando centralidade às condições culturais de diferentes contextos sociais do país, o conceito atende, em grande medida, à ideia de diversidade e representatividade, do ponto de vista tanto da recepção como da produção literária. Vale ressaltar ainda que, para o letramento literário, é imprescindível uma educação literária nas relações professor/a e aluno, em interações com foco na tessitura dos textos. Interações que revelem elementos da composição textual bem como aspectos intertextuais que pressupõem um maior conhecimento ou uma maior familiaridade com os textos literários, o que se espera de quem se propõe a ser mediador de leitura.

Desejamos que os textos apontem caminhos e que sejam a fonte para que professores/as possam construir propostas voltadas ao letramento literário de seus alunos, cientes do papel relevante da literatura nas trajetórias das crianças.

unidade

10

Oralidade, leitura e escrita na
perspectiva da interdisciplinaridade
e da heterogeneidade

APRESENTAÇÃO

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
Juliana de Melo Lima
Patrícia dos Santos Moura

Esta Unidade tem como tema a discussão sobre o ensino da oralidade, da leitura e da escrita do 3º ao 5º ano na perspectiva da interdisciplinaridade e da heterogeneidade. Durante esses anos escolares, espera-se que as crianças já dominem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e algumas habilidades de compreensão e produção da oralidade, leitura e escrita.

Entretanto, nem todas aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. Assim, é comum encontrarmos estudantes com ritmos diferentes e que ainda apresentam algumas dificuldades mesmo depois do processo de alfabetização, as quais precisam ser superadas em etapas subsequentes da escolarização. O olhar sobre a heterogeneidade presente na sala de aula se torna fundamental para promover uma aprendizagem inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independentemente de suas particularidades. A perspectiva interdisciplinar, por sua vez, permite que os conhecimentos sejam integrados e mobilizados de maneira contextualizada, tornando o aprendizado significativo e articulado com as diferentes áreas do conhecimento.

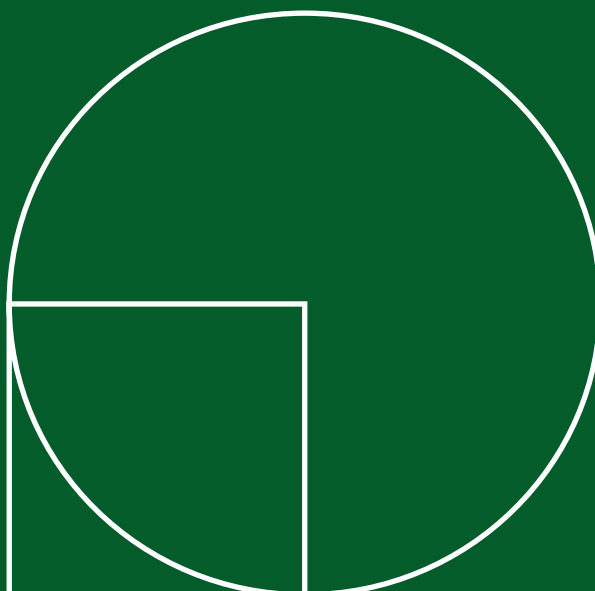
Para discutir essas temáticas, a Unidade está organizada em quatro textos. No texto 1, *Heterogeneidade e ensino da Língua Portuguesa: problematizando o cotidiano escolar*, de autoria de Ana Cláudia Pessoa e Telma Ferraz Leal, as autoras defendem que que nas salas de aula é possível encontrar identidades sociais semelhantes, mas, também, podem ser percebidas individualidades que apontam para diferenças que necessitam ser contempladas no planejamento do/a professor/a. Nesse sentido, as autoras consideram que é importante não apenas ter clareza das heterogeneidades presentes nas turmas, mas também saber como lidar com elas. Para aprofundar essa discussão, o texto parte de três cenas de sala de aula e aponta as estratégias usadas pelas docentes para lidar com as heterogeneidades presentes em suas turmas. As autoras defendem, por fim, que lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade requer uma abordagem educacional inclusiva e diferenciada.

O texto 2, *Heterogeneidade e interdisciplinaridade: perspectivas teórico-metodológicas sobre leitura, escrita e oralidade em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental*, escrito pelas autoras Nyanne Nayara Torres da Silva e Patrícia dos Santos Moura, trata da heterogeneidade de níveis de conhecimentos apresentada pelas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e da interdisciplinaridade como forma de tornar o ensino mais contextualizado e voltado às necessidades das crianças, apresentando possibilidades de trabalho com os eixos da oralidade, leitura e escrita. As autoras desencadeiam o texto a partir das seguintes questões: Como organizar um planejamento que contemple os diferentes níveis de conhecimento presentes nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental? Como trabalhar os eixos da oralidade, leitura e escrita com vista a dar conta dessa heterogeneidade? Como considerar a interdisciplinaridade nesse trabalho? Essas questões são discutidas a partir dos depoimentos de duas professoras de 3º ano de diferentes regiões do Brasil e levam à constatação de que a heterogeneidade de conhecimentos tem relação direta com o processo de avaliação diagnóstica e com o consequente redimensionamento do planejamento.

No texto 3, *A poesia que vem dos bichos: uma proposta pedagógica, poética, artística e ética*, as autoras Bárbara Cortella Pereira e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues buscam discutir sobre possibilidades de desenvolver uma prática docente a partir da abordagem interdisciplinar. Nele, as autoras fazem três reflexões: Quem são nossas crianças que necessitam e desejam aprender a ler e a escrever? Elas sabem que podem conhecer e alcançar voos em direção a outros e novos mundos a partir da interrelação entre ciência, arte e vida? Se a abordagem interdisciplinar é reiteradamente colocada como desejável para que o ensino seja mais significativo para professores/as e estudantes, como poderemos transformar nossas práticas abordando os conteúdos planejados de forma mais integrada? Para responder a essas questões, as autoras partem da discussão da prática de uma professora do terceiro ano que desenvolveu um projeto com poemas e, a partir desse trabalho, concluem que a formação de estudantes leitores e autores – no processo de consolidação dos eixos oralidade, leitura e escrita – exige uma postura interdisciplinar.

Por fim, no texto 4, *Heterogeneidade e prática pedagógica no quarto ano do Ensino Fundamental: construindo possibilidades em meio à adversidade*, as autoras Denise Maria de Carvalho Lopes e Juliana de Melo Lima discutem, a partir do relato de uma Professora do 4º ano, possibilidades de trabalho pedagógico com as heterogeneidades individuais e de percurso escolar de estudantes em processo de alfabetização e em uma situação marcada por dificuldades de diferentes ordens. As autoras destacam como a docente abordou os desafios das aprendizagens dos estudantes de acordo com suas necessidades, planejando e realizando um conjunto de atividades que potencializaram suas aprendizagens.

Por tudo isso, a Unidade 10 é um convite à reflexão sobre os fazeres docentes acerca da leitura, da escrita e da oralidade, considerando os anos 3 ao 5 do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da heterogeneidade e da interdisciplinaridade. Os quatro textos abordam questões centrais dessa discussão, destacando a relevância do planejamento a partir da investigação sobre a turma, as relações produtivas entre as diferentes áreas de conhecimento e a incorporação de diferentes saberes culturais para dar conta das diversidades apresentadas pelas crianças. Assim, propomos um exercício reflexivo com a finalidade de se alcançar uma educação mais inclusiva e contextualizada para essas etapas do Ensino Fundamental.



TEXTO 1

Heterogeneidade e ensino da Língua Portuguesa: problematizando o cotidiano escolar

Ana Cláudia Pessoa
Telma Ferraz Leal

Contextualizando o tema

Somos todos iguais? Somos todos diferentes? Essas são as reflexões que norteiam este Capítulo. Na sala de aula, é possível perceber algumas identidades sociais, presentes na nossa turma, porém, não podemos ignorar as individualidades que também estão presentes naquele espaço. Assim, refletimos que é necessário não só identificar os tipos de heterogeneidades, mas lidar com as diferenças por meio de uma abordagem educacional inclusiva e diversificada. Isso implica reconhecer as singularidades, planejando e ajustando o ensino, de modo a garantir a aprendizagem de todos. Para darmos conta desse princípio, precisamos pensar em algumas questões:

Como é o perfil das turmas em escolas públicas brasileiras?
Há semelhanças entre as escolas? Há semelhanças entre as turmas de uma mesma escola?
Há semelhanças entre as crianças de uma mesma turma? Há diferenças?
Como essas semelhanças e diferenças impactam as aprendizagens?

Para iniciar nosso diálogo, apresentaremos algumas cenas que foram observadas no âmbito da pesquisa¹⁴ “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, coordenada pelas autoras deste texto. Uma das participantes do grupo de pesquisa, Débora Paula Martins da Silva, fez o registro de 10 aulas, filmando e anotando tudo o que via. As cenas aconteceram em três aulas da professora Alice, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município do Recife. Nas aulas, a frequência média era de 20 crianças. Na leitura do relato, podemos refletir sobre a questão a seguir:

Quais estratégias utilizadas pela professora evidenciam intencionalidades para contemplar a heterogeneidade dos estudantes em sala?

Cena 1

Alice iniciou as atividades com uma correção individual da atividade de casa, passando entre as bancas, olhando os cadernos das crianças, fazendo comentários. Em seguida, conversou sobre a atividade de troca de livros.

¹⁴ Os dados apresentados seguem as normas da ética em pesquisa. Os nomes das professoras são fictícios.

Questionou sobre quem tinha conseguido ler e orientou que os que não tinham concluído deveriam levar o livro novamente para casa. Em seguida, ela lembrou que os estudantes tinham lido um texto sobre o continente africano:

P: [...] Eu gostaria de lembrar o livro que a gente leu. Qual foi mesmo o livro que a gente leu? [...]

Crianças: Cadê você, Jamela?

P: Ah, **Cadê você, Jamela!!** Tão lembrados, né? Então, no livro **Cadê você, Jamela?**, eu só gostaria que vocês lembrassem de uma coisa: onde Jamela morava?

Criança: Na África!

A conversa continuou e, logo após, a docente entregou fichas de atividades para as crianças responderem individualmente sobre outro texto.

P: Hoje eu trouxe pra vocês um texto que nos ensina uma brincadeira que teve origem lá nesse continente, tá? Lá na história **Cadê você, Jamela?**, a gente teve um texto que contou uma história, não foi? Foi lá, contou aquela história pra gente, de Jamela, que Jamela dormiu dentro da caixa e todo mundo procurou... Ali estava nos contando uma história. No de hoje, a gente vai saber um pouquinho sobre essa brincadeira [...].

Criança: Como é que brinca, tia?

P: Você vai ver quando eu entregar a você. [...] Eu gostaria que quem conseguir ler sozinho, coloque o nome lá na atividade, já pra ficar registrado que é sua, e depois você já faz a tentativa da leitura só. Ok? De forma silenciosa. Não vai ler alto para não atrapalhar a leitura do outro. Combinado?

Crianças: Sim!

Nem todas as crianças conseguiam realizar a leitura com autonomia. Então, a professora auxiliava quem precisava de ajuda. No momento seguinte, conversou com a turma para avaliar se tinham conseguido ler e o que tinham entendido.

P: Vou começar. [...] Teve gente que ficou curioso. Por que eu coloquei aquilo ali? (referindo-se a algumas pedras que tinha colocado em cima do birô). Sem falar, sem dizer nada, eu gostaria que levantasse a mão quem entendeu por que eu coloquei essa pedrinha aqui em cima.

Crianças: Eu tia, eu. [...]

P: Pronto, antes de começar a fazer a perguntinha sobre o texto, eu gostaria de saber, assim, quem conseguiu pelo menos ler as palavrinhas?

Crianças: Eu consegui o texto todo. [...]

P: Alexandre, tu conseguisse saber por que eu coloquei a pedra aqui em cima?

Alexandre: A pedrinha é pra gente segurar.

P: Muito bem, continue, pra fazer um buraco...

Alexandre: Um buraco no chão. [...] É uma brincadeira, tia.

P: Você entendeu? Como é que faz? Só Alexandre. Diga aí, sem... não precisa ler do jeito que está aí, você pode me dizer do jeito que você entendeu.

Alexandre: A brincadeira é pra pegar uma pedrinha.

P: Sim, joga pra onde a pedrinha?

Alexandre: No buraco.

P: Ah, no buraco?

Alexandre: É, aí joga...

P: Mas tu tá dizendo que joga no buraco, fazendo assim? (gestos para jogar pra cima).

Alexandre: Joga pra cima.

Professora: Ahhh... Tá de parabéns, Alexandre, gostei de ver. [...]

P: A única coisa que eu gostaria de chamar atenção é pra esse nomezinho aqui. O primeiro de todos. O primeiro de todos. Quem conseguiu ler esse nome? Quem arrisca dizer ele aí? Ele é um nome africano.

Crianças: Matacuzana.

P: Isso! Matacuzana. Do jeito que vocês estão lendo. É diferente, não é? No momento seguinte, ela realizou uma leitura em voz alta, intercalando com comentários e perguntas, para que as crianças interagissem.

P: Todo mundo com o dedinho em cima do título, bora lá? Vamos? Quero ver todo mundo lendo, viu? [...]

P: Nesse primeiro parágrafo, o que foi que a gente leu? Sobre o quê?

Crianças: Sobre a Matacuzana.

P: Sobre a Matacuzana. Qual foi a informação que trouxe sobre ela?

Crianças: É uma brincadeira, foi transmitida pro Brasil e é popular.

P: É uma brincadeira, um jogo que se chama assim. [...] não foi de origem brasileira, né? Qual foi o local? Foi no continente africano, mas era muito popular aonde?

Criança: Moçambique!

P: Moçambique! Se você procurar aí o nome Moçambique, você vai ver que está com M o quê? Maiúsculo! É o nome de um lugar, então tem que usar letra maiúscula. E precisa de muita coisa pra brincar com ela?

Crianças: Não!

P: Mas será que aqui no Brasil é conhecida assim por esse nome Matacuzana?

Crianças: Não!

P: Quais são os nomes que eles dizem aí que são conhecidos? Ele diz aí, ainda nesse parágrafo. Diz assim, olha, no Brasil é conhecido como... como o quê?

Criança: Três Marias e Chocos.

Professora: Isso aí! Concentração agora, vamos para o próximo parágrafo?"

P: Vamos ver como é que joga? Nesse próximo?

Faz a leitura de outra parte do texto e continua até o final.

Após a leitura, a professora convidou a turma para vivenciar a brincadeira. Em seguida, passaram a fazer uma atividade em uma ficha entregue por ela.

P: Vamos lá para a questão 2. [...] Todo mundo encontrou o 2?

Crianças: Sim!

P: Você lembra que já brincamos desse jogo na sala de aula? Foi legal, né? Agora, de acordo com o texto, marque um X nas alternativas corretas. Como é que eu vou fazer nesse aqui? Eu vou fazer assim, olha. Letra A: eu vou ler e cada pontinho vai ser um e a gente vai dizer: é a resposta de fulano! Certo? Vamos lá, eu vou fazer nesse aqui. (escolheu uma criança para ler o enunciado da letra A e mais três para lerem as alternativas).

Letra A: A principal finalidade do texto Matacuzana... O que é isso? É:

informar e ensinar; divertir; anunciar.

P: A finalidade, quando a gente usa a palavra finalidade, é o quê? O que tá querendo dizer com essa palavrinha finalidade?

Criança: Por final.

P: Será que é por final do texto? O que é que quer dizer finalidade?

Crianças: Anunciar.

P: Será que é anunciar? Mas eu quero saber, finalidade é o quê? Quem poderia me dizer? [...] A finalidade quer dizer assim: para que é esse texto? Pra que serve esse texto? Esse texto que a gente acabou de ler, esse texto aí, a finalidade dele, ele foi para: informar e ensinar, divertir, anunciar. E aí, esse texto que a gente leu, ele informou? Ensinou? Ele divertiu ou ele anunciou?

Crianças: Informou.

P: Ele informou e ensinou. Informou o quê?

Crianças: A brincar.

P: Ensinou a brincar, mas informou sobre o quê? Sobre a brincadeira. Informou o nome dela, sua origem, como foi que veio, por quem veio, né? Que no caso foi pelos escravos... Como é chamada aqui no Brasil... depois disso, então vamos brincar? Aí foi e ensinou como brincar, então. Você vai marcar X na bolinha que tem informar e ensinar. [...]

E assim ela continuou a atividade de responder coletivamente as questões, discutindo as respostas e solicitando que as crianças lessem as perguntas.

Cena 2

No início da aula, a professora apresentou o livro **Menina bonita do laço de fita**. Entregou uma fotocópia do texto para cada criança e lembrou que esse livro havia sido lido no dia anterior por uma colega da turma. Ela iniciou a leitura, mostrando as ilustrações às crianças. Em um momento, ela interrompeu a leitura e comentou:

P: Tô no segundo parágrafo. Se alguém se perdeu, eu tô iniciando já. Bota o dedinho em cima dessa palavrinha que começa com A. Ainda. Tá vendo? No segundo parágrafo.

Em seguida, ela continuou a leitura. Ao final, conversou com a turma.

P: Relembrando o livro de ontem, a gente pode pensar que aqui falou do mesmo lugar que a menina de ontem morava?

Crianças: Sim.

P: Será? Vamos ver? Lá no início diz que a menina estava parecendo uma princesa de onde?

Criança: Da África.

P: Das terras da África. E pra lembrar um pouquinho sobre a África, a gente vai pensar... [...] Como era a África? Era um país?

Crianças: Não.

P: Era o quê?

Criança: Estado... cidade... continente.

P: Eita, que tanto chute! Só um chutou certo. É o quê? É um continente!

Em seguida, travou um diálogo sobre cada personagem, pedindo que dissessem pelo menos três características. Depois, fez uma brincadeira em que as crianças diziam as características de um colega, para a turma adivinhar

de quem se estava falando.

A etapa seguinte da aula constou de atividades diversificadas.

Com o grupo que tinha pouco domínio de leitura e escrita, ela distribuiu uma atividade fotocopiada, com questões mais simples do que as do outro grupo. Ela informou que as duas atividades contemplavam a leitura e a escrita.

“O grupo com um domínio maior da leitura, fizemos a localização de informações explícitas no texto, com uma escrita autônoma de uma breve descrição. Essa atividade, da maneira como foi proposta, uma parte da turma ainda não consegue realizar. Por isso, quem ainda não lê e escreve um texto com autonomia realizou a atividade com leitura de palavras e frases, formação de palavras e cruzadinhas.”

Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora circulava pela sala, auxiliando os que precisavam. No final, leu as descrições que as crianças fizeram, pedindo que as outras adivinhassem de quem eram as características:

P: É uma pessoa bonita, sorridente, engraçada, de cabelo cacheado.

Criança: Ranny!

P: É Ranny. Olha! Só elogios viu, Ranny?

P: Ela é muito bonita, cabelos lindos e muitos cabelos de trancinhas. Um laço no cabelo. Adoro ela. Ela vem de short.

Crianças: Luiza!

P: Luiza! Todo mundo já sabe que é a marca registrada de Luiza! Muito bem! E assim, continuaram animados com a brincadeira.

Cena 3

A aula iniciou com a correção da tarefa de casa, coletivamente. Depois, fez-se a leitura em voz alta do livro **O cabelo de Lelê**. Após a leitura, a partir da pergunta final do livro de Lelê: E você, gosta do que vê? E fazendo referência à atividade que passou para casa, a professora se dirigiu a cada estudante com a câmera frontal para se olharem. Em seguida, conversaram sobre o texto.

P: Viu o nome no livro que Lelê tava lendo? Raízes o quê?

Criança: Africana!

P: Africanas, não foi? Passou ali e Lelê começou a entender o seu cabelo, a sua origem, começou a ver a sua descendência. Lembra que na história **Menina bonita do laço de fita** o coelho chegou à conclusão de que a gente parece com quem? O tio, os pais, com os avós. Às vezes tem criança que quer parecer outra pessoa que não com a mamãe, o papai. (Neste momento as crianças se empolgaram e começaram a dizer com quem se pareciam). [...]

P: A gente precisa gostar do que nós estamos vendo! Essa semana vocês estão ouvindo muito, vendo muitos cartazes, ouvindo as músicas, a escola toda mobilizada, não é isso? Falando sobre a questão da consciência negra. Aí a mensagem, assim, que eu queria deixar pra vocês é que todo dia é dia de todas as cores. Todo dia é dia de Gabriel, todo dia é dia de Eliza, todo dia é dia de Larissa, e o rico do nosso país é que a gente é bem diferente do outro.

A partir desse momento, houve uma longa conversa sobre a riqueza da diversidade, a beleza de sermos diferentes e a necessidade de cada um se gostar do jeito que é. Em seguida, a professora entregou uma ficha de atividade para respostas individuais relativas ao texto lido. Ela deixou que as crianças escrevessem e foi passando de banca em banca para ver se tinham dúvidas e estavam fazendo corretamente. Após um tempo, a professora, ao perceber a insistência das crianças em colocarem Lelê com L minúsculo, chamou a atenção novamente para isso.

O que aprendemos com a prática de Alice?

Ao ler as cenas de aula da professora Alice, aprendemos muito. Acima de tudo, aprendemos que é possível articular intencionalidades relacionadas à formação humana das crianças com os objetivos mais específicos de formar leitores e ensinar conhecimentos sobre a língua.

Nas três cenas relatadas, Alice desenvolveu um trabalho focado na valorização da identidade negra. Na aula anterior, a turma tinha lido um texto sobre o continente africano: **Cadê você, Jamela?**. Depois, foi realizada uma aula com foco na brincadeira africana **Matacuzana** e, nas duas aulas seguintes, foram lidos textos literários com personagens que remetiam à identidade negra: **Menina bonita do laço de fita** e **O cabelo de Lelê**. Desse modo, ficou evidente a intencionalidade de abordar um tipo de heterogeneidade humana, a étnico-racial.

A importância desse tipo de tema na escola é indiscutível, pois é fato que vivemos em uma sociedade em que diferentes expressões do racismo se revelam cotidianamente. O combate a esse tipo de preconceito precisa ser tomado como responsabilidade da escola por meio de diferentes estratégias: (1) manter vigilância sobre as interações na escola, atuando contra atitudes verbais e não verbais de violência dessa natureza; (2) realizar atividades que valorizem a cultura e a história de diferentes grupos sociais, e, nesse caso específico, da cultura de origem africana; (3) vivenciar situações didáticas que promovam a reflexão sobre a diversidade humana e, particularmente nesse caso, sobre temas relativos às questões que envolvem a diversidade étnico-racial.

As experiências vivenciadas na turma de Alice tinham duas intencionalidades principais: (1) ampliar conhecimentos sobre história e cultura de origem africana, embasada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; (2) promover a valorização das pessoas negras, pois, em uma sociedade racista, é comum que as características físicas e o estilo de vida de um determinado grupo social sejam desprestigiados. No caso da pessoa preta, por exemplo, é comum haver gestos negativos quanto ao tipo de cabelo, ao formato do nariz, à cor da pele. Desse modo, esse tipo de intervenção pode ajudar a combater tais tipos de violência e a elevar a autoestima das crianças.

Nessas cenas, a professora selecionou e leu textos que abordam esse tipo de heterogeneidade, com ênfase nas características físicas de crianças africanas (**Menina bonita do laço de fita** e **O cabelo de Lelê**), conversou sobre as obras e realizou a atividade em que os estudantes descreviam as características dos colegas. Portanto, por meio da literatura, as crianças puderam construir ou fortalecer identidades sociais, percebendo que somos parecidos com pessoas de um mesmo grupo étnico e, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Como sabemos, muitas semelhanças entre as pessoas decorrem de seus pertencimentos étnicos, mas outras são relativas a fatores biológicos familiares específicos.

Em suma, ao compreender a história das diferentes etnias e as lutas enfrentadas por elas, os estudantes podem reconhecer e combater estereótipos e preconceitos internalizados na sociedade, desenvolvendo um senso de responsabilidade em relação à criação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Discutir questões étnico-raciais, em um ambiente seguro e de forma respeitosa, pode ajudar as crianças a desenvolverem a capacidade de dialogar, aprendendo a expressar suas próprias opiniões e a ouvir a opinião do outro.

Além de abordar a heterogeneidade étnico-racial e suas relações com as semelhanças e diferenças físicas entre as crianças, Alice também tinha intencionalidades quanto à heterogeneidade de níveis de conhecimento na sua turma e, por isso, realizou algumas estratégias para garantir a participação e a aprendizagem de todos durante as aulas.

Uma das estratégias que a docente utiliza para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos é a **diversificação de agrupamentos**. A forma como a docente agrupa seus estudantes sinaliza que ela usa a própria heterogeneidade presente na sala de aula para favorecer as trocas entre os estudantes e/ou acompanhar os alunos, o que ajudará no avanço das aprendizagens de todos. Quando agrupamentos produtivos são realizados, por exemplo, considera-se que a interação entre os estudantes pode ajudar na aprendizagem. Tal afirmação está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vygotsky (2007).

Em alguns momentos, a professora realiza atividades em que alterna situações individuais e em grande grupo, tendo o cuidado de realizar uma mediação individualizada. Por exemplo, na Cena 1, relativa à brincadeira africana Matacuzama, ao solicitar que as crianças realizassem individualmente a leitura silenciosa de um texto instrucional – as instruções de brincadeira –, ela circulava pela sala ajudando os que não conseguiam realizar a leitura com autonomia. Também colocou na mesa umas pedrinhas que podiam servir de pista para as tentativas de leitura, ou seja, usou pedrinhas para favorecer o reconhecimento da palavra pelas crianças que não dominavam ainda o sistema notacional. A docente incentivou a tentativa de leitura por essas crianças dizendo: “[...] eu gostaria de saber, assim, quem conseguiu pelo menos ler as palavrinhas?”. Desse modo, ela sinalizou aos que não conseguiam ler o texto que deveriam fazer o esforço para ler partes dele e deu uma pista para ajudá-los. Ao mesmo tempo, ela também incentivou as crianças que já tinham um nível mais avançado a progredirem em suas habilidades de leitura, como aconteceu na intervenção com Alexandre:

P: Alexandre, tu conseguisse saber por que eu coloquei a pedra aqui em cima?

Alexandre: A pedrinha é pra gente segurar.

P: Muito bem, continue, pra fazer um buraco...

Alexandre: Um buraco no chão. [...] É uma brincadeira, tia.

[...]

Ao ouvir e esperar que Alexandre explicasse a brincadeira, ela, ao mesmo tempo, promoveu a socialização dos conhecimentos construídos entre as crianças e desafiou Alexandre, ajudando-o a construir sentidos do texto. Finalizou esse momento com um elogio à criança, buscando elevar a sua autoestima.

Na **Cena 3**, também foi identificada a estratégia de circular pela sala ajudando as crianças. A professora, por exemplo, entregou uma ficha de atividade para respostas individuais, passando de banca em banca, olhando o que as crianças estavam respondendo. Fazia intervenções individualizadas, mas, ao perceber que muitas crianças estavam escrevendo Lelê com letra inicial minúscula, fez uma intervenção no grande grupo, alternando, mais uma vez, situações individuais e em grande grupo. Esse tipo de estratégia acontecia frequentemente nas aulas de Alice.

Ainda em grande grupo, havia um cuidado de esperar pelas crianças nos momentos em que elas precisavam de mais tempo para iniciar ou finalizar uma atividade. Por exemplo, na leitura coletiva em voz alta, a professora ajudou as crianças a localizarem em que parte do texto estava no momento da leitura: “Tô no segundo parágrafo. Se alguém se perdeu, eu tô iniciando já. Bota o dedinho em cima dessa palavrinha que começa com A. Ainda. Tá vendo?”

Ainda nas situações de alternância entre atividade individual e em grande grupo, identificamos outra estratégia para lidar com a heterogeneidade: proposição de atividades diferenciadas, como ocorreu na **Cena 2**, quando foram entregues as fichas de atividades. Para o grupo com maior autonomia de leitura, a tarefa incluía questões de compreensão do texto e produção de texto individual; para o grupo que não tinha autonomia, a atividade incluía leitura de palavras e frases, incluindo cruzadinha. O foco, portanto, era o ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Nessas três aulas, não aconteceram atividades em duplas e houve apenas uma situação em pequenos grupos: a vivência da brincadeira que tinham aprendido: *Matacuzana*. No entanto, em aulas que não estão descritas neste texto, a docente adotava também essa estratégia.

A organização da turma por agrupamentos está articulada aos objetivos da docente. Essa organização ajudou a professora na escolha e no direcionamento das atividades. Para aprofundar um pouco mais a discussão sobre agrupamentos, exemplificamos como os estudantes podem colaborar uns com os outros em suas aprendizagens a partir de um relato de aula sobre a prática de uma professora do 4º ano, citado na dissertação de Silveira (2008, p. 15).

A professora propôs a produção de uma reportagem baseada num texto lido para a turma, que era uma reportagem sobre coleções. Foi dado o seguinte comando: Escreva uma reportagem para colocar no jornal mural da sala falando sobre alguma mania de colecionar de jovens ou crianças. Você pode reler as anotações feitas pela professora no início dessa atividade. Após a escrita, releia sua reportagem para ver se não esqueceu nada. A sua reportagem vai ser colocada em um jornal mural, na parede, para que todos da escola possam ver. A atividade precisava ser feita em duplas. Durante esta atividade, a dupla Hugo e Karina ficou bem entrosada. Ele começou dando a ideia de fazer uma reportagem sobre uma coleção de tampinhas, enquanto ela ia registrando e desenvolvendo o texto. Hugo participou ativamente, dando opiniões sobre algumas partes do texto, e embora se dispersasse por alguns momentos, Karina sempre chamava sua atenção, liderando a dupla. Parecia ser uma dupla bastante produtiva, e Hugo era bastante favorecido com essa junção, uma vez que Karina se mostrava bastante empenhada (na maioria das vezes) em fazê-lo participar, como no momento da leitura, quando Karina em vez de ler para ele a manchete vai ajudando-o a juntar as letras e sílabas para que ele mesmo leia a manchete da reportagem (Silveira, 2008, p.15).

Nesse relato é possível perceber como as crianças se ajudam na produção do texto. Essa colaboração pode ser mais efetiva quando o docente conhece a sua turma e agrupa os estudantes de modo que as diferenças entre eles não sejam um empecilho. Assim, podemos ver que enquanto Hugo tendia a se dispersar mais facilmente, Karina, com seu perfil de liderança, trazia o estudante para a execução da atividade, ajudando-o em suas dificuldades.

Como podemos observar no relato, a docente do 4º ano, assim como a professora Alice, apresentava uma turma heterogênea. De modo mais específico, pela análise das cenas da professora Alice, a turma dela era heterogênea quanto a vários aspectos (etnia, gênero, religião, origem regional, características físicas, interesses, níveis de conhecimento), como acontece com muitas turmas. No entanto, isso não era considerado por ela como um problema. Ela atuava de modo responsável, cuidadoso e respeitoso de modo a garantir a participação e aprendizagem de todos. Essa é uma atitude dos profissionais que desejam praticar um currículo inclusivo. Na próxima seção, vamos explorar um pouco mais essas questões.

Refletindo mais um pouco sobre heterogeneidade

A sala de aula é um reflexo da diversidade em nossa sociedade. Estudantes com diferentes trajetórias, identidades sociais, características individuais, interesses estão juntos em um mesmo ambiente escolar. O conjunto dessas diferenças provoca a heterogeneidade de conhecimentos, que, embora seja uma fonte inestimável de riqueza e de oportunidades, também apresenta desafios significativos para os educadores. Nessa perspectiva, não é incomum encontrarmos no 3º ano do Ensino Fundamental e, muitas vezes, nos 4º e 5º anos, crianças que ainda estão passando pelo processo de consolidação da alfabetização, enquanto outras já são leitoras e produtoras autônomas de textos. Entender e abordar eficazmente essa heterogeneidade é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas aprendizagens.



Aceitar a heterogeneidade das crianças e reconhecer suas singularidades é um grande desafio para as instituições escolares, visto que a sua concepção é homogeneizadora. Mas, como conclui Ferreiro, as diferenças dentro da escola não vão deixar de existir, elas devem ser transformadas em vantagens pedagógicas para assumir uma nova posição dentro do cenário das práticas alfabetizadoras. Isto coloca para o professor uma responsabilidade ainda maior com o ensino das crianças, porque elas possuem habilidades e conhecimentos distintos. (Mota, 2021, p. 46)

Compreender que existem diferentes tipos de heterogeneidade na sala de aula e que eles impactam as aprendizagens é uma primeira necessidade para praticarmos um currículo inclusivo. Nas análises que fizemos das cenas na turma da professora Alice, observamos que ela desenvolveu estratégias para lidar com heterogeneidades étnico-raciais, físicas e de níveis de conhecimento, mas outros tipos de heterogeneidade também impactam os processos educacionais. A professora Maria¹⁵, do 3º ano de uma escola pública do Recife, citou algumas delas:

Então assim, são personalidades muito diferentes, tem muitos líderes, tem muitas crianças que não lidam muito bem com a diferença do outro, tem crianças que “batem de frente”, tem crianças que têm um nível de comportamento que não se encaixa muito bem pela proposta que a gente quer de respeito ao espaço do outro, né? E dessa construção de respeito, de afetividade. Então assim, eu percebo tanto através da... do lidar com o outro quanto através da personalidade, de visibilidade do corpo do outro, então assim, tem umas coisinhas a serem trabalhadas aqui. (Maria, 3º ano).

A professora apresenta na sua fala algumas diferenças individuais presentes em sua turma, como diferenças de personalidade, de comportamento e de características físicas. Ao apontar essa pluralidade, a professora enfatiza a necessidade de trabalhar com as crianças essas diversidades para construir o respeito entre elas. Todas elas provocam efeitos sobre o cotidiano escolar, como é apontado por Leal e Silva (2023):



Um aspecto crucial no debate sobre heterogeneidade é entender quais são os fatores dessa pluralidade ou, mais que isso, quais são as diversas pluralidades e como elas se cruzam para impactar processos escolares. No bojo desse debate,

¹⁵ Nome fictício. Dado de entrevista coletado na pesquisa Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do ensino fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares. Foram seguidas as normas de ética em pesquisa para a coleta e divulgação dos dados.

um dos focos é compreender como a diversidade social, que neste artigo denominaremos de “heterogeneidades sociais”, e as diferenças individuais, que neste artigo denominaremos de “heterogeneidades individuais”, se cruzam e provocam diferenças nos modos de aprender, nos percursos escolares e nos resultados de aprendizagem escolares dos estudantes, ou seja, nas diferenças de níveis de conhecimento (também denominados de “heterogeneidade de níveis de conhecimentos”) (Leal, Silva, 2023, p. 29).

Nessa citação, as autoras destacam a importância de compreender os diversos fatores que contribuem para a heterogeneidade na sala de aula. Alertam que todos podem contribuir para um trabalho que considere a heterogeneidade de conhecimentos. Podemos apontar, no mínimo, quatro fontes de diferenças que se entrelaçam e afetam os processos educacionais.

Uma delas é relativa às diferenças quanto ao nível socioeconômico. As desigualdades sociais provocam exclusões quanto às condições de acesso à escola e de permanência. Nesse caso, as medidas são macroestruturais, embora a escola precise ser sensível às disparidades de oportunidades, buscando estratégias para um ensino com equidade e promovendo uma formação crítica dos estudantes.

Além das diferenças sociais, podemos apontar as que dizem respeito aos pertencimentos a grupos sociais (étnicos, de gênero, religiosos, de região, entre outros). Nesse caso, um dos efeitos é a exclusão de estudantes provocada pelos preconceitos. Um estudante excluído pelo grupo ou pelo docente tem sua participação nas situações didáticas interdita. É preciso, assim, ser vigilante sobre as interações na escola e combater os preconceitos; valorizar as identidades sociais; promover conhecimentos sobre temas relacionados a esses pertencimentos; favorecer a construção da autoestima dos estudantes.

As características individuais dos estudantes também são fonte de pluralidades. Elas se referem às diferenças específicas de cada um, como habilidades, estilos de aprendizagem e experiências pessoais, e podem influenciar tanto as interações nas situações vivenciadas na escola quanto os modos como cada estudante se apropria dos conhecimentos.

As heterogeneidades quanto às condições físicas e intelectuais também precisam ser reconhecidas nos processos de planejamento e vivência das atividades. As crianças com deficiência, transtornos ou altas habilidades precisam ser reconhecidas na escola como participantes ativos, capazes de aprender, mas que demandam ações particulares, como as estratégias de acesso às atividades escolares, como acontece com a criança cega ou surda; ou as estratégias didáticas mais específicas, como as demandas para o ensino do sistema notacional à criança surda; ou, ainda, as estratégias relativas a questões comportamentais, como acontece com as crianças com transtorno do espectro autista.

Todos esses tipos de heterogeneidade impactam os processos educativos e demandam estratégias diferenciadas. No conjunto, as heterogeneidades promovem diferenças de níveis de conhecimento que exigem a construção de estratégias variadas e potentes.

Em Síntese

Neste texto, buscamos refletir sobre o pressuposto de que lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade requer uma abordagem educacional inclusiva e diferenciada. Isso significa reconhecer e valorizar as diferenças, adaptar as estratégias de ensino para

atender às necessidades de cada estudante, criando um ambiente de aprendizagem que promova a equidade. É responsabilidade do/a professor/a organizar, planejar e liderar o desenvolvimento de uma cultura que valorize os diversos conhecimentos e a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido,



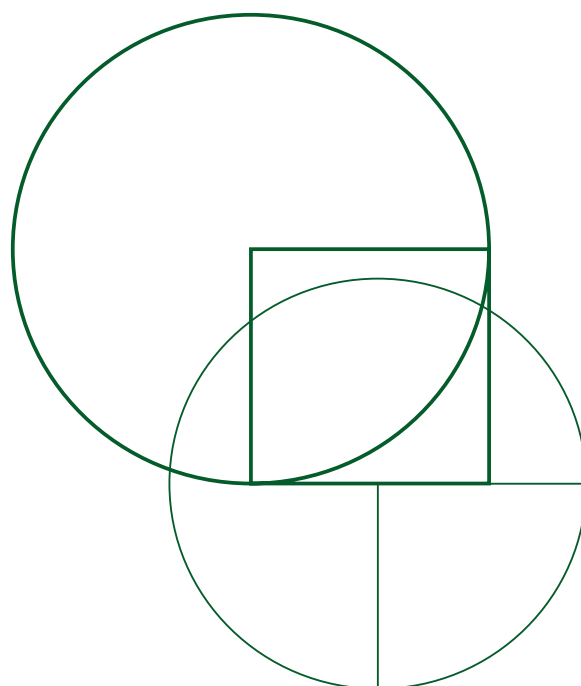
Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a partir da realidade delas. Tal pressuposto pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar (Leal, Sá e Silva, 2016, p. 9).

Apesar dos desafios que os docentes enfrentam em lidar com turmas heterogêneas, é possível usar essa diversidade a seu favor e promover um ambiente favorável à aprendizagem. Através dos conhecimentos da turma e das especificidades das crianças, os professores podem recorrer ao uso de diferentes procedimentos metodológicos que atendam às especificidades de aprendizagem coletivas e individuais. Assim,



A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (Aquino, 1998, p. 63-64).

Conhecer a turma, entender que os estudantes aprendem de formas distintas e em ritmos diferentes é o primeiro passo para o planejamento de um ensino que valorize essas diferenças e potencialize a aprendizagem de todos por meio de desafios ajustados às necessidades de cada estudante.



Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (Org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. p. 8-34.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Dayane Marques da. Heterogeneidade e educação nos currículos brasileiros. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 28-69.

MOTA, Adriana Sandes. **Alfabetização e heterogeneidade**: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2021. 121f.

SILVEIRA, Renata da Conceição; AIRES, Vera Lúcia de O; LEAL, Telma Ferraz. **Produzir textos sem saber escrever? Por quê? Um estudo de caso sobre produção de textos com alunos não-alfabéticos**. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2008.

VIGOTSKY, Lev. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7067577040419696>

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>

TEXTO 2

Heterogeneidade e interdisciplinaridade: perspectivas teórico-metodológicas sobre leitura, escrita e oralidade em turmas do 3º ano do ensino fundamental

Nayanne Nayara Torres da Silva
Patrícia dos Santos Moura

Contextualizando o tema

A heterogeneidade que permeia o ambiente da sala de aula é, conforme sinaliza Mainardes (2008, p. 129), abrangente, uma vez que “Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, confiança em si e desejo de aprender [...]”. Nessa direção, a sala se revela múltipla, com possibilidades variadas de interações e mediações sociais e pedagógicas.

Contudo, destacamos que, dada a abrangência dessa discussão no presente texto, trataremos sobre a heterogeneidade de níveis de conhecimento, apresentando possibilidades de trabalho com os eixos da oralidade, leitura e escrita na perspectiva da interdisciplinaridade. Para início dessa discussão, elencamos aqui alguns questionamentos: Como organizar um planejamento que contemple os diferentes níveis de conhecimento presentes nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental? Como trabalhar os eixos da oralidade, leitura e escrita com vista a dar conta dessa heterogeneidade? Como considerar a interdisciplinaridade nesse trabalho? Buscaremos responder a essas questões, tomando como ponto de análise o depoimento da professora Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva, docente da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Recife – PE.

Para contemplar no planejamento a questão da heterogeneidade e da interdisciplinaridade eu parto de duas “coisas”: a matriz curricular proposta pela prefeitura, para selecionar os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, e de uma diagnose inicial, para conhecer os níveis de leitura e escrita dos estudantes. Diante dos resultados desta diagnose, posso tentar contemplar os alunos em seus níveis de escrita/leitura a partir de atividades diferenciadas, de formação de agrupamentos (por vezes com níveis de leitura próximos, outras, com níveis diferentes). Ao selecionar os conteúdos, procuro as relações que os componentes curriculares apresentam e tento fazer uma “rede de conhecimentos” [...]. Para desenvolver o trabalho com os diferentes eixos (oralidade, leitura e escrita) na perspectiva da interdisciplinaridade e da heterogeneidade, eu gosto de trabalhar com projetos. Ano passado (2023) eu desenvolvi dois que demandaram mais tempo e com os quais foi possível trabalhar com os diferentes eixos em questão. Um deles foi o Projeto Folclore, que teve a duração de um mês. Inicialmente trabalhamos sobre “o que é o folclore”, assistimos vídeos sobre algumas lendas (Série “Juro que vi”),

lemos livros sobre os personagens folclóricos. Enquanto isso, definimos qual seria o tema da Mostra de Conhecimento da escola, decidimos por “Jogos, brinquedos e brincadeiras antigas”. Definido o tema, produzimos um questionário para “os adultos mais velhos” com os quais eles convivem responderem. Para “testar” o questionário, o utilizamos como roteiro de entrevista com os “mais velhos” da escola. Fizemos a tabulação dos resultados e, em grupos previamente definidos, os alunos escolheram um jogo, um brinquedo e uma brincadeira para pesquisarem, confeccionarem com materiais reciclados e apresentarem na Mostra de Conhecimento aos visitantes. No momento da pesquisa, feita em sites da internet, eles puderam ler e aprender mais sobre os “objetos de estudo” e, também, produzirem (e não copiarem) o texto que basearia a fala deles no dia da Mostra. Houve o tempo da leitura, da produção escrita. Depois dessa etapa, eles se prepararam para a apresentação oral, fizemos uma simulação dessa apresentação (eles apresentaram, sem ler os textos produzidos, os jogos, brinquedos e as brincadeiras para mim, para os residentes, para a acompanhante de um aluno da turma e para os demais colegas). Nesse momento, foram dadas “dicas” de como se portar, de como empostar a voz, de como manusear os “objetos de estudo” aos ouvintes. No final do mês (agosto), houve a Mostra de Conhecimentos da escola, onde eles apresentaram as suas pesquisas. (Professora Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva, 3º ano do Ensino Fundamental, Recife – PE).

O relato da professora Cristiana apresenta a avaliação e o planejamento como pontos centrais da sua prática docente na perspectiva da interdisciplinaridade e heterogeneidade, trazendo indícios de que não há como falarmos de uma prática atenta ao fenômeno da heterogeneidade sem tratarmos da avaliação. Diante disso, a diagnose inicial serve como ponto de partida para o planejamento, pois é por meio dela que a professora identifica os diferentes níveis de conhecimento que permeiam seu grupo/classe, além de possibilitar o redimensionamento desse planejamento, com vista a torná-lo mais coerente com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades apresentadas pelas crianças.

O trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade, que eclodiu com força no século XX, também requer um planejamento atento e cuidadoso por parte dos/as professores/as. Nessa perspectiva, toma-se um tema ou problema como foco de estudo e se pensa como os diferentes componentes curriculares podem auxiliar a compreender melhor o tema e a responder ao problema proposto pela turma ou pelo/a professor/a. É importante destacar que partilhamos da concepção de interdisciplinaridade proposta por Santomé (1998), a qual “possibilita a inclusão de temas culturais relevantes, a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, a reflexão sobre os diferentes pontos de vista e o pensar a partir de problemas reais e concretos, entre outras possibilidades” (Pinho, 2004, p. 60).

Nessa direção, o depoimento da professora Cristiana ilustra adequadamente a perspectiva da interdisciplinaridade, quando ela narra que, em agosto de 2023, definiu um tema para estudo com sua turma de 3º ano – “o folclore” – e desenvolveu pesquisas, leituras, tabulação de dados, produções escritas e apresentações orais sobre o tema, abrangendo conhecimentos linguísticos, matemáticos, históricos e geográficos, para apresentar o projeto “Jogos, brinquedos e brincadeiras antigas” na Mostra de Conhecimentos da escola. Podemos perceber que várias habilidades foram construídas pelas crianças, entre as quais destacamos a produção de textos que serviu como base para a apresentação oral, desenvolvendo formas de uso da oralidade em uma situação formal.

Diante do exposto, sinalizamos que o pensamento interdisciplinar não se resume a conjugar as diferentes disciplinas de forma mecânica e estanque. É preciso criar situações desafiadoras, de pesquisa e interações entre as crianças e entre adultos e crianças, com a intenção de favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Assim, uma palavra forte para se entender a perspectiva interdisciplinar é a investigação, que possibilita identificar anseios, dúvidas e a heterogeneidade de conhecimentos presentes na turma.

Heterogeneidade e interdisciplinaridade: pensando a articulação entre os diferentes eixos da Língua Portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental

Mas, como abordar os eixos da oralidade, leitura e escrita na perspectiva da interdisciplinaridade e heterogeneidade? Apesar de compreendermos a heterogeneidade como constitutiva do processo pedagógico e, conforme sinaliza Rego (1995, p. 88), “[...] vista como fator imprescindível para as interações em sala de aula (pois) [...] imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.”, admitimos que lidar com esse fenômeno não se constitui uma tarefa fácil para os/as professores/as.

Sem a intenção de apresentar roteiros ou receitas, discutiremos aqui possibilidades que auxiliem na reflexão acerca de práticas atentas a esse fenômeno. Nessa direção, o primeiro aspecto a ser considerado pelo docente no planejamento didático se refere aos conhecimentos prévios de seus alunos, que podem ser identificados, conforme já sinalizado no depoimento da professora Cristiana, por meio da avaliação diagnóstica, sinônimo de diagnose.

Tal avaliação também é mencionada pela professora Betânia Rondan Vieira, docente do 3º ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Jaguarão – RS, quando destaca que

Realizar a avaliação diagnóstica possibilita a definição dos objetivos a serem alcançados pela turma ao longo do ano letivo. Além disso, dá ao professor um panorama de possibilidades para as intervenções a serem realizadas nas aulas. Durante o ano a avaliação continua sendo uma ferramenta importante para o professor, pois ela também permite avaliar sua prática em sala, reajustar rotas e repensar estratégias de ensino. (Professora Betânia Rondan Vieira, 3º ano do Ensino Fundamental, Jaguarão-RS).

Com isso, o planejamento é (re)pensado e refletido com base nas constantes avaliações que precisam ser feitas com vistas a, inicialmente, identificar o perfil da turma e, posteriormente, acompanhar a progressão de suas aprendizagens. Serão essas avaliações que permitirão ao docente rever suas escolhas e estratégias para trabalhar na perspectiva de contemplar todos os diferentes conhecimentos de leitura, escrita e oralidade presentes na classe.



Assim, é preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim,

decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (Leal, 2003, p. 30).

A busca por contemplar os diferentes conhecimentos dos aprendizes é algo que vem sendo sinalizado em pesquisas que abordam o tema da heterogeneidade (Silva, 2019; Sá, 2015; Silva, 2016). Nesses estudos, são evidenciadas algumas estratégias didáticas que focam nas diferenças quanto aos níveis de conhecimento dos aprendizes, tais como atividades diferenciadas para alunos específicos ou o atendimento individualizado durante as atividades; o trabalho com agrupamentos, entre outras. Algumas dessas atividades são evidenciadas no depoimento da professora Cristiana, quando ela diz “[...] contemplar os alunos em seus níveis de escrita/leitura a partir de atividades diferenciadas, de formação de agrupamentos (por vezes com níveis de leitura próximos, outras, com níveis diferentes).”

No que diz respeito às atividades diferenciadas, estas se mostram como uma estratégia pertinente para que todos os estudantes possam avançar em suas aprendizagens, uma vez que podem ser direcionadas tanto para os alunos que se encontram numa fase mais inicial quanto para os mais avançados, respeitando suas potencialidades e visando a suas respectivas progressões. Segundo Mainardes (2016, p. 112), “[...] o ideal seria combinar as atividades coletivas (que envolvem todos os alunos) com atividades diferenciadas, que visem atender o nível e as necessidades de aprendizagem dos alunos.”

Essa consciência de também propor atividades diferenciadas para os alunos mais avançados é importante no sentido de reforçar a ideia de que, em grupos heterogêneos, todos os alunos precisam progredir em suas aprendizagens independentemente do nível em que se encontram. Isso porque, ao se depararem com a heterogeneidade da classe, muitas vezes os/as professores/as acabam priorizando os aprendizes que têm mais dificuldades, deixando de lado os demais (ou vice-versa).

O atendimento à heterogeneidade dos aprendizes também pode se dar por meio do agrupamento de estudantes. Para a professora Cristiana Vasconcelos, é importante propor

[...] agrupamentos com níveis diferentes de escrita, onde os estudantes terão “responsabilidades” compatíveis com as competências já adquiridas, ou agrupamentos com níveis próximos, onde cada grupo terá, da mesma forma, “responsabilidades” compatíveis com as competências já adquiridas, o grupo que ainda não lê e escreve de forma autônoma, fica responsável por pesquisar/desenhar os personagens carnavalescos, os que já se apropriaram da escrita/leitura (ou que já estejam lendo e escrevendo com mais autonomia) fazem pesquisas (em livros, em sites, blogs etc.) sobre o tema e produzem pequenos textos para compor os cartazes ou qualquer outro gênero informativo (panfletos, livretos). (Professora Cristiana Vasconcelos do Amaral Silva, 3º ano do Ensino Fundamental, Recife-PE).

Percebemos, então, que o trabalho com agrupamentos requer conhecimento acerca dos saberes dos aprendizes para, a partir disso, o/a professor/a conseguir distribuir as atividades e propor os agrupamentos, seja com crianças do mesmo nível, seja de níveis diferentes, a depender dos objetivos pedagógicos que se pretende alcançar. No depoimento de Cristiana, fica clara a intenção da docente, ao propor os agrupamentos, de “possibilitar,

no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados” (Onrubia, 1996, p. 134).

É importante saber dosar as atividades que podem ser: 1. realizadas por todos os níveis de conhecimentos, de forma coletiva ou individual; 2. diferenciadas, a partir de um mesmo material ou proposta; 3. diversificadas, por agrupamentos de níveis de escrita. Por exemplo, na possibilidade 1, podemos propor uma produção textual coletiva, em que o/a professor/a é o/a escriba, ou, ainda, a reescrita individual de um texto conhecido (uma música folclórica). Em relação à possibilidade 2, a partir de uma história infantil, as crianças que já se apropriaram mais do Sistema de Escrita Alfabética podem responder individualmente a questões de interpretação do texto, enquanto as que estão no início do processo de aquisição da escrita podem relacionar imagens da história aos seus respectivos nomes (palavras). Para a possibilidade 3, podemos pensar em uma sessão de jogos, em que cada grupo é organizado pelo mesmo nível de escrita ou por níveis próximos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

É importante destacar que os agrupamentos de crianças com mesmo nível ou níveis próximos de conhecimento sobre a escrita têm, conforme mencionamos anteriormente, objetivos diferentes. Por exemplo, se a intenção for possibilitar a cooperação entre os pares no desenvolvimento de uma atividade, o/a professor/a pode agrupar crianças com níveis de escrita próximos para que possam interagir e, de forma colaborativa, desenvolver a atividade proposta. Por outro lado, se o objetivo for ofertar uma ajuda ou intervenção mais direta para compreensão ou consolidação de algum conhecimento, o agrupamento de crianças com o mesmo nível de escrita pode ser uma estratégia para que o/a professor/a direcione sua atenção de forma mais efetiva para esse grupo.

O uso dessas estratégias requer, portanto, um planejamento prévio por parte do docente, que pode ser revisto no decorrer da sua ação: quando revê suas escolhas e estratégias, dá ao planejamento um caráter contextualizado a partir do diagnóstico realizado. Essa contextualização também pode ser enriquecida por meio de um planejamento interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade é um caminho que permite organizar suas escolhas de forma globalizada.

Vamos considerar que planejei uma sequência didática a partir de um texto para uma turma com crianças alfabéticas, silábicas com valor sonoro e pré-silábicas. Em um primeiro momento realizamos a leitura em roda, a discussão e interpretação do texto de forma coletiva. Logo em seguida, os aprendizes realizaram uma atividade em ficha didática. Essa atividade foi estruturada a partir das hipóteses de escrita das crianças, então, foram planejados três tipos de fichas didáticas: uma para as crianças em hipótese alfabética, uma para as em hipótese silábica com valor sonoro e outra para as em hipótese pré-silábica. Ao planejar essas fichas, considerei atividades que as crianças pré-silábicas, por exemplo, realizassem de forma mais autônoma. Assim, pude direcionar de forma mais efetiva a atenção para o outro grupo de crianças. (Professora Betânia Rondan Vieira, 3º ano do Ensino Fundamental, Jaguarão-RS).

As sequências didáticas, assim como os projetos didáticos, são um modo de estruturar as ações didáticas e de organizar o planejamento que considera o princípio da interdisciplinaridade. Com isso, podem ser tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades a leitura de um texto, enriquecendo ainda mais a experiência, “[...] pois nesses tipos de organização do trabalho pedagógico as atividades atendem a variados objetivos, que agregam conceitos de diferentes áreas de conhecimentos, para que sejam resolvidos problemas propostos aos estudantes” (Albuquerque; Leal; Pessoa, 2015, p. 34).

É importante ressaltar que, conforme destaca Soares (2020), a centralidade no texto é um meio desencadeador dos processos de alfabetização e letramento¹⁶. Ela justifica esse posicionamento quando afirma que a função da língua é sociointerativa. “Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**” (Soares, 2020, p. 34. Grifos da autora).

O conteúdo de um texto envolve diferentes conhecimentos que estão conectados para tratar de um tema. Assim, os textos exigem um olhar interdisciplinar para que possam ser compreendidos. “Trata-se de des-sedimentar, desfazer estruturas que normalmente não costumam ser submetidas à análise crítica” (Santomé, 1998, p. 51). Para efetivar esse olhar interdisciplinar, é necessário romper com a perspectiva do planejamento estanque, em que o tempo escolar é dividido por horários pré-determinados para componentes curriculares, aprisionando os conhecimentos em “celas do pensamento”.

Reler e reescrever textos estudados são ferramentas para promoção da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Utilizar um mesmo texto em diferentes momentos e com objetivos distintos pode tornar a aprendizagem ainda mais significativa. Poderíamos fazer a leitura de um texto que fala sobre a importância dos quilombos na construção da identidade cultural brasileira. O foco inicial seriam as questões históricas. Em uma outra oportunidade, fazer a releitura de partes deste texto retomando as aprendizagens acerca da historicidade, mas com focalização nas regularidades contextuais do QU. Posteriormente, propor um ditado interativo, em que os aprendizes reescreveriam um parágrafo do texto propondo a análise ortográfica de palavras com “QU”. (Professora Betânia Rondan Vieira, 3º ano do Ensino Fundamental, Jaguarão-RS).

Destacamos, a partir do depoimento acima, a importância de articular os componentes curriculares – História, Matemática, Geografia, entre outros – com os eixos do ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, a leitura, a produção de textos e a oralidade (Albuquerque; Leal; Pessoa, 2015). Nesse sentido, a leitura de textos é uma ferramenta para garantir essa articulação. Como vimos no depoimento da professora Betânia, o trabalho com a ortografia é realizado a partir da leitura de um texto, momento em que são problematizados alguns aspectos históricos e é realizada uma reflexão sobre palavras com as regularidades contextuais do “QU”.

Essa articulação dos diferentes eixos também pôde ser observada no relato inicial da Professora Cristiana Vasconcelos, que, por meio do “Projeto Folclore”, articulou a leitura, tanto a de livros, realizada pela professora de modo introdutório sobre os personagens folclóricos, quanto a de textos encontrados em pesquisas em sites da internet pelos

¹⁶ “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (Soares, 2012, p. 47)

próprios alunos; a produção escrita, no momento em que produziram suas falas com base na pesquisa previamente realizada; e a oralidade, quando as crianças se prepararam para a apresentação oral, recebendo indicações sobre a entonação da voz. Percebemos, com isso, além da articulação, um encadeamento de atividades que se mostram significativas para os aprendizes, uma vez que há um propósito para o desenvolvimento delas: a “Mostra de Conhecimentos” da escola.

Nessa direção, sinalizamos a importância de toda situação de produção ter claros os objetivos e a finalidade de escrita, ou seja, o que o aluno irá escrever, para que e para quem (Geraldi, 1997). Segundo Moraes e Ferreira (2006), ao desenvolvermos uma atividade de produção de texto, precisamos nos perguntar se ajudamos os aprendizes a ter a clareza de qual é a finalidade do texto a ser escrito, do que deseja comunicar; do gênero textual mais adequado para fazê-lo; de quem é o leitor-destinatário; do “tom” (registro mais ou menos formal) a ser usado na hora de escrever; do espaço de circulação em que o texto produzido será lido; do suporte adequado para divulgação do texto; dentre outros aspectos. O domínio desses aspectos permitirá às crianças imprimir sentido e significado ao que estão produzindo e, conseqüentemente, se empenhar mais nas produções, uma vez que terão um interlocutor real, além do/a professor/a da sala, que lerá o texto que está sendo produzido.

Outro aspecto a ser pontuado nesse trabalho articulado entre os eixos da Língua Portuguesa na perspectiva da heterogeneidade diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. É certo que, ao solicitar uma produção escrita de crianças que se encontram em diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética, o/a professor/a precisará identificar quais aprendizes conseguirão produzir de forma autônoma e quais precisarão de uma mediação mais direta, colocando-se, neste caso, na posição de escriba.

Esse aspecto também foi destacado no depoimento da Professora Cristiana ao mencionar o “Projeto Poetizando”, que também foi desenvolvido por ela ao longo do ano letivo de 2023 e que contou, entre outras ações, com a leitura e produção de poemas. Nesse eixo, a professora destaca que “A escrita demandou tempos diferentes para cada estudante, os que ainda não estavam com a escrita autônoma tiveram maior atenção minha e dos residentes, até que todos terminassem suas produções.”. Com isso, Cristiana revela conhecimento acerca dos saberes de seus alunos e respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Sendo assim, destacamos que a articulação entre os eixos da Língua Portuguesa pode ser pensada e desenvolvida na perspectiva da heterogeneidade e interdisciplinaridade, tomando o planejamento interdisciplinar como ponto de partida, pois propõe a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse caso, a leitura se torna ferramenta para a construção da cidadania. Essa perspectiva está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estrutura o trabalho com a linguagem considerando aspectos sociais através de campos de atuação: vida cotidiana (listas, bilhetes, convites etc.); artístico-literário (contos, poemas, parlendas etc.); práticas de estudo e pesquisa (diagramas, relatos de experiências, entrevistas etc.); vida pública (notícias, anúncios publicitários, folhetos etc.). Cada um desses campos abrange textos de circulação social, cuja aprendizagem instrumentaliza o sujeito a agir na sociedade (Brasil, 2017).

O relato da docente Cristiana explicita o caráter interdisciplinar do seu planejamento e a abordagem do ensino da Língua Portuguesa a partir do multiletramento¹⁷, como preconiza a BNCC (2017):

¹⁷ “Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural – letramentos – ou acompanhada do prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos.” (Soares, 2020, p. 32. Grifos da autora)

Ao selecionar os conteúdos, procuro as relações que os componentes curriculares apresentam e tento fazer uma “rede de conhecimentos”; como exemplo, acredito poder citar o trabalho sobre o carnaval pernambucano, em que posso contemplar História, Língua Portuguesa e Arte. Geralmente, faço leitura de livros que contemplem o tema (Frevolina, O carnaval dos bichos aloprados, O rapto do Galo etc.), uso vídeos com apresentações de diferentes manifestações culturais, coloco músicas (marchinhas, frevos, caboclinhos) para eles ouvirem e dançarem (se quiserem), **conversamos sobre o carnaval que eles vivenciam com suas famílias e amigos**, faço oficinas de adereços, máscaras, faço cartazes com informações sobre as manifestações culturais com as quais eles mais se identificaram. (Professora Cristiana Vasconcelos, 3º ano do Ensino Fundamental, Recife-PE. Grifos nosso).

A professora Cristiana planeja as aulas considerando as questões sociais e culturais que atravessam as vidas das crianças, o que torna o trabalho pedagógico mais local e contextualizado. Isso revela seu reconhecimento do contexto local e das experiências e trajetórias individuais de seus alunos, uma vez que “Cada criança inicia o seu percurso escolar de forma diferente, não tendo o mesmo ponto de partida, nem as mesmas aquisições e experiências de vida, que são a base de todo um trajeto escolar que se quer desenvolver” (Silva, 2007, p. 146). Esse reconhecimento das experiências e trajetórias requer também uma avaliação diagnóstica e formativa por parte da professora. A avaliação torna-se formativa quando ajuda a redimensionar o planejamento e a considerar a heterogeneidade de conhecimentos das crianças. O depoimento da professora Betânia retrata esse caráter da avaliação, que produz também uma autoavaliação por parte da professora:

Um dos maiores desafios para os professores da Educação Básica, especialmente os alfabetizadores, é lidar com a discrepância de aprendizagens entre as crianças. Lembro-me que quando ocorreu meu ingresso como professora na educação pública esse foi um dos primeiros aspectos que observei. No segundo semestre do ano letivo de 2019, comecei o trabalho com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma possuía crianças com todas as hipóteses de escrita. Os aprendizes que estavam escrevendo de forma alfabética, não tinham interesse em escrever de maneira ortográfica. Nessa ocasião eu era imatura e tinha pouca confiança na minha capacidade profissional. Isso influenciou diretamente em minhas práticas em sala de aula. Foi um ano letivo caótico. Muita insegurança, pouco apoio do suporte pedagógico da escola. Porém, sempre relembro essa minha primeira vivência profissional na escola pública, pois ela foi importantíssima para (re)significar minhas práticas pedagógicas. (Professora Betânia Rondan Vieira, 3º ano do Ensino Fundamental, Jaguarão-RS).

Esse olhar crítico sobre a própria prática impulsiona uma revisão criteriosa do planejamento docente. Nessa direção, Leal (2003, p. 30) enfatiza a importância de que “a avaliação realmente seja encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica”.

Assim, analisar como foram contemplados os eixos do ensino da Língua Portuguesa (leitura, escrita e oralidade) no decorrer do ano letivo, identificando as estratégias utilizadas para trabalhar cada eixo, a frequência de cada um deles nas atividades semanais e o uso de propostas didáticas diferenciadas por nível de conhecimento dos aprendizes, pode provocar mudanças nas formas de abordar o trabalho com a língua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscar um equilíbrio entre as atividades correspondentes a cada eixo, bem como variar as estratégias didáticas, requer, portanto, conhecimentos por parte dos/as professores/as sobre a Língua Portuguesa e sobre os níveis de escrita que podem ser apresentados pelas crianças.

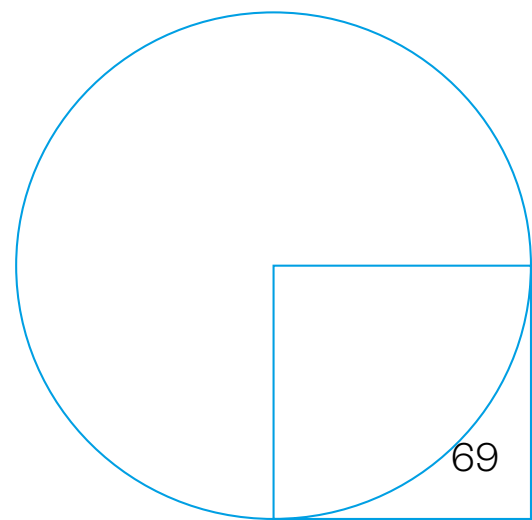
Em síntese

Neste texto, abordamos os eixos da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva da interdisciplinaridade e da heterogeneidade no 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, discutimos inicialmente acerca da heterogeneidade dos conhecimentos das crianças e sua forte relação com a avaliação e com o planejamento. Com o intuito de enfatizar a importância das questões culturais no planejamento, destacamos o debate sobre a interdisciplinaridade como possibilidade de um trabalho pedagógico contextualizado e globalizado.

Uma das principais ideias veiculadas neste texto é a articulação dos eixos leitura, escrita e oralidade com os diferentes componentes curriculares, apontando para o caráter produtivo das práticas integradas aos diferentes conhecimentos científicos. Essa perspectiva rompe com a ideia do tempo escolar dividido por áreas de conhecimento, atribuindo ao currículo uma configuração em espiral e fortalecendo a ideia de temas como fenômenos complexos a serem analisados a partir de diferentes olhares.

Além do equilíbrio entre os diferentes componentes curriculares, destacamos a importância de equalizar as práticas pedagógicas de leitura, escrita e oralidade, rompendo com a supervalorização de uma sobre a outra. Para tanto, o desenho do currículo e, por sua vez, do planejamento deve oportunizar práticas que complementem e inter-relacionem os três eixos acima citados.

Por fim, é válido mencionar que ainda percebemos o eixo da oralidade muito “tímido” no planejamento pedagógico em relação à leitura e à escrita. O desafio se torna maior quando consideramos que, em relação a esses três eixos, os conhecimentos de uma turma podem formar diferentes “constelações”. Perceber essa heterogeneidade e fazer dela um princípio para o planejamento pode desencadear um ensino que contemple todos/as sem fazer com que todos/as façam a mesma coisa em todos os momentos da aula.



Referências

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de; LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 34-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens em diferentes áreas do currículo**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19-31.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETEZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa (Org.). **Ciclo de palestras**: volume 1. Recife: Editora UFPE, 2016. p.109-125

MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-80

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996. p. 123-151.

PINHO, Patrícia Moura. Planejamento e sua organização em questão: o projeto “Os Marginalizados”. In: DOLL, Johannes; ROSA, Russel Teresinha Dutra da (Org.). **Metodologia de Ensino em Foco**: Práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 59-80.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÁ, Carolina Ferreira de. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 183 f.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Gabriel Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola**. O caso dos alunos de etnia cigana. 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Porto. 306 f.

SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 218 f.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da Silva. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França**: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 309 f.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Nayanne Nayara Torres da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco em cotutela com a Université Lumière Lyon 2 da França. Atua como professora adjunta da Universidade de Pernambuco, no campus Garanhuns. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores. Atua no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da UPE, orientando dissertações sobre alfabetização e ensino de língua portuguesa.

E-mail: nayanne.torres@upe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795849084664901>

Patrícia dos Santos Moura é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora da Universidade Federal do Pampa, no Curso de Pedagogia, supervisionando estágios curriculares em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA, orientando dissertações na Linha de Pesquisa Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial.

E-mail: patriciapinho@unipampa.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7000064499140899>

TEXTO 3

A poesia que vem dos bichos: uma proposta pedagógica, poética, artística e ética

Bárbara Cortella Pereira
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Contextualizando o tema

Trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade no processo de alfabetização de crianças, por meio de uma postura heterogênea e interdisciplinar, fundamentada em uma linguagem viva e de vida, exige dos/as professores/as uma atitude contínua de estudo e pesquisa, um olhar sensível e uma escuta atenta para os **projetos de dizeres** das crianças em interação com a professora, seus pares e os artefatos culturais. Em outras palavras, requer uma postura didático-pedagógica sensível, ética, estética e dialógica, a partir da linguagem que emerge das situações vividas e experimentadas pelas crianças, dentro da sala de aula e fora dela, em suas relações cotidianas.

O objetivo deste texto é discutir sobre possibilidades de desenvolver uma prática docente a partir da abordagem interdisciplinar no ciclo de alfabetização. Para ilustrar nossa discussão e ampliar o diálogo, apresentaremos práticas pedagógicas inspiradoras da professora alfabetizadora Elaine Cristina Rondon Queiroz¹⁷, a fim de potencializar o trabalho de linguagem, com linguagem e sobre linguagem desse ponto de vista discursivo-dialógico, diverso e interdisciplinar.

Mas, antes de adentrarmos nas cenas de sala de aula, propomos aqui algumas questões para nossa reflexão: Quem são nossas crianças que necessitam e desejam aprender a ler e a escrever? Elas sabem que podem conhecer e alçar voos em direção a outros e novos mundos a partir da interrelação entre Ciência, Arte e Vida? Se a abordagem interdisciplinar é reiteradamente afirmada como desejável, para que o ensino seja mais significativo para professores/as e estudantes, como podemos transformar nossas práticas, abordando os conteúdos planejados de forma mais integrada?



*As salas de aula são espaços de compreensão de mundo pela observação, pela conversa e pelo aprofundamento do conhecimento, por meio de histórias, fenômenos, objetos, pessoas do mundo. Espaço de criação e recriação. Espaço de realidade e ficção. Espaço de acertos, invenções e erros. Sala de aula sem fronteiras onde entram e de onde saem culturas e histórias variadas. Os modos de relacionamento e interação na sala de aula são o foco de atenção e de intervenção pedagógica, considerando-se tempos e **pontos de partida diferentes dos diferentes sujeitos**. (Goulart; Souza, 2015, p. 10, grifos nossos).*

¹⁷ Em 2022, o GEPOLEI/UFMT desenvolveu o Projeto de extensão “Voando nas asas de Manoel de Barros”, em algumas escolas municipais da capital de Cuiabá-MT e municípios circunvizinhos, tais como Nobres-MT. A professora Elaine Cristina Rondon Queiroz é colaboradora desse grupo de pesquisa, desde então, em parceria com o doutorando Agnaldo Périgo, que pesquisa sobre os olhares/fazeres/sentires poéticos das alfabetizadoras desse município. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética/Humanidades/UFMT, sob o Parecer: de número 5.813.16.

Partindo desse pressuposto, professores e professoras comprometidos com a educação humanizadora, como nos propõe Freire (1981), precisam conhecer seus estudantes e instigá-los para o autoconhecimento, a refletir sobre semelhanças, diferenças, diversidades, numa relação de alteridade. Pensar nessa heterogeneidade presente nas salas de aulas brasileiras implica, também, pensar que as **relações de ensino e os gestos de ensinar** (Smolka, 1987) são uma das principais dimensões do trabalho pedagógico da alfabetização, uma vez que o Outro “[...] não apenas me constitui, mas me importa. Eu e Tu nos percebemos e nos sentimos mutuamente afetados pelo acolhimento, no encontro com a alteridade” (Corsino, 2015, p. 403). Nesse sentido, dentro das relações de ensino, importa-nos pensar nessas relações em sua indissociabilidade no campo da Ciência, da Arte e da Vida.

Relação indissociável entre Ciência, Arte e Vida no processo de alfabetização de crianças

Nessa perspectiva de educação humanizadora, vemos, a seguir, uma sequência de atividades desenvolvidas pela professora Elaine Queiroz, que atuava, em 2023, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual em Nobres, Mato Grosso.

O trabalho realizado por ela abrangeu os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Ciências da Natureza e seu ponto de partida foi buscar conhecer as crianças, oportunizar a interação entre os pares e a reflexão sobre elas próprias, suas características físicas, qualidades, traços mais marcantes. Para tanto, a partir de muito diálogo e de um título provocador – “Eu sou assim” –, os estudantes produziram acrósticos (Figura 1), como uma espécie de autorretrato, conforme os exemplos a seguir.

Figura 1: Acróstico com os nomes das crianças da turma do 3º ano



Fonte: Périgo; Queiroz e Queiroz (2023)

Essa atividade possibilitou que as crianças olhassem para si próprias e, tomando como referências seus nomes, utilizassem as iniciais para escrever algo que retratasse como elas eram a partir de suas perspectivas. Nesse processo de falar de si, de identificar suas características (físicas, emocionais, concretas ou mesmo idealizadas), a criança escreve para ela mesma e para seus interlocutores. Ela vai aprendendo a “nomear o mundo” e nomear-se no mundo.



[...] o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente (Freire, 1981, p. 48).

Enquanto sujeitos cognoscentes, esses estudantes vão se conhecendo, conhecendo o outro, alfabetizando-se e inserindo-se criticamente no mundo por meio do convite poético que é feito pela docente para dizerem: eu sou assim... Como essas crianças reais e diversas, como Thayna e Vitor, aprendem a ler e a escrever? Quem ensina? Quem fala? O que leem e como leem? O que escrevem, como escrevem e por que escrevem? Como nós, enquanto escola, temos garantido o direito delas à palavra e à contrapalavra, ao acesso à literatura de qualidade, aos processos de (des)encantamentos com as palavras, de (cri)ação, imaginação e fruição?

Alfabetizar nossas crianças, a partir da relação indissociável entre Ciência, Arte e Vida (Bakhtin, 2003), promove **Projetos de Dizeres** autorais dessas crianças sabidas, artistas, brincantes, pois é *na* escola e *pela* escola que terão garantidas suas máximas qualidades humanas. Quando apresentamos a literatura infantil – como núcleo de produção de sentidos e significados – para trabalhar a oralidade, leitura e escrita, demonstramos uma concepção de formação de crianças autoras e leitoras.



A literatura – compreendida como um pacto ficcional – pode sim dar asas às crianças para elas conhecerem outros lugares, tempos, costumes e culturas, para (re)inventarem o próprio tempo e se (trans)formarem (Carlos; Oliveira, 2019). Um voo para fora, mas também um voo para dentro de si, como nos alertou Bruno Bettelheim. Um voo de liberdade, criação, imaginação, existência e resistência na relação dialógica entre leitor, texto e contexto histórico e cultural, na produção de sentido(s). (Santos; Périgo; Pereira, 2022, p. 124)

Nesse voo para dentro, as crianças não apenas falaram de si, como se viam, mas também se expuseram para o outro (seus leitores) voando para fora. No acróstico, firmou-se, podemos assim dizer, um “pacto ficcional”, pois não se trata de uma descrição necessariamente objetiva. É, outrossim, um convite para se projetar, liberdade para voar!

Sequência de atividades nas Asas de Manoel de Barros: tecendo peraltagens com Ciência, Arte e Vida

A professora Elaine é aquela parceira mais experiente que sabe emprestar suas asas às crianças no processo de ensinar – aprender a ler e a escrever – e, ao mesmo tempo, reconhece a potência de voar nas asas de suas crianças e, também, de Outros, tais como nas asas do poeta cuiabano Manoel de Barros, como veremos na narrativa a seguir.

Com o tema **A poesia dos bichos**, Elaine desenvolveu uma sequência de atividades com duração de um mês (de 20/09/2023 a 20/10/2023), oportunizando vivências estéticas, trocas de conhecimentos entre os estudantes e muito aprendizado! Vamos conhecer um pouco mais dessa rica experiência de uma professora que acredita no potencial das crianças e se abre para a poesia da vida.

Eu sou uma pessoa que gosta de sonhar bastante. Eu amo sonhar, depois eu vejo se o sonho é possível ou não, mas primeiro eu sonho mesmo.

E gosto também de pensar assim: “se eu fosse criança, como eu gostaria que esse tema, que essa matéria fosse apresentada para mim, se eu fosse a criança que iria aprender? E aí eu saio pesquisando também. Eu pego alguns alunos no recreio e falo assim: “Oh, vem cá, você já ouviu falar disso? Como você gostaria de aprender isso aqui?” Eu pego os alunos maiores também. Eu saio fazendo entrevista na hora do recreio. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

E o sonho começa com Manoel de Barros e seus poemas sobre bichos, infância, imaginação livre e poética, principalmente com os poemas *O menino e o rio*¹⁹ e *Sonata ao luar*²⁰. Para ampliar o diálogo estético, as crianças ouviram, cantaram e se deleitaram com os poemas musicados pelo grupo Crianceiras e Márcio de Camillo. Em seguida, com as crianças já envolvidas na atmosfera idílica dos poemas e canções, a professora iniciou a sequência de atividades denominada *A poesia que vem dos bichos*:

Então, vamos fazer o seguinte: vocês vão fazer um desenho para mim de vocês com um animal de estimação de vocês. Vocês vão pensar. Vamos escolher um ambiente do quintal, da casa. Quem gosta e for possível, quem tem sítio, né? Vocês vão fazer esse desenho para mim. Mas eu quero vocês com o animal de estimação que vocês têm. Eu expliquei para aqueles que não tinham: “Mas você tem um brinquedo que é um animal?” Claro! Até tem um menino que fez de um urso. Daí ele não tinha. “Você gosta desse?” “Ah, eu gosto. Eu ganhei um urso de presente.” “Então você vai fazer o desenho de você com esse ursinho num local da tua casa que você mais gosta de ficar”. E eles fizeram esses desenhos. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

Após a realização dos desenhos, entrou em cena outra linguagem artística: a fotografia. Para tanto, as famílias também foram envolvidas no uso de tecnologias digitais. Elaine, como muitos/as professores/as que trabalharam durante a pandemia, utilizou-se de canais digitais de comunicação com os pais e responsáveis, principalmente através de grupos de mensagens via WhatsApp. Esse recurso, após a retomada do trabalho presencial, continuou sendo usado por ela como meio de interação (entre outras funções), por exemplo, para explicar projetos e atividades desenvolvidas com os estudantes e solicitar apoio e colaboração das pessoas próximas às crianças.

Como podemos notar, essa sequência de atividades desenvolvida com o 3º ano extrapolou o ambiente escolar, pois as crianças foram convidadas a fotografar seus animais de estimação e, a partir desse registro, fizeram representações artísticas que, por sua vez, motivaram a produção de outros textos poéticos, agora pessoais e individuais (Figura 2). Vamos compreender um pouco mais sobre como essa proposição foi desenvolvida?

¹⁹ O menino e o rio não é um único poema. Ele é composto por versos de textos de Manoel de Barros e foi criado por Márcio de Camillo, como uma homenagem ao poeta. Para informações complementares sobre esse poema musicado, acessar: <http://crianceirasead.provisorio.ws/secao-1-o-menino-e-o-rio/>.

²⁰ Esse poema foi musicado pelo grupo Crianceiras com o título Sombra Boa. Videoclipe: <https://www.youtube.com/watch?v=kEOjaRZavq0>.

Figura 2: Produção de texto “Thor e as princesas” e “Meus bichinhos”

Thor e a Princesa



Eu vou Contar um pouquinho da história de Thor e Princesa.
 Thor é branco e gordinho e peludo, sabe bater palminhas.
 E da pulos de alegria, ele gosta muito de mim, do meu pai e da minha mãe.
 A Princesa é preta e peluda, ela também bate palminhas.
 E não pode ver uma bola já quer logo pegar.



Os dois gosta de correr no quintal e correr atrás das pessoas.
 Quando chego da escola vamos para a praça brincar.
 Brinco de pega-pega e de escorregar.
 Eles são muito carinhosos.

Isabela Santos de Oliveira.

Fonte: Périgo; Queiroz e Queiroz (2023)

Meus bichinhos

Eu gosto de animais de estimação.
 Mas não tenho muitos.
 O que tenho guardo na imaginação.
 Tenho 1 gato somente.
 Que brinco de bombeiro, subindo em árvores.



Amo ver tartarugas nadar, as cobras rastejar.
 E nos filmes da TV os dragões voar.

Nesse processo dialógico, poético e artístico, os estudantes do 3º ano, em coautoria com a professora Elaine, fizeram suas escolhas para falar e escrever sobre seus animais de estimação, pontuando as características tanto físicas (branco, preto, gordinho) quanto de personalidade (carinhosos, brincalhões) dos bichinhos. Esse processo de criação e autoria foi misturando histórias reais de duas crianças (*Thor e a Princesa*) e inventadas pelas demais (*Meus Bichinhos*). Por meio do trabalho de observação da fotografia, elas foram se (trans) vendo e (re)significando – em seus desenhos – suas identidades e realidades concretas de vida, de quem vive em uma região periférica em uma cidade do interior, limite entre a zona urbana e a rural, como observamos em suas produções.

A professora também trabalhou com o livro-objeto *É um gato?*²¹, de Guido Van Genechten. A partir dessa interação, de um diálogo animado e do manuseio do material, as crianças foram estimuladas a representar seus animais de estimação.

Antes de seguirmos, uma vez que atualmente há muita diversidade de materiais (e de nomenclaturas para designá-los), vamos conversar um pouco sobre “livro-objeto”. Tomamos como referência Spengler e Medeiros, para quem o livro-objeto “caracteriza-se por apresentar materialidades que vão se encapsulando em um arranjo criativo de palavra, imagem e design. Esse tipo de projeto gráfico-editorial [...] convida o leitor a interagir com a fisicalidade estética do livro” (2021, p. 60).

O jogo lúdico e estético presente nesse tipo de obra pode estimular a imaginação, ampliar as experiências e desenvolver a linguagem das crianças. No caso do livro-objeto que se pauta exclusivamente no texto não verbal, como é o caso de *É um gato?*, a criança se depara com o inusitado, que vai se revelando a cada dobra e desdobra, despertando o imaginário (o que vem a seguir?), o encantamento do leitor que ri e se surpreende. Nesse convite para explorar o objeto que se abre para o manuseio e a narrativa aberta (visto que prescinde do texto verbal), há um amplo espaço que também se abre para a construção textual, a interpretação e a inventividade do leitor.

Ao manusear o livro diante da turma do 3º ano, a professora e os estudantes desenvolveram uma narrativa oral a partir das imagens que compõem *É um gato?*, de Guido Van Genechten. No jogo lúdico de dobrar e desdobrar, Elaine foi estimulando o diálogo sobre os animais que iam sendo compostos na montagem das ilustrações. Explorar o livro, instigar a imaginação e dialogar sobre os animais possibilitou que as crianças falassem, motivou-as para a produção escrita. Como relata a docente:

A introdução, depois de eles conhecerem o Manoel de Barros, vão conhecer outros poemas, vão conhecer através de música... e foi o livro do Guido. E, assim, o interessante é que eles escreveram coisas da realidade deles mesmo, né? Eles foram falando e aí eu escrevi. Aí eu falava para eles: “Vamos ler de novo?”. Aí eles liam. “Vocês acham que ficou bom? Que rimou? Que concordou?” “Aí, não! Esse não deu certo. Esse não deu aquele certo, sabe?”. E nós vamos fazendo assim. Nós levamos praticamente quatro aulas fazendo o texto coletivo, escrevendo. E aí a gente lia, perguntava para eles: “Vocês acharam bom? Ficou bom? Rimou? Não rimou? O que a gente poderia estar trocando?”. Sabe? Foi assim. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

A partir do relato da professora Elaine, vemos que o livro foi o recurso empregado por ela para produção de sentidos, desencadeando ações que promoveram leitura e produção oral e escrita, envolvendo coletivamente as crianças e integrando – de forma interdisciplinar – alguns componentes curriculares, tais como Ciências Naturais, Arte e Língua Portuguesa.

Vamos acompanhar um pouco mais a sequência de atividade que foi desenvolvida e que exemplifica como a abordagem interdisciplinar foi se concretizando dialogicamente. Nesse jogo lúdico, explorando as palavras, as crianças e a docente criaram um texto com coerência, atendendo a elementos da narrativa poética, conforme relato da professora:

²¹ *É um gato?* é um livro de imagem brincante que integra a Coleção *O que é? O que é?*, criada e ilustrada por Guido van Genechten, reconhecido e premiado artista gráfico belga. Para saber mais sobre livro de imagens, acesse: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/73/79>.

Nós começamos por estrofe. “Vamos escrever a primeira estrofe. Vamos falar do gato. Aqui é um gato? Será que é um gato?”

E aí, eu fui fazendo indagações, de acordo com o que foi aparecendo no livro. E aí fui escrevendo. Deu até choro.

Você tem uma noção de um... “Por que minha palavra ficou...” [reclamação da criança]. “Olha, mas a sua palavra está aqui...” [professora dialogando no processo de construção textual, coletivamente]. “Será que ainda está bom? Será que não está?”. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

A turma do 3º ano produziu um poema coletivo. Cada estrofe é uma resposta à pergunta sobre que animal seria aquele. A professora Elaine, com um olhar sensível e escuta atenta, foi desenvolvendo o papel de escriba da turma e mediadora nesse processo de autorias coletivas. Esse processo envolveu negociar os sentidos pretendidos pelas crianças, em suas diversidades de modo de ser e estar no mundo, e se posicionar no texto.

Após esse momento, que exigiu um esforço coletivo de toda a turma, a professora propôs um trabalho de ilustração do poema a partir da técnica que mesclou o desenho com dobradura. Para tanto, além de papel, tesoura e cola, os estudantes utilizaram computadores, como relata a professora:

Aí eu dividi em grupos de quatro ou cinco pessoas e peguei o Chromebook. Falei: “Agora nós vamos pesquisar as maneiras de fazer a dobradura”.

No primeiro momento, dei o Chromebook para eles. Deixei eles pesquisarem, ver vídeos de dobradura. Deixei, assim, eles fazerem a dobradura livremente, cada grupo fazer a sua dobradura, decorar. E, depois, aqueles que não conseguiram, o grupo que tinha alguma dúvida, alguma dificuldade, eu só auxiliei. Mas, assim, eles escolheram quem fazer dobradura.

Eles assistiram o vídeo. Eles tentaram mesmo fazer sozinhos. Alguns não conseguiram. Mas foram bem poucos os que não conseguiram fazer sozinhos. Mas eles que ilustraram tudo direitinho. Foi todo o trabalho deles mesmo. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

Como é possível observar, as crianças tiveram autonomia para acessar computadores, seguir tutoriais em vídeo e explorar possibilidades. Tudo isso sob a orientação e mediação da docente. O resultado de um longo trabalho produtivo, coletivo e com diversos recursos de tecnologias digitais empregados podemos conferir a seguir.

Figura 5: Fragmento da História coletiva “O que é?”



Fonte: Périgo, Queiroz e Queiroz (2023)

A organização das produções dos estudantes foi feita pela docente, com o auxílio de Agnaldo Périgo, doutorando do GEPOLEI, e Guimel Haigle Queiroz, filha da Elaine e docente em Nobres. Esse material foi encadernado e entregue às crianças e à comunidade escolar como um livreto, com direito a noite de autógrafos na escola.

Como é possível acompanhar, as produções escritas e orais não tinham por finalidade o mero cumprimento de atividades escolares, e a docente não era a única destinatária dos textos orais e escritos. A esse respeito, já no início da década de 1980, diversos autores da obra organizada por Geraldini (1984) enfatizavam que o ato de ler e de escrever não se processam no vazio e/ou unilateralmente. Nessa perspectiva, a interlocução que se estabelece para além das atividades escolares, de modo que professor e estudantes precisam ser efetivamente locutores e interlocutores por meio da oralidade, leitura e escrita. No trabalho desenvolvido na turma do 3º ano que aqui está sendo descrito, ler, escrever, pesquisar, registrar por meio de desenhos e fotografias foram ações pensadas coletivamente e com propósitos comunicativos reais e educativos articulados com os gêneros e suas funções sociais.

Em mais um trecho da entrevista em que a professora Elaine narrou como desenvolveu sua sequência de atividades, vemos que ela não passava abruptamente de uma área de conhecimento a outra, tampouco propunha atividades desarticuladas entre si, mas suas práticas de ensino buscavam articular, concomitantemente, Ciência, Arte e Vida. Vejamos o que ela nos relata:

Depois que eu contei a história.

E eu falei: “Agora nós vamos produzir um texto coletivo oral”. Aí produzimos um texto coletivo oral com eles. “Agora nós vamos passar essa oralidade para o quadro, para ver se ficou legal”.

E aí escrevemos no quadro. Depois que nós partimos para a dobradura, porque nós estávamos estudando em Arte dobraduras e Matemática tangram. E eu precisava colocar tudo isso dentro do contexto também, né? Que eu tenho que seguir o material estruturado.

E aí eu falei: “Agora nós vamos ilustrar. Como vocês acham que a gente pode estar ilustrando? Com tangram, com dobradura?” “Ah, não, professora! Vamos fazer dobraduras!”. Falei: “Então, beleza!”

Aí eu dividi em grupos de quatro ou cinco pessoas. E aí eu peguei o Chromebook. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

A abordagem interdisciplinar entre Ciência, Arte e Vida, como nos ensina Bakhtin (1976), principalmente no Ensino Fundamental, é um grande enfrentamento. Ao longo dos anos, fomos educadas/dos em um contexto de práticas escolares que segmentam o conhecimento e colocam os conteúdos em “caixinhas” e, muitas vezes, repetimos essas mesmas práticas escolares. Fazer diferente é tão desafiador quanto possível! Vamos pensar um pouco mais sobre isso?

Em geral, materiais escolares, como livros didáticos e apostilas, abordam separadamente as áreas do conhecimento, ainda que as propostas curriculares apontem em outras direções. Também é recorrente a divisão da jornada de estudo em horas ou minutos para tratar de conteúdos escolares. Quantas vezes ouvimos ou falamos: “Agora guardem o caderno de Português e peguem o de Matemática”? Às vezes, esse corte e a troca de material acontecem em meio a calorosas discussões, realização de tarefas prazerosas ou atividades que ainda estavam sendo executadas.

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, seria superficial demais concluir que ela é só isso, pois está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão (Thiesen, 2008).

[...] em Ciências nós estávamos estudando os animais.

Então, nós já unimos, é igual eu disse, em Língua Portuguesa era quadrinha e rima, em Ciências, os animais, Matemática, tangram, e Arte, a gente estava com origamis. Então, eu uni tudo e fomos fazendo. Porque eu precisava dar o material estruturado e desenvolver o projeto com eles. (QUEIROZ, Elaine. Entrevista [mar. 2024])

Observamos que, a partir desse olhar interdisciplinar, o material estruturado implementado pela SEDUC-MT não se torna um impedimento para a professora criar outras situações de ensino-aprendizagem a partir dele, de aproximar os conteúdos das vivências infantis e ressignificá-los. Sobre a complexidade – e viabilidade – do trabalho interdisciplinar, Thiesen argumenta que,



Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (Thiesen, 2008, p. 551).

O que vemos, portanto, é que, a partir da leitura e produção autoral, com foco em vivências poéticas, artísticas e literárias, as atividades contaram com produção de poemas e textos, rodas de conversa acerca dos animais e de seus contextos de vivência natural e doméstica. Desse modo, houve abordagem interdisciplinar na relação de ensino-aprendizagem nos exemplos aqui apresentados, na busca de romper com dicotomias e a compartimentalização do conhecimento. Como ações complementares, os alunos também fizeram pinturas, sessão de fotos, contação de histórias, com o envolvimento familiar nas atividades e muita alegria.

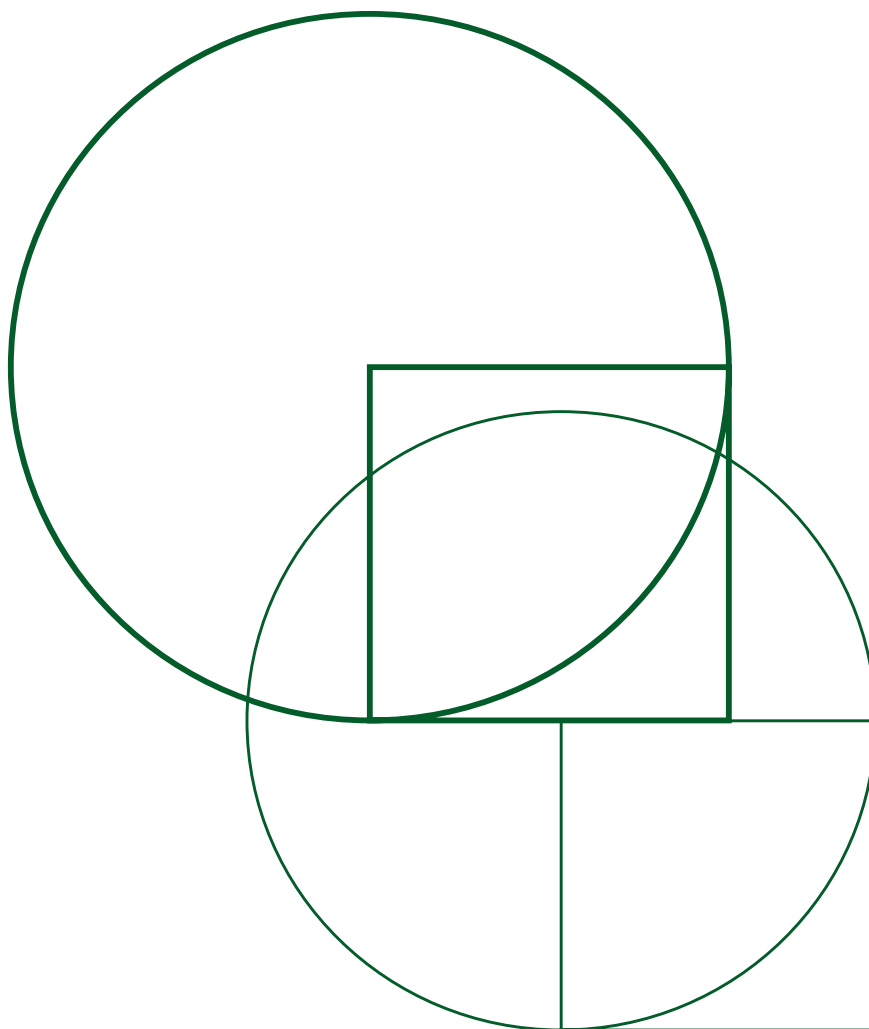
Em síntese

Neste texto, discutimos sobre possibilidades de desenvolver uma prática docente a partir da abordagem interdisciplinar no ciclo de alfabetização. Nossas reflexões se pautaram nas vivências exitosas de uma alfabetizadora que, há 2 anos, foi desafiada a se (trans)ver como professora-pesquisadora que não cessa de sonhar com um mundo melhor para suas crianças.

Esse sonho começou com a Poética de Manoel de Barros em 2022 e o desenvolvimento de projetos autorais com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, partindo de poemas musicados do poeta mato-grossense. Desde então, a professora percebeu mais produção de sentidos pelas crianças e maior envolvimento delas em suas aulas. Observou que formar estudantes leitores e autores – no processo de consolidação dos eixos oralidade, leitura e escrita – exige uma postura interdisciplinar.

A proposta pedagógica “A poesia que vem dos bichos”, apresentada neste texto, envolveu a articulação entre os diferentes campos de conhecimentos (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Arte) e a utilização de diversas linguagens (literária, musical, fotográfica e digital), o que contribuiu para a promoção da (trans)formação dessas crianças em estudantes com olhares e fazeres poéticos, artísticos e autorais, assim como de sua professora. Nesse processo de (des)encontros com Outro(s), a docente e seus alunos buscaram desenvolver olhares e escutas sensíveis em prol de aprendizagens para além do respeito à voz do Outro, também valorizar as diferentes vozes envolvidas nesse sonho coletivo de dizeres com múltiplos sentidos.

Ao longo do nosso diálogo, colocamos algumas questões para reflexão e propusemos algumas respostas. Como você pode ter notado, nem sempre teremos uma única resposta, fechada, definitiva ou absoluta. Contudo, quando assumimos o Compromisso com a alfabetização de todas as crianças, assumimos também uma postura investigativa e interdisciplinar em que Ciência, Arte e Vida se fazem presentes no cotidiano escolar.



Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte**. Tradução de Cristóvão Tezza do artigo Discourse in Life and Discourse in Art: concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. Sonata ao luar. In: BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 434.

CARLOS, Thaís Rodrigues; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Leitura deleite: O processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças. **Olhares**, v. 7, n. 2, p. 129-143, ago. 2019.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GENECHTEN, Guido van. **É um gato?** São Paulo: Gaudí Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 33-38.

PÉRIGO, Agnaldo; QUEIROZ, Elaine Cristina Rondon; QUEIROZ, Guimel Haigle. **A poesia que vem dos bichos**. Nobres, MT, 35 p. 2023. Mimeografado.

QUEIROZ, Elaine Cristina Rondon. **Entrevista**. [mar. 2024]. Entrevistadoras: Bárbara Cortella Pereira e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues. Cuiabá, 2024. Entrevista realizada no dia 22/03/2024, via Google Meet.

SANTOS, Abraão Augusto da Silva; PÉRIGO, Agnaldo; PEREIRA, Bárbara Cortella. (Re)leituras de contos de fadas contemporâneos: uma proposta de (re)criação literária no Ensino Fundamental 1. In: DAMASCENO, Marcel Thiago; PEREIRA, Bárbara Cortella (Org.). **Crianças, linguagens e ludicidade: caminhos e modos de caminhar**. Curitiba: CRV, 2022, p. 123-140.

SPENGLER, Maria Laura P.; MEDEIROS, Juliana Pádua S. Para ler e brincar outra vez!: o livro-objeto como convite à exploração. **Revista Pluralistas**, Revista do grupo de pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento, v. 2, n. 7, p. 52-61, dez./2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./2008.

Nota biográfica das autoras

Bárbara Cortella Pereira é Doutora em Educação pela UNESP – Marília, com Doutorado sanduíche na École de Hautes Etudes em Sciences Sociales, Paris-França. Atua como docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na Graduação e na Pós-Graduação, onde coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPOLEI/UFMT).

E-mail: barbaracortella@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6615374490879599>

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues é Doutora em Educação pela PUC-SP, com Pós-Doutorado em Educação pela UNESP. Atua como professora da Universidade Federal de Rondonópolis. É membro do grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento. É filiada à ABAIf e à ANPEd. Integra o coletivo de pesquisadores AlfaRede (Rede de Pesquisa em Alfabetização).

E-mail: silvia.pilegi@ufr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4246647189370104>

TEXTO 4

Heterogeneidade e prática pedagógica no quarto ano do Ensino Fundamental: construindo possibilidades em meio à adversidade

Denise Maria de Carvalho Lopes
Juliana de Melo Lima

Contextualizando o tema

Frente à tradicional busca de homogeneização-padronização que caracteriza a educação escolar, a tematização da heterogeneidade na escola tem se intensificado, seja na gestão – organização de processos, funções, papéis, espaços, tempos –, seja no trabalho pedagógico que se desenvolve em sala de aula – atendimento das singularidades dos aprendizes em suas diversas dimensões –, numa perspectiva de responder ao reconhecimento da diversidade humana, das especificidades individuais, afirmadas, tanto em teorizações (Antunes-Rocha e Hage, 2010; Freitas, 2010; Leal, Sá e Silva, 2018; Leal e Santiago, 2023) quanto em documentos oficiais (Brasil, 2013).

Acerca da heterogeneidade, Leal e Santiago (2023) afirmam que



[...] mesmo em um espaço social pretensamente homogêneo, como os organizados com base na idade, há diversificação humana, pela presença de certos atributos ou características sociais, tais como condição financeira, pertencimento étnico, religião, tipo de composição familiar, região de moradia, dentre outros. Desse modo, cada sala de aula pode se constituir como um grupo com homogeneidades gerais [...], mas, apesar dessas homogeneidades, as salas de aula agregam pessoas com diferentes identidades sociais, como as de mulheres, negros, sujeitos do campo, entre outros. Podemos também dizer que uma dada sala de aula difere de outra em decorrência de categorias que as tornam únicas, como a identidade de local de moradia, com as singularidades culturais da comunidade à qual pertence. Também podemos afirmar que cada integrante do grupo tem diferenças individuais que os tornam únicos. Enfim, o todo de uma sala de aula é composto por homogeneidades e heterogeneidades (Leal e Santiago, 2023, p. 1).

Desse modo, em vez de ser considerada como um elemento dificultador do trabalho docente, possível de ser contornado ou mesmo eliminado, a heterogeneidade é afirmada como constitutiva dos sujeitos/grupos humanos, de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, parte integrante das práticas educativas, de seus modos de organização.

Leal e Pessoa (2023) abordam quatro categorias básicas de heterogeneidade: heterogeneidades sociais e econômicas; heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; heterogeneidades individuais e heterogeneidades de percurso escolar. As heterogeneidades individuais abarcam os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, as estruturas familiares, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis

de desenvolvimento e os tipos de interesse. Já as heterogeneidades de percurso escolar englobam os diferentes níveis de escolaridade, a idade, os níveis e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando. Essas duas categorias serão abordadas na discussão empreendida nesse texto.

No âmbito específico do processo de alfabetização na escola, essas heterogeneidades são inerentes a cada turma e se apresentam como um desafio ao trabalho pedagógico, suscitando a produção de reflexões e proposições na perspectiva de garantir os avanços de todos os estudantes nas aprendizagens básicas – consideradas como direitos –, no domínio das convenções do Sistema de Escrita Alfabética e nas práticas de leitura e produção – com autonomia – de textos escritos diversos (Moraes e Leite, 2012).

No presente texto, objetivamos discutir possibilidades de trabalho pedagógico com a heterogeneidade de estudantes em processo de alfabetização em uma situação marcada por dificuldades, tendo, como base da reflexão, o relato da professora Ana Clarissa França²², sobre sua experiência em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Município de Natal, RN, no ano de 2018.

Eu cheguei nessa turma após um mês de aulas do início do ano letivo. Na escola tinha dois quartos anos: um com crianças já alfabetizadas e esse outro que foi me dito que eram as crianças que não estavam alfabetizadas. O primeiro encontro com a turma, na verdade foi com os pais, foi uma reunião com os pais. Eu ouvi muito isso das mães: ‘ela não sabe de nada’ [...]. Eu precisei fazer um trabalho com as crianças e com os pais [...] para que acreditassem que as crianças podiam aprender. [...]. Acabou a reunião, as mães foram embora e aí eu fui conhecer a turma. Eram 19 alunos. Eles tinham idades entre 9 e 14 anos, mas a maioria tinha doze, treze; de 9 anos, mesmo, só tinham três; nem eram mais totalmente crianças, eram já adolescentes. A maioria era “fora de faixa”. E eles eram muito... assim, violentos, agitados, eles tinham isso de dizer “eu sou burro, professora, eu não sei de nada, não” – isso já no primeiro dia, quando eles foram se apresentar, dizer o nome, a idade. E eles eram bem desunidos. E aí eu fiz o diagnóstico inicial. [...] Desses 19, tinha um que já estava alfabetizado [...] – ele produzia textos, ele realizava leitura, compreendia o que estava lendo – e outro que chegou na segunda semana de aula, também (estava alfabetizado). Esses dois ficaram nessa turma porque não havia vaga no outro quarto ano. [...] muitos não sabiam escrever o próprio nome, a maioria só sabia o primeiro nome; eles sabiam copiar (do quadro) com letra cursiva, mas não sabiam dizer quais eram os nomes daquelas letras. [...] (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista [mar. 2024]).

Quais aspectos da heterogeneidade podem ser identificados na turma, a partir da descrição da professora? Que reflexões e sensações seu relato provoca em relação às nossas próprias práticas com turmas com as quais trabalhamos?

A partir do início de seu relato, ao assumir a turma do 4º ano, quando já se espera que as crianças tenham alcançado um conjunto de aprendizagens básicas em relação à leitura e à escrita, a professora Ana Clarissa nos diz que se deparou com uma turma cujas características em muito se distanciavam dessa expectativa e cujo perfil se mostrou heterogêneo em diversos aspectos. A diferença entre as idades, os níveis de conhecimento da turma, os modos de aprender são alguns aspectos destacados. Outra característica da

²² Ana Clarissa Gomes de França é professora do quadro permanente de Natal, RN. Graduada em Pedagogia pela UFRN. À época, ainda não tinha o título de Mestre em Educação, obtido em 2022, no PPGED da mesma universidade.

turma, segundo a professora, é que dos 19 alunos, 7 estavam em processo de investigação médica e 2 tinham laudos de deficiência intelectual.

Quanto aos demais, eu fui percebendo que não era nenhuma deficiência, não; que era mais uma dificuldade, mesmo, de aprendizagem, devido ao contexto; eles já vinham com costumes de outras práticas (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista [mar. 2024]).

A percepção da professora sobre as avaliações das demais crianças revela ter sensibilidade para as diferenças entre os alunos, vistos como sujeitos concretos e singulares, cujos processos de aprendizagem e desenvolvimento – em sua diversidade – articulam não apenas fatores biológicos, mas também, e principalmente, socioculturais, presentes nos meios onde vivem, inclusive na escola, com suas práticas. A esse respeito, Moraes e Leite (2012) ressaltam:



De fato, e infelizmente, todos nós já presenciamos ou ouvimos falar de situações em que os alunos ainda não alfabetizados eram “ocupados” com tarefas de cópia (de letras ou palavras), atividades repetitivas que mais serviam para excluí-los, naquele momento, do processo de ensino-aprendizagem que seus colegas estavam vivenciando... e evitar que eles, os alunos com mais dificuldade, pudessem expressar sua insatisfação, através de atos de indisciplina (Moraes e Leite, 2012, p. 9).

Entre os destaques pertinentes à turma, a professora enfatiza as falas negativas das mães e responsáveis em relação ao potencial de aprendizagem dos discentes. Tais falas revelam também baixas expectativas quanto ao papel da escola, como instituição que deve garantir o direito a aprender. É possível perceber que as falas dos adultos reverberavam também nos discursos dos estudantes sobre si mesmos ao expressarem que não se sentiam capazes de aprender e tinham receios de errar e de expor suas dificuldades.

Outro destaque no relato se refere à estratégia da escola de formar uma turma com estudantes que estavam, em sua maioria, com dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e à escrita. Essa prática demonstra a permanência da tradição escolar em recorrer a mecanismos de homogeneização dos sujeitos e grupos. Embora as primeiras impressões da professora apontem aspectos comuns em relação aos tipos/níveis de conhecimento, outras características revelam como a turma se constitui por outras singularidades. Isso provocou o desenvolvimento de atividades que se diferenciavam das comumente presentes na escola, mas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 25): “A educação destina-se a múltiplos sujeitos [...] por isso é preciso fazer da escola uma instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção transgressora porque rompe com a ilusão de homogeneidade [...]”.

Nesse contexto inicial em que a professora Ana Clarissa encontrou a turma e suas famílias, é possível constatar que ela demonstrou uma atitude fundamental à prática docente: a importância de escutar e de conhecer os aprendizes, suas expectativas e de seus familiares. A escuta torna-se um aspecto diferenciador para um trabalho em torno das heterogeneidades da turma, pois revela atenção ao reconhecimento das particularidades de cada discente e dos aspectos comuns ao grupo.

Assim, ao tempo em que seu relato expressa alguns aspectos da composição da turma que podem ser categorizados por heterogeneidades individuais e de percurso escolar, como

as idades díspares na turma e os níveis de conhecimento, a professora também aponta o reconhecimento de semelhanças, as homogeneidades, de acordo com Leal e Santiago (2023). No caso dos integrantes da turma, eram comuns as dificuldades ou lacunas iniciais relativas às aprendizagens básicas da língua escrita, a indisposição para as tarefas, a falta de crença na própria capacidade de aprender, as atitudes de agressividade e desunião, o que trazia outras implicações para a prática docente e para as próprias aprendizagens.

A identificação dessas características demonstra que a professora estava atenta à turma e à necessidade de um trabalho diferenciado com cada aluno e cada subgrupo, de modo a favorecer a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade e a construir boas interações entre alunos-alunos e alunos-professora, revelando sensibilidade frente às singularidades dos alunos e entre os alunos.

A partir das percepções iniciais quanto à qualidade das interações da turma, a professora passou a estreitar as relações com as famílias, visando contribuir com o processo comunicativo sobre as aprendizagens dos estudantes, demonstrando estar atenta às suas expectativas, informando sobre suas estratégias pedagógicas e didáticas, como orientações sobre as tarefas de casa.

Ela enfatiza a preocupação inicial em relação a duas necessidades: a de “fazer com que eles acreditassem que podiam aprender” e a de formação de um grupo. Para isso, instituiu atividades permanentes como a “roda de conversa” e a definição de “ajudantes do dia”, visando oportunizar a expressão oral dos alunos sobre suas experiências, interesses, opiniões e a realização de tarefas conjuntas, e, ao mesmo tempo, propiciar, pela vivência diária, a apropriação dos procedimentos envolvidos nessas atividades: falar, escutar, respeitar, cooperar.

A formação de grupos nos contextos educativos é considerada crucial como parte do processo de desenvolvimento pessoal e social. Para Freire (2003),



[...] pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica. No cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com objetivo mútuo. Isto significa também que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade - cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si (Freire, 2003, p. 17).

Em seu relato, a professora conta como, gradativamente, os alunos foram, mediante os ajustes feitos nas rotinas e as intervenções, assumindo atitudes e disposições mais positivas, de maior envolvimento individual e coletivo nas atividades. A abordagem dos comportamentos agressivos por meio de diálogos, a cada vez que ocorriam, foi promovendo a mudança de posturas. As rodas de conversa, por sua vez, foram fazendo emergir temas de interesse que foram considerados no planejamento das atividades e projetos, o que promoveu engajamento nas atividades.

[...] E aí, eles foram se tornando uma turma, compreendendo que se pode aprender e foram se ajudando. Foi uma coisa linda! (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista. [mar. 2024]).

Em relação às conversas promovidas, é importante ressaltar que esses momentos são importantes como situações de vivência das práticas orais – falar e escutar – e da própria conversa como gênero textual, com tema, estrutura composicional e estilo, uma prática social de pouca ocorrência na rotina diária de turmas do Ensino Fundamental, sobretudo nos últimos anos, conforme pesquisa de Carneiro (2018).

Concomitantemente, segundo seu relato, a professora promoveu algumas mudanças que provocaram um estranhamento inicial nos estudantes. Por exemplo, deixou de “passar” atividade no quadro e, em conformidade com a gestão, de fazer uso dos livros didáticos, considerando que não contribuiriam de forma mais eficaz para a aprendizagem dos discentes, em seus níveis e tipos de conhecimento pertinentes à língua escrita, observados e avaliados desde o diagnóstico inicial que realizou em relação à escrita de palavras. Essas decisões lhe possibilitaram fazer escolhas metodológicas mais ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno, bem como aos interesses do grupo.

Ao enfrentar esse “problema” com sua turma, a professora Ana Clarissa, revelando estar atenta aos desafios das aprendizagens dos estudantes, às suas necessidades e visando fortalecer a autoestima e motivação individuais e coletiva, realizou um conjunto de atividades que potencializasse suas aprendizagens.

A seguir, serão abordadas as estratégias metodológicas relatadas pela professora que contribuíram para que o grupo avançasse em relação à apropriação das diferentes dimensões da Língua Portuguesa em seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando as heterogeneidades percebidas no grupo, bem como as individuais, e aquelas de percurso escolar.

Estratégias docentes e heterogeneidades individuais e de percurso

Nesta seção, serão abordadas algumas estratégias utilizadas pela professora Ana Clarissa, de modo a contemplar as heterogeneidades de percurso escolar, focalizando nas idades dos discentes, e as heterogeneidades individuais, com destaque para os níveis de conhecimento, os ritmos de aprendizagem e os tipos de interesse (Leal e Pessoa, 2023).

Tendo constatado que muitos discentes não sabiam escrever o próprio nome ou sabiam somente copiar o primeiro e que tinham receio de realizar as tarefas de escrita, a professora relata que passou a propor, diariamente, atividades de escrita do nome próprio e de outras palavras. Nesses momentos, ela relatou que enfatizava, em suas orientações, que eles escrevessem “do jeito deles”, da forma como sabiam. Tal atitude foi encorajando os alunos a expor seus modos de compreensão em relação à escrita. As estratégias principais e mais recorrentes, para que conseguissem identificar as letras do alfabeto, foram a discussão diária sobre a composição dos nomes dos ajudantes do dia, o uso de fichas com os nomes deles (crachás) e o jogo do bingo também com seus nomes.

Eu fazia a chamada todos os dias e tinha um cartaz na parede com a lista dos nomes dos alunos. Escrevia no quadro o nome do ajudante e perguntava coletivamente as letras. Muitos não sabiam dizer os nomes das letras. A maioria dos alunos reconhecia apenas as vogais e alguns a letra inicial do seu nome. Então eu fazia perguntas que favorecessem a comparação das letras do nome que estava no quadro com os nomes deles. Todos tinham crachás. No início eles tinham vergonha de usar o crachá, por acharem que seriam para crianças pequenas, mas ao longo das aulas foram percebendo a função dele como recurso visual de consulta para reconhecerem as letras. [...] (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista. [mar. 2024]).

Os conhecimentos dos alunos em relação às letras eram diversificados. Para atender às heterogeneidades de níveis de conhecimento, a professora relata que os agrupava em duplas, para possibilitar intervenções junto a cada dupla, ao tempo em que podia verificar seus conhecimentos, com permanente avaliação e direcionamento de ajudas. Essa estratégia tem sido enfatizada por autores como Morais e Leite (2012) como possibilidade para fazer ajustes da prática aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos.

O jogo com os nomes dos alunos foi outra estratégia significativa na prática relatada. Com uma perspectiva lúdica, a partir de palavras já reconhecidas pelo grupo, ela recorreu ao trabalho com as letras, visando à progressão das aprendizagens no reconhecimento global de palavras. Também, mediante suas intervenções orais, chamou a atenção dos alunos para partes das palavras escritas, para fazerem a identificação de letras e unidades de som.

O mesmo era explorado em outros jogos, como “memória”, em que explorava a relação entre imagens e palavras escritas, oportunizando tanto o reconhecimento global de palavras como as tentativas de decodificação – relação grafema/fonema. Para isso, organizava os alunos em grupos, situação em que sobressaía o aspecto já observado quanto à idade diferenciada na turma, quando percebia que os discentes mais velhos

[...] sempre queriam ser os líderes, os representantes das equipes/grupos. Os alunos mais velhos eram também mais resistentes em relação a aprender com os mais novos. Depois, quando eles perceberam que alguns alunos mais novos já sabiam de algumas coisas, eles foram aceitando mais, mas no início eram resistentes. (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista. [mar. 2024]).

É importante observar esse aspecto em turmas como essa. Os discentes tinham idades variadas e isso trazia implicações para as interações em sala de aula e para os modos como eles se reconheciam como estudantes na turma ou grupo. Outro dado de seu relato, também relacionado às múltiplas idades da turma, diz respeito aos ritmos e aos modos de aprendizagem dos mais velhos em relação aos mais novos. A professora observou que os estudantes com mais dificuldade eram os mais velhos da turma, o que nos remete para o comentário de Morais e Leite (2012), referido acima, em relação a práticas escolares comuns em que, justamente alunos com mais necessidade, são deixados sem mediações que os faça avançar, o que contribui para sua exclusão do grupo dos que avançam e faz com que suas dificuldades se acentuem.

A professora demonstra reconhecer a importância das interações entre os discentes para promover a aprendizagem deles. Para isso, desenvolve algumas atividades em pequenos grupos, mas sem restringir a organização aos estudantes de mesma idade. Recorre aos agrupamentos dos discentes com conhecimentos variados, de modo que um possa ajudar o outro.

Quanto às estratégias de agrupamentos para a realização de atividades sobre o Sistema de escrita Alfabética, Leal e Silva (2023) ressaltam que



em muitas situações, o agrupamento de estudantes com níveis aproximados de conhecimentos favorece a problematização. Por um lado, é preciso considerar que não há homogeneidade de fato entre os alunos, pois mesmo que as crianças tenham níveis aproximados de compreensão de um dado conhecimento, há sempre especificidades no modo de representar tal conhecimento e diferenças nos modos de tentar resolver as tarefas. Por outro lado, quando há intencionalidade pedagógica em uma situação voltada para uma aprendizagem muito específica, como é o caso das atividades voltadas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, a presença de criança que já

domina tal conhecimento em um grupo de estudantes que estão precisando compreender o funcionamento desse sistema notacional pode provocar um desnível muito grande, culminando na resolução da tarefa por esse aluno e silenciamento dos que estiverem ainda em fase inicial de apropriação. Desse modo, consideramos que a opção pelo tipo de agrupamento deve ser feita em função do que se pretende ensinar e do como tal objeto é apropriado pelos aprendizes (Leal e Silva, 2023, p. 201-202).

A professora relata, ainda, que o jogo do bingo também foi realizado com outras palavras além dos nomes próprios, como o bingo com nomes dos animais que estavam sendo estudados no âmbito de um projeto em desenvolvimento – “animais vertebrados e invertebrados” –. Numa perspectiva interdisciplinar, conteúdos do campo das Ciências foram abordados em contextos de produção de linguagem, conceitos/palavras. Segundo a professora, o jogo era bem aceito na turma e foi utilizado como estratégia para abordar as relações grafema-fonema na composição das palavras, considerando seu pertencimento a um campo semântico, e, além disso, promover o reconhecimento global de palavras e os exercícios de decodificação e antecipação de conteúdos como estratégias integrantes da prática de leitura.

No que se refere à produção de textos escritos, a professora relata:

[...] todos os dias, todos os dias eles escreviam e liam em tarefas como escrita e leitura de lista de palavras ou registros de alguma atividade vivenciada, mesmo sem saber escrever e sem saber ler. Além disso, eu fiz um combinado com eles de um dia da semana a gente fazer uma produção textual; toda semana era um gênero. Assim, eles fizeram textos narrativos/contos, fizeram tirinhas de história em quadrinhos a partir de uma sequência de imagens para a escrita do texto e também fizeram cartas e bilhetes. Esses textos eram guardados em uma pasta da turma toda. Uma vez por semana nós fazíamos a revisão coletiva de um texto. E eles foram participando cada vez mais desses momentos, se ajudando (FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. Entrevista. [mar. 2024]).

A partir dessas atividades de produção escrita, a professora relata que buscava explorar as características de cada gênero textual e, também, os procedimentos necessários à sua produção: planejamento do que dizer, seleção de expressões e outras ações de reflexão sobre a língua, como a própria revisão dos textos escritos, considerando seu gênero, objetivo, destinatário, conteúdo, contexto de circulação.

Em relação aos tipos de interesse, aspecto voltado às heterogeneidades individuais, Leal e Santos destacam que



[...] Em sala de aula, conhecer as preferências da turma é fundamental para a escolha dos tipos de atividades, temas dos textos a serem lidos, brincadeiras a serem propostas, mas é necessário também conhecer as preferências individuais e adaptar as situações considerando-as (Leal e Santos, 2023, p. 173).

Segundo a professora Ana Clarissa, no início, os alunos da turma não demonstravam interesse pelas atividades da escola. Ela considera que as rodas de conversa, vistas como desnecessárias em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram situações importantes para propiciar o desenvolvimento de interesses, além de contribuir para a aprendizagem da oralidade e para a criação de vínculos. As rodas de conversa, no início das aulas, tornaram-se permanentes em sua prática, contribuindo para a constituição da rotina.

Considerando que a turma era constituída por crianças e adolescentes de idades diferentes, é natural que eles tivessem interesses por temas, práticas, assuntos variados, e que isso possibilitaria aprendizagens mais significativas caso fossem consideradas pela docente. Nessa direção, Frade e Silva (2005), trazem algumas contribuições para criar contextos significativos:



Uma postura que ajuda a fazer uma leitura dos interesses, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos é ouvir o que eles têm a dizer e observar em quais situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. Além disso, podem ser criadas estratégias específicas, como assembleias de turma, que podem ser uma oportunidade de discussão e tomada de decisões coletivas sobre a organização do trabalho, ou momentos de conversa mais espontânea, como roda de casos, por exemplo. Uma outra estratégia é a discussão sobre programas vistos na TV, livros lidos, brincadeiras, viagens, cultura e hábitos das famílias, acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo (Frade e Silva, 2005, p. 47).

Foi das conversas nas rodas que emergiram temas de projetos e foram escolhidas as canções preferidas dos alunos, para exploração das letras em exercícios de leitura e escrita. A professora destaca, dentre os projetos desenvolvidos, o já citado sobre animais e um outro que se desdobrou do trabalho sobre a obra de Monteiro Lobato, “O sítio do pica-pau amarelo”, tema que estava sendo trabalhado, naquele ano, em toda escola e que era desconhecido por todos da turma.

A partir da leitura de alguns dos contos da obra, a professora apresentou os personagens de Lobato, e os alunos demonstraram um interesse especial por Tia Anastácia. Motivados por esse interesse, desenvolveram um projeto sobre receitas culinárias, mediante uma abordagem de ensino interdisciplinar (Kleiman e Moraes, 2009), em que houve grande envolvimento dos alunos e das famílias com a troca de receitas.

É possível observar que as mudanças operadas pela professora nos modos mais presentes de trabalho pedagógico na escola propiciaram transformações nas disposições, atitudes e conhecimentos dos alunos. Isso contribuiu para que avançassem em diversos aspectos, inclusive no que concerne à alfabetização. Suas ações confirmam que



[...] o respeito, a valorização e a atenção às heterogeneidades dos estudantes demandam a vivência de situações fundadas no princípio da equidade, o que exige o desenvolvimento de atitudes e valores, assim como a criação de estratégias que garantam a aprendizagem a todos. Desse modo, torna-se necessário garantir o planejamento de rotinas comprometidas com esses princípios (Leal e Cavalcanti, 2023, p. 181).

É possível reconhecer que, ao se deparar com uma realidade complexa e desafiadora em termos de diferenças etárias, níveis de aprendizagem, indisponibilidades e baixas expectativas de pais e discentes em relação à escola e aos seus avanços, a docente desenvolveu ações significativas capazes de provocar mudanças nos discentes, implicando a mobilização de saberes diversos.

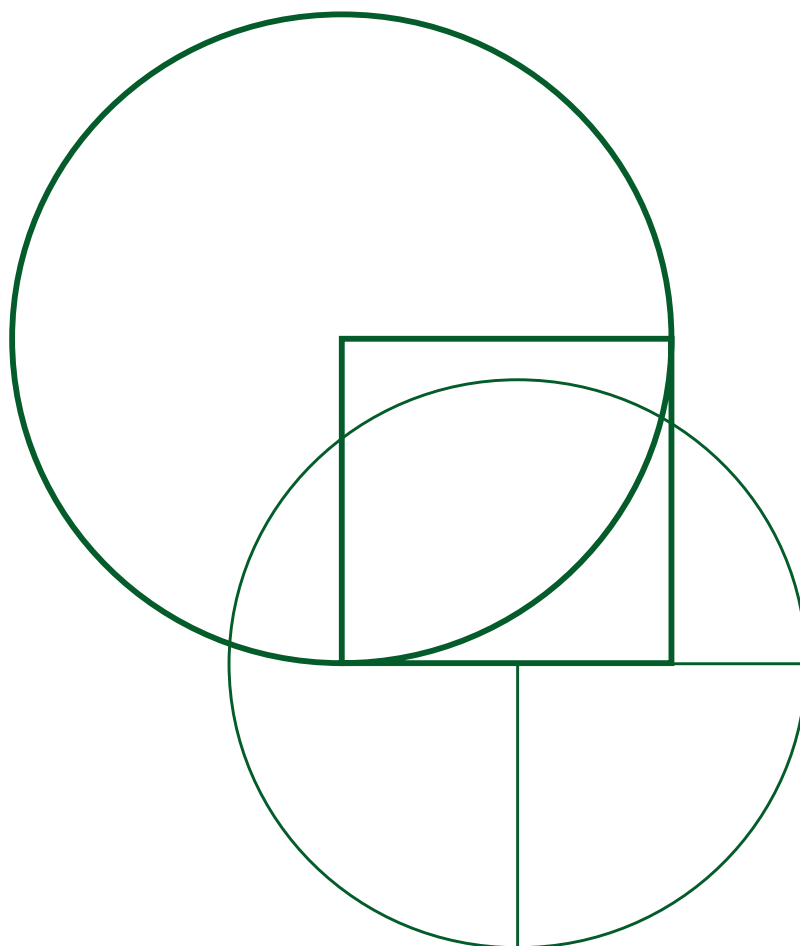
Em síntese

Objetivamos, neste texto, discutir possibilidades de trabalho pedagógico com a heterogeneidade dos alunos em processo de alfabetização, a partir do relato da Professora Ana Clarissa, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao experimentar, pela primeira vez, uma turma desse ano e com essa configuração, a professora recorreu aos saberes implicados no trabalho pedagógico da alfabetização a partir de suas experiências anteriores, para (re)construir rotinas, propor novas estratégias e selecionar atividades que atendessem às heterogeneidades da turma.

Nesse contexto, a professora, diante dos mecanismos padronizados da escola de agrupar, em uma mesma turma, estudantes com dificuldades de aprendizagem, idades, interesses, ritmos de aprendizagem, níveis e tipos de conhecimento diferentes, reconheceu que as heterogeneidades estavam presentes de modos variados e buscou promover ações que contribuíssem para os avanços de aprendizagem de cada discente, na perspectiva de superação das lacunas que eles apresentavam, sobretudo no processo de alfabetização. Além disso, a professora visou à constituição dos seus alunos como pessoas, oportunizando vivências que propiciaram sua reorganização como grupo e como sujeitos com interesses e disposições, ao mesmo tempo, diversos, semelhantes e positivos.

Ao enfrentar esses desafios, de naturezas distintas e comuns ao mesmo grupo, a professora, mesmo reconhecendo os limites de seu conhecimento naquele momento, demonstrou ter uma escuta sensível em sua prática, sendo empática e propositiva, de modo a favorecer uma educação mais inclusiva.



Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola** multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Romênia Menezes Paiva Chaves. **Situações de conversa entre crianças e professor(a) nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED/UFRN. Natal: UFRN, 2018. 175 f.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de. **Entrevista**. [mar. 2024]. Entrevistadora: Denise Maria de Carvalho Lopes. Natal, 2024. Entrevista realizada no dia 04/03/2024, presencialmente.

FREIRE, Madalena. **O que é um grupo?** In: FREIRE, M (Org.) Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. pp. 29 – 38. 80p. Disponível em <https://www.famema.br/famema/ensino/pdd/docs/oqueumgrupo.pdf>

FREITAS, Maria Natalina M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola** multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia (Org.). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora da UFPE, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; SANTIAGO, Maria Thaís Gomes. Heterogeneidade de níveis de conhecimento em documentos curriculares. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95068>. Acesso em: 10 de março de 2024.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; SANTOS, Rayssa Cristina Silva Pimentel dos. As diferenças individuais na sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais** – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. p. 154-177.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Maria Daniela da. Agrupamentos em sala de aula: como e para quê? In: LEAL, Telma Ferraz; Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Orgs.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais** – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTI, Amanda Carla do Nascimento. A rotina pedagógica e a heterogeneidade em sala de aula: reflexões sobre prática docente. In: LEAL, Telma Ferraz; Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. p. 178-213.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia M. S. B. Rios. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. DAGE. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ano 02, Unidade 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, DAGE. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Denise Maria de Carvalho Lopes é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação, vinculada ao Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Criança, Infância, Cultura e Educação – CRIANCE (CNPq/UFRN). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, orientando dissertações e teses na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

E-mail: denisemclufrn@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1935167361851222>

Juliana de Melo Lima é Pedagoga, Especialista em Literatura Infantil e Juvenil, Mestra e Doutora em Educação. Professora do magistério superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculada ao Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação/ Centro de Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Leitura e Literatura GPEL (CNPq/UFRN) e do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).

E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6338434855229996>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Unidade, discussões sobre o ensino da oralidade, da leitura e da escrita, na perspectiva da interdisciplinaridade e da heterogeneidade foram oportunizadas a partir dos quatro textos, com cenas pedagógicas e relatos docentes de diferentes localidades do país, possibilitando ao leitor conhecer outras realidades e refletir sobre as especificidades retratadas.

Com base nas experiências das professoras, nos exemplos de sala de aula, considerando os contextos concretos das turmas, seus perfis e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, as leituras dos textos potencializam reflexões sobre saberes e fazeres docentes, sobre abordagens metodológicas que favorecem a diversificação de atividades, por meio de estratégias que visam ao respeito às heterogeneidades identificadas. O ensino, numa perspectiva interdisciplinar, também é destacado, de modo que as aprendizagens possam ser oportunizadas de forma mais orgânica, em rede, favorecendo as interrelações de conhecimentos. Nesse contexto, as práticas docentes apresentadas contribuem para a valorização de atividades que contemplem diferentes eixos, de modo a reconhecer suas especificidades, formas de mediação e de inclusão dos estudantes.

Diante dos aspectos tratados nesta Unidade, esperamos que as leituras e reflexões oportunizadas possam contribuir para uma escola comprometida com cada criança que faz parte dela – garantindo o seu direito de ler, escrever, falar e ouvir, de aprender de modos diversificados – e auxiliar cada docente para que reconheçam os desafios e as potencialidades do trabalho com a heterogeneidade e a interdisciplinaridade em sala de aula.

PARA SABER MAIS





REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Primeira Edição



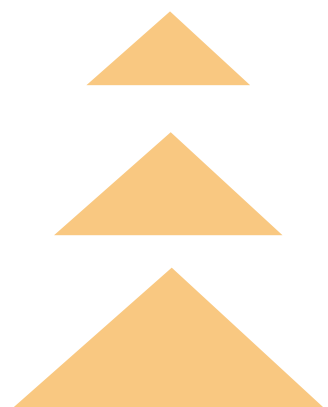
REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Edição Atual

A Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), publicada pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), foi instituída para servir como um espaço de debate, reunindo e difundindo produção acadêmica que contribua para a reflexão e a ação sobre as várias dimensões da alfabetização, que é concebida como processo de ensino e aprendizado iniciais de leitura e escrita por crianças, jovens e adultos. Trabalha temas como: políticas educacionais, formação docente, alfabetização inclusiva e metodologias de ensino. Oferece estudos teóricos, empíricos e relatos de experiência, e propõe, sempre, debater a diversidade social e cultural da educação. Seu projeto editorial revela pluralidade temática e conceitual, bem como diversidade geográfica quanto à autoria dos trabalhos que divulga, considerando, também, abordagens em perspectiva interdisciplinar. A RBA constitui-se como referência para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas comprometidos com o ensino da leitura e da escrita em nosso país. Com publicação semestral, representa um importante espaço de diálogo para os interessados em alfabetização.

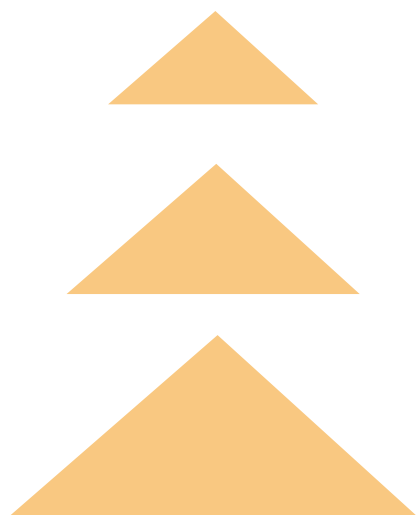


Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/archive>





O podcast Cealecast foi criado em 2020 pelo Centro de Leitura, Alfabetização e Escrita (CEALEFAE/UFMG), com o objetivo de discutir alfabetização, leitura e escrita em um novo formato de radiodifusão, cujo conteúdo é disponibilizado no Spotify e no Youtube. O projeto tem mais de 100 episódios, com duração em torno de 30 minutos, durante os quais convidados que atuam em instituições de ensino superior e da educação básica, representando, assim, olhares de profissionais diversos, tematizam questões relevantes e variadas para o campo da educação, como alfabetização, ensino da oralidade, leitura e escrita, inclusão, letramento digital, literatura, alfabetização, diversidade cultural e seus impactos no ensino e na cultura escrita. Além disso, os programas se articulam a discussões atuais, como: Atendimento Educacional Especializado – AEE; Formação de Professores Alfabetizadores; Educação Infantil; Letramento Literário; Representatividade Negra no Currículo da Alfabetização; Tecnologias Digitais, Comunidade Leitora, dentre outros. Nesse sentido, o **Cealecast** propicia aos/às ouvintes entrevistas em que os/as convidados/as contribuem para a democratização do debate no campo da alfabetização e do letramento, conteúdos que interessam, portanto, a profissionais, professores/as, pesquisadores/as da Educação Básica e da Educação Superior. Links para acesso: <https://creators.spotify.com/pod/show/cealecast> e https://www.youtube.com/results?search_query=Cealecast.



OBRAS ACADÊMICAS



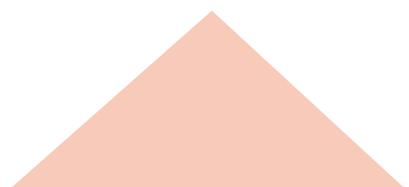
No artigo O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário, Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson ressaltam preocupações pedagógicas em relação ao processo de escolarização da literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reforçam uma preocupação já explicitada por Magda Soares que nos advertia sobre o perigo de os livros se reduzirem a meros suportes de fragmentos de textos sem representatividade de tipos e gêneros textuais. Após reiterarem essa problemática, com base em outros autores, os autores afirmam ser possível superar a pedagogização da literatura. Para ilustrar algumas possibilidades, eles apresentam um relato sobre a organização do cantinho de leitura como estratégia de letramento literário na escola. O relato centra-se na experiência de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental e, na análise da experiência, há uma riqueza de detalhes que explicam e ilustram como a docente criou e articulou, de forma exitosa, projetos e espaços de leitura factíveis ao letramento literário dos estudantes.



SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34. n. 72. p. 95-109. nov./dez. 2018.



Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTRYGcGHZnq/>





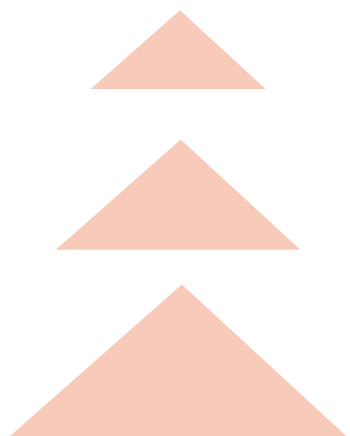
O livro *Literatura Infantil na Alfabetização*, de autoria por Maria Zélia Versiani Machado, Eliana Guimarães Almeida e Maria José Francisco de Souza, faz parte da Coleção Letra A na Alfabetização. Num diálogo com matérias publicadas no jornal Letra A, que abordam conceitos e depoimentos de professores, e com obras de referência, como o Glossário Ceale, as autoras trazem uma relevante contribuição que leva os professores a refletirem sobre a relação entre leitura literária e alfabetização, destacando o que é próprio de uma experiência literária na construção de um letramento literário e o papel do professor, mediador desta experiência, quando escolhe as obras, promove situações de leitura e de compartilhamento, e potencializa tempos e espaços e sociabilidades específicas desse tipo de experiência. Dentre um conjunto amplo e necessário ao contexto de alfabetização, as autoras destacam gêneros, como livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros de imagens, assim como narrativas verbais, como contos, fábulas e poesias. Há também um destaque para textos da tradição oral, que são representativos da literatura e dialogam com o processo de alfabetização, e para a poesia, com a apresentação de variados gêneros poéticos. Ao final da obra, são apresentadas três propostas de intervenção que, sugerindo atividades a serem desenvolvidas antes, durante e depois da leitura, podem inspirar os professores a desenvolverem um rico trabalho com a literatura no contexto da alfabetização.



MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco; ALMEIDA, Eliana Guimarães. *Literatura Infantil na Alfabetização*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018.



Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Letra%20A%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/e-book%20-%20Literatura%20infantil%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>





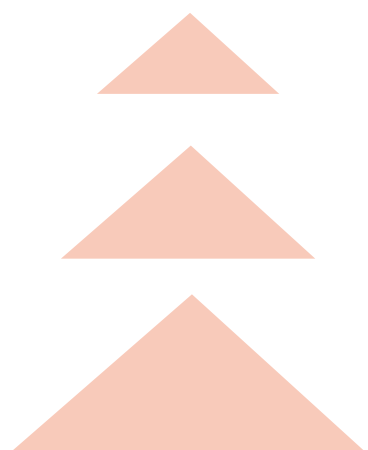
A obra Alfabetização e áreas de conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores é o primeiro volume de uma coletânea de livros do PNAIC-UFPel, que oferece aos/às leitores/as um rico material em que são exploradas as concepções e as práticas formativas desenvolvidas ao longo de um amplo processo de formação continuada em rede. No volume 1, o leitor encontrará quatro grandes temáticas exploradas sob diferentes pontos de vista: a alfabetização e o letramento; o planejamento e a avaliação; a educação matemática; e as áreas de conhecimento. Em cada seção são reunidos diversos textos elaborados por professoras pesquisadoras que atuam em campos disciplinares específicos e/ ou que atuam em processos de formação inicial e continuada de professores na Universidade ou na Escola Básica. Os capítulos apresentam reflexões em torno de diferentes temáticas, discutindo dimensões que envolvem os processos de formação, as concepções e as práticas de planejamento e avaliação, as concepções e práticas no âmbito da educação matemática e da formação de professores, com relevantes contribuições dos campos da geografia, da história, da música e da literatura para o processo de formação das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. São reflexões e leituras que, certamente, irão inspirar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na Educação Básica.



NÖRNBERG, Marta; FERREIRA, Carmen R.G.; ALVES, Antônio Maurício M.; OLIVEIRA, Caroline T. *Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores*. Porto Alegre: Evangraf, 2018.



Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/2018/09/e-book-disponivel-colecao-pnaic-ufpel-vol-1-alfabetizacao-e-areas-de-conhecimento-ensino-aprendizagem-e-formacao-de-professores/>





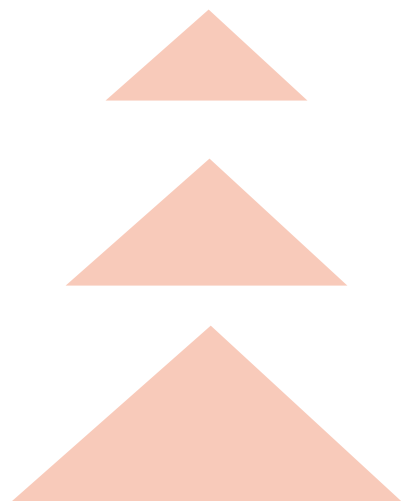
O livro *Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização* é resultado de reflexões realizadas no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e foi organizado pela professora Telma Ferraz Leal. Os autores abordam a interdisciplinaridade no processo de alfabetização com o objetivo de proporcionar um ensino mais integrado e significativo para as crianças. A obra procura reconsiderar o ciclo de alfabetização para além da fragmentação do saber, incentivando práticas que estabeleçam ligações entre as diversas áreas de conhecimento, com vistas a tornar o processo de aprendizagem mais contextualizado e adaptado às vivências dos alunos, contribuindo para a formação de sentido e a compreensão crítica. O livro é repleto de exemplos e depoimentos, funcionando como um guia tanto para pesquisadores quanto para professores interessados em explorar novas metodologias no ciclo de alfabetização, especialmente em um contexto que prioriza o desenvolvimento integral do aluno.



LEAL, Telma Ferraz (org.). *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Recife: Editora UFPE, 2018.



Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/217/226/656>





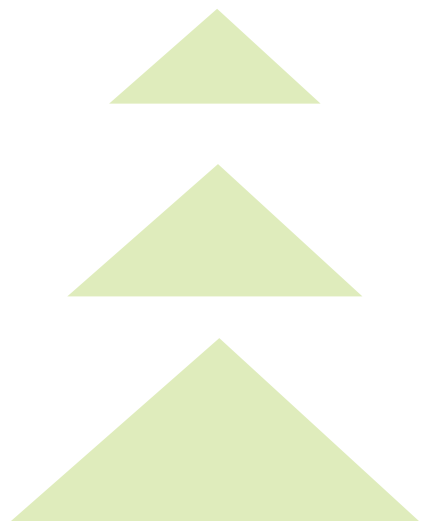
O artigo Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras tem como objetivo tornar acessível, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), a obra *O Penuginha*, de Luiz Vitor Martinello. As autoras apresentam um conjunto de argumentos para discutir a compreensão de que a leitura de histórias é fundamental para o início do letramento das crianças. Para elas, a contação de história contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional de todas as crianças. No entanto, para as crianças surdas, cuja Língua Portuguesa é a segunda língua, é necessário que haja acessibilidade comunicacional na contação de histórias e nas rodas de conversa sobre a história. É um texto que ajuda a entender um pouco como a barreira da comunicação pode ser quebrada, sendo, portanto, uma leitura importante para professores e professoras ampliarem o campo de estudo sobre o tema da inclusão de crianças surdas em contextos e leitura literária.



BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 491-512, nov. 2012.



Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/417>





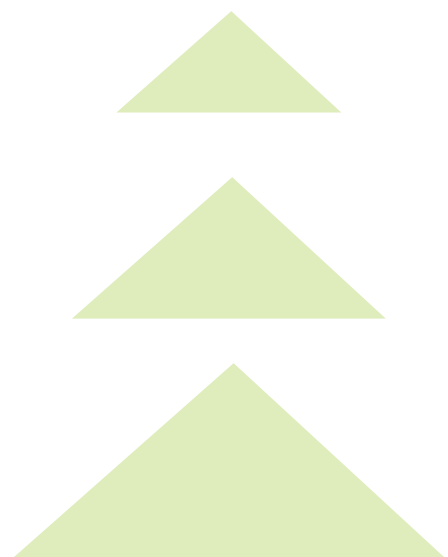
A obra discute a inclusão escolar e as experiências de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com deficiência e de professores em exercício em sala de aula comum, tendo como recorte os Anos Iniciais da Educação Básica – 1º ao 3º ano. Reflete sobre como o estudante com deficiência intelectual é segregado na escola e tematiza as práticas de alfabetizadores em Educação Especial e Inclusão direcionadas para a alfabetização e o letramento de surdos. As autoras enriquecem essa discussão trazendo o relato de experiência de uma criança com paralisia cerebral. A obra traz ainda observações acerca de estratégias de trabalho com a literatura infanto-juvenil para pessoas cegas, e discute especificidades do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Outro ponto de destaque da obra é o ensino da matemática em uma perspectiva inclusiva. Em síntese, o livro propicia reflexões de professores sobre inclusão, favorecendo a compreensão mais ampliada da diversidade dos educandos com deficiência no Ciclo da Alfabetização.



LIMA , Rafaella Asfora; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade (org). *Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências*. Recife: Editora UFPE, 2018.



Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/230.pdf>





A temática **acessibilidade** é um desafio para o docente que deseja garantir a participação dos alunos com ou sem deficiência nas atividades que propõe. Nesse caminho, o livro *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem* oferece contribuições significativas por meio de orientações sobre o processo educacional e a acessibilidade curricular e tecnológica, para alunos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física, deficiência múltipla e surdocegueira. Para concretizar todas essas discussões, os autores organizam a obra em 9 capítulos, dedicados a cada uma dessas temáticas. Nesse sentido, os capítulos abordam: os avanços legais, que garantem o aumento da presença dos estudantes com necessidades especiais nas instituições de ensino; estratégias e recursos que considerem a especificidade na rotina e no início de cada aula; a diversidade com o trabalho de ensino-aprendizagem, entre outros tópicos. Além disso, trazem várias sugestões de recursos que contribuem no processo de alfabetização, como: Core Picture Vocabulary, Picture Communication Symbols, Pictogram Ideogram Communication, Picture Exchange Communication System (PECS); e softwares, como Livox e PictoTEA. Trata-se de uma leitura imprescindível por toda a completude e inovação propostas.

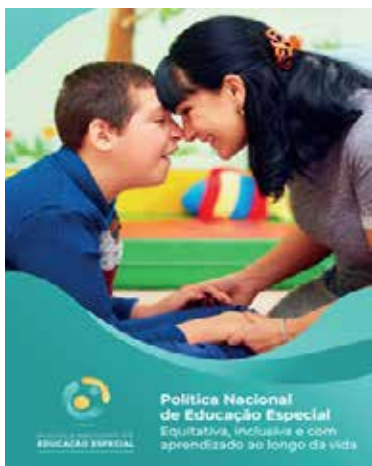


PLETSCH, Márcia Denise et al. (orgs.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Anped, 2021.



Disponível em: <https://inlui.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>





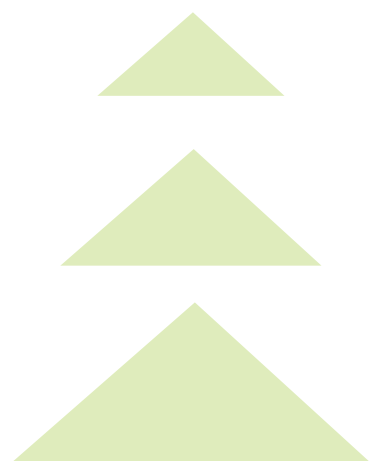
O documento PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida orienta e fundamenta iniciativas inovadoras e coletivas que contribuam com a educação inclusiva. O texto traz princípios, marcos legais, finalidades e objetivos da educação especial, especificidades dos alunos apoiados, serviços e recursos especializados e diretrizes da área. O texto contém diversos pontos importantes que guiam o leitor, tais como: apresentação, contextualização, disposições gerais, definições, princípios e objetivos da política nacional de educação especial. Além desses tópicos, aborda o público-alvo da educação especial, as diretrizes, os serviços, os recursos da educação especial, os atores, as dinâmicas de implementação, avaliação e monitoramento. É importante destacar sua contribuição no campo da alfabetização, já que trata da heterogeneidade nesse processo e da necessidade da oferta de um ensino que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, com um olhar para aqueles com deficiência em todas as regiões do país, ressaltando ainda a educação especial indígena e quilombola. É uma leitura importante como orientadora de ações para as secretarias de educação, as unidades escolares e para a prática docente.



BRASIL. Ministério da Educação. PNEE – *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/ SEMESP, 2020. 124 p.



Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>.



MATERIAIS PEDAGÓGICOS E VÍDEOS



É preciso “desmafa-gatizar” o contexto da alfabetização. Nesse sentido, resgatar gêneros textuais da tradição oral que se sabe de cor ajudará muito nessa tarefa. As parlendas, os trava-línguas, as cantigas, as quadrinhas, os ditados populares e as adivinhas ajudarão na perspectiva de alfabetizar letrando, situação didática em que a criança aprende a ler e a escrever conhecendo o contexto de cada texto e tendo considerada a sua vivência como estudante. Na obra, uma variedade de saberes são apresentados por meio de uma cuidadosa compilação de textos e propostas didáticas que garantem os direitos de aprendizagem numa atmosfera didática, lúdica e afetiva. Seguindo uma concepção de linguagem como interlocução e da escrita como prática sociocultural e discursiva, a obra é fundamental para quem atua na alfabetização; isso porque, por meio das várias oficinas pedagógicas, irá “desmafa-gatizar” de uma vez por todas a prática da alfabetização no contexto do letramento.



ARAUJO, Liane Castro. *Quem os desmafa-gatizar bom desmafa-gatizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA, 2011.



Disponível em: <https://www.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao>





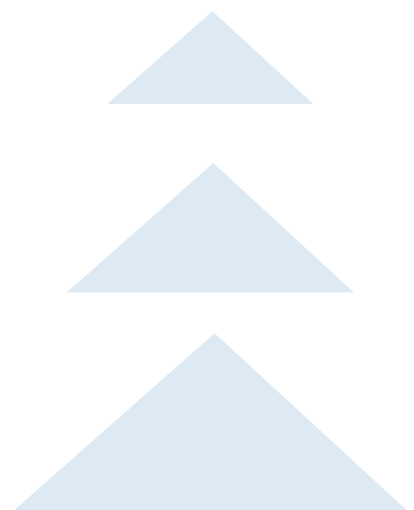
O vídeo *M'byá Reko Pyguá, a luz das palavras* nos conecta com princípios e valores que orientam concepções educacionais de povos originários e nos motiva a refletir sobre nossa relação com a memória, com a terra, com a nossa ancestralidade, com uma das matrizes culturais que compõem a identidade brasileira. O documentário busca demonstrar a sensibilidade do povo guarani (educadores/as/ professores/as, líderes espirituais) em educar as crianças que também são influenciadas pela cultura urbana das sociedades contemporâneas. O registro é uma oportunidade de conhecermos a cultura guarani, no sentido de compreendermos que há outros princípios e valores que podem orientar nossa relação com a natureza e com nós mesmos, com a educação. A obra é uma oportunidade de conhecermos mais uma das matrizes linguísticas do Brasil, pois o vídeo é todo gravado na língua Guarani, na Aldeia Yynn Moroti Wherá, em Biguaçu, Santa Catarina, no sul do Brasil.



Vídeo: *M'byá Reko Pyguá, a luz das palavras*.
Ano: 2012. Duração: 19 min. Brasil. Gênero:
Documentário. Direção: Kátia Klock e
Cinthia Creatini da Rocha.



Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=M%27E2%80%99by%C3%A1+Reko+Pygu%C3%A1%2C+A+Luz+Das+Palavras





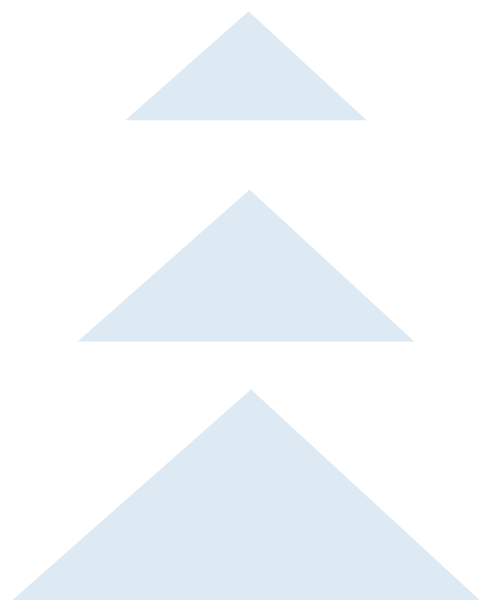
O vídeo integra a série Entrevista, do Canal Futura, apresentado pelo jornalista Antônio Góis, que discute tópicos pertinentes na área educacional e promove debates acerca dos obstáculos que os educadores encontram em suas atividades diárias. Neste episódio, intitulado *Desigualdades e a educação*, a professora Magda Soares enfatiza a relevância de identificar a variedade de vivências que os alunos trazem para o ambiente escolar, ressaltando a exigência de uma metodologia de ensino que seja sensível e ajustada às demandas individuais dos alunos. A entrevistada destaca ainda que a diferença salarial entre os docentes é um fator crucial para compreender os obstáculos educacionais e seus efeitos na qualidade da educação, na motivação dos professores e até mesmo na manutenção de profissionais competentes no campo. Trata-se de uma discussão importante para promover reflexões na busca de respostas para esses problemas.



Desigualdades e a educação. Entrevista com Magda Soares. Canal Futura. Duração, 16:50'.

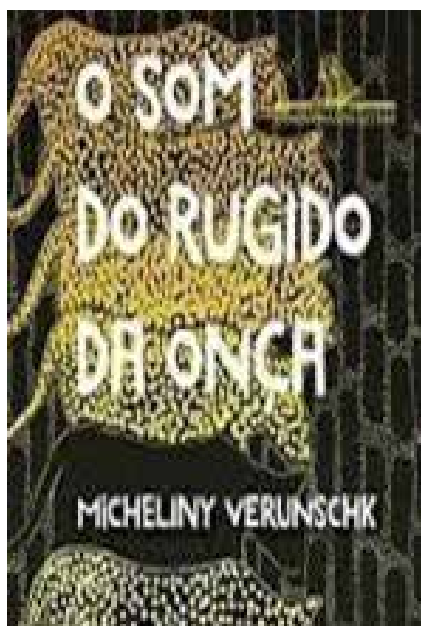


Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-HiTZ3P5Cjs>





OBRAS LITERÁRIAS PARA ADULTOS



No romance *O som do rugido da onça*, a escritora pernambucana Micheliny Verunschik entrelaça a ficção e os fatos pesquisados que ajudaram a desvelar o sequestro de crianças indígenas, Iñe-e e Juri, pelos naturalistas Spix e Martius. Ambas as crianças foram levadas para a Europa onde, antes de morrerem de forma trágica, foram expostas como objetos exóticos à semelhança de amostras colhidas na fauna e flora amazônicas. O ponto de vista do enredo rompe com a história oficial no que se refere aos estigmas imputados aos povos originários na visão hegemônica dos colonizadores europeus. Ao lerem o romance, os/as leitores/as poderão apreciar a dimensão estética, com a fruição de recursos linguísticos e estéticos próprios das obras literárias, ao mesmo tempo em que podem refletir sobre questões sociais. A obra em questão dialoga com a historiografia para denunciar a opressão de povos indígenas sem se descurar do fazer literário. É neste fazer que prende os/as leitores/as e os/as surpreende com um desfecho mítico em que Iñe-e se transforma em onça e reencontra suas origens. *O Som do Rugido da Onça* resgata o que há de mais pujante na tradição oral dos povos indígenas: a cosmovisão de mundo que se presentifica em suas lendas.

VERUNSCHK, Micheliny. *O som do rugido da onça*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

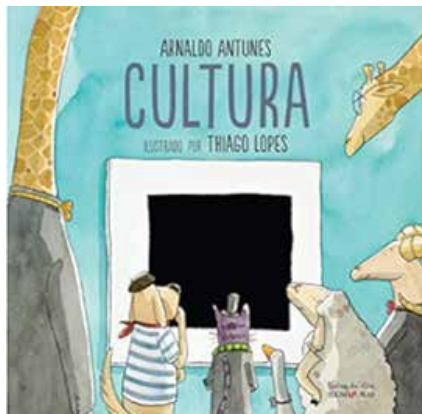


Tendo por base as referências e as ancestralidades da cultura munduruku, a obra *Memórias de índio: uma quase autobiografia* apresenta várias crônicas marcadas por muita aprendizagem e memórias, entrelaçadas de cultura e afetividade. São narrativas que expressam experiências humanas que se elaboram enquanto linguagem no contexto da literatura indígena. É um lugar de confluência de vozes em que o autor resgata momentos da infância, da ida para a escola dos “brancos”, da descoberta do amor, da vida no seminário, do ambiente universitário, entre outros eventos memorísticos. É um convite para descolonizar o pensamento, refletindo de forma crítica e embasada sobre os povos originários. A obra foi escrita por Daniel Munduruku, que já ganhou o Prêmio Jabuti na categoria Juvenil e foi o primeiro autor brasileiro a ganhar o prêmio Unesco de literatura infantojuvenil.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

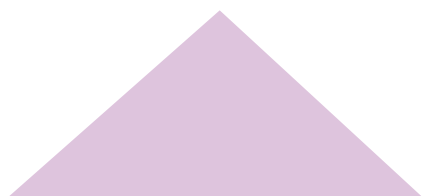


OBRAS LITERÁRIAS PARA CRIANÇAS



O livro é uma obra excepcional que transcende as barreiras entre poesia, música e artes visuais, proporcionando ao leitor uma experiência rica e multifacetada. Cada verso da canção *Cultura*, que dá nome ao livro, recebe um tratamento visual especial pelo talentoso design gráfico e ilustrador Thiago Lopes. Por meio de ilustrações que são ao mesmo tempo divertidas, inteligentes e delicadas, estendendo-se por páginas duplas, Lopes traz uma dimensão visual cativante que complementa e amplia a poesia de Antunes. Essas ilustrações não são meros acompanhamentos; elas dialogam com os versos, ampliando suas camadas de significado e enriquecendo a experiência do leitor. Além da graça, algumas ilustrações trazem um elemento de estranhamento, manifestadas nas expressões dos animais quando comparados de maneiras inesperadas, seja pela ausência ou pelo excesso de algum atributo. Esses encontros inusitados desafiam nossas percepções habituais e convidam a uma reflexão sobre a natureza e sobre como a observamos. *Cultura*, portanto, é mais do que um livro: é uma experiência estética que desafia as fronteiras entre as formas de arte. As colaborações entre Arnaldo Antunes e Thiago Lopes produzem uma obra que é, simultaneamente, uma celebração da língua, uma exploração visual deslumbrante e um convite à reflexão sobre o mundo ao nosso redor.

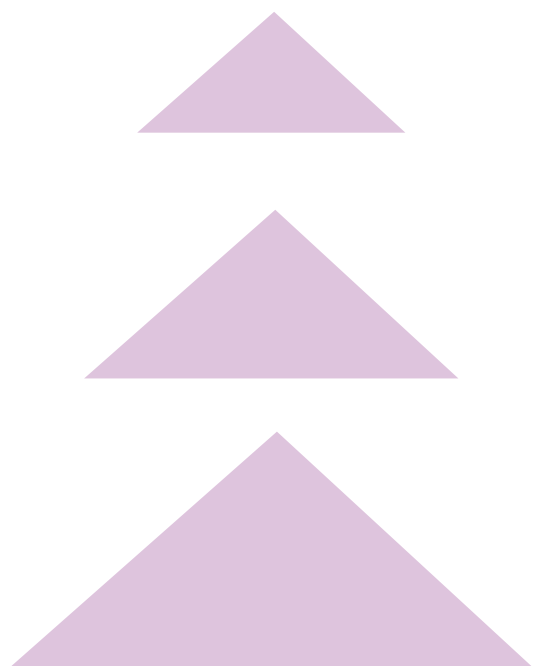
ANTUNES, Arnaldo. *Cultura*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

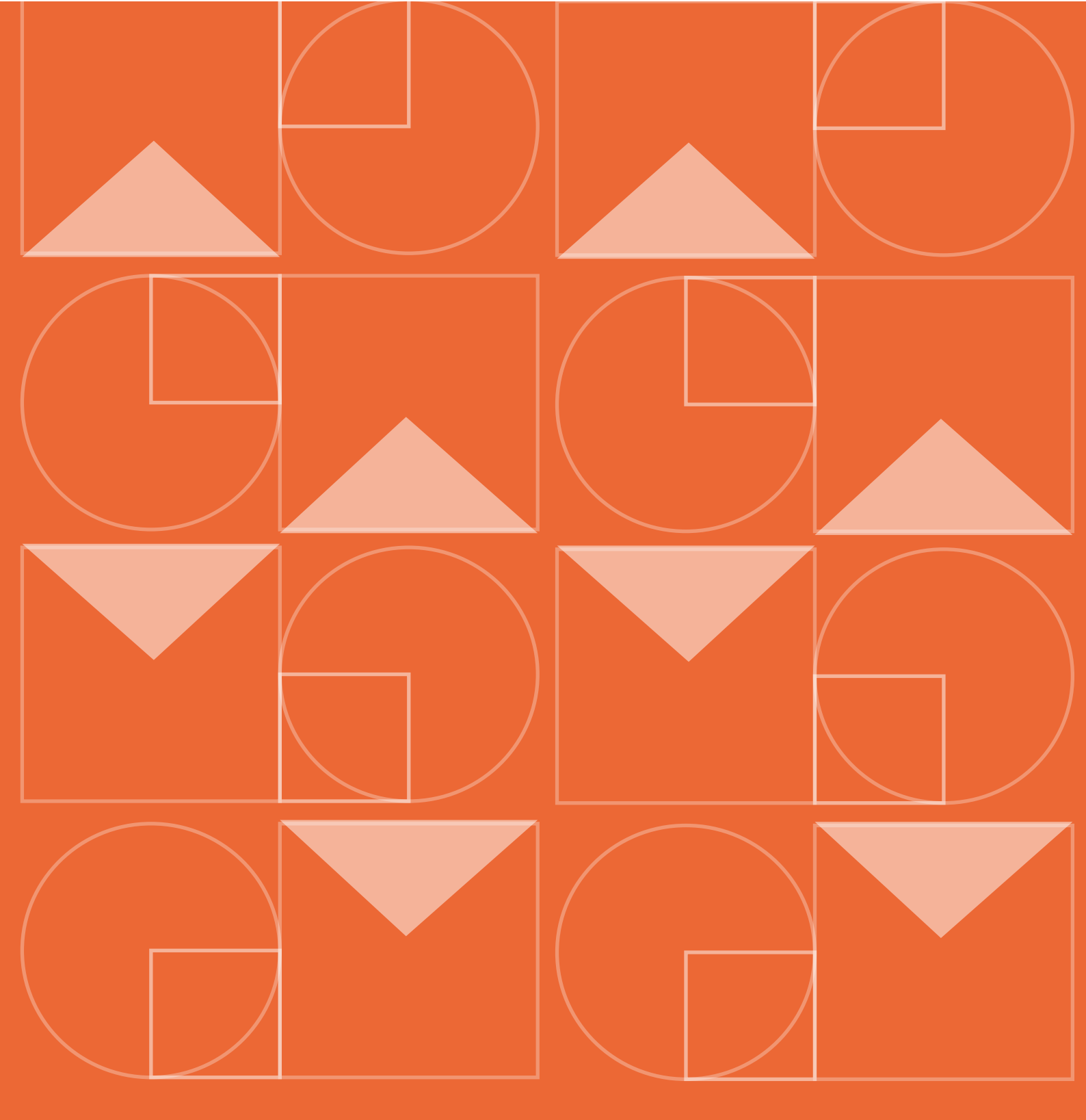




A leitura amplia a nossa visão de mundo e nos possibilita maior entendimento das percepções à nossa volta, principalmente quando falamos no contexto infantojuvenil, já que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, dando base para a linguagem escrita. Nessa direção, temos o livro *O menino que aprendeu a ver*, que conta a história de Joãozinho quando começa sua descoberta das palavras na escola e principia sua jornada de entender o mundo letrado, reconhecendo nas placas de rua e nos jornais o que estava aprendendo na vivência escolar. É uma experiência marcante e emocionante na vida deste menino esperto. A autora desta importante obra é Ruth Rocha, que também escreveu o best-seller *Marcelo, Marmelo, Martelo* e recebeu diversos prêmios por seus livros. Quem dá imagem, cor e forma às ideias do texto é a fantástica ilustradora Madalena Matoso.

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. 1. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

