

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristina Marcos de Araújo

**IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO PIP**

Belo Horizonte

2015

Cristina Marcos de Araújo

**IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES DO PIP**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, em 2015, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Josiley Francisco de Souza

Belo Horizonte

2015

Cristina Marcos de Araújo

**IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES DO PIP**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, em 2015 pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Josiley Francisco de Souza

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr. Josiley Francisco de Souza– Faculdade de Educação da UFMG

Profª Ms. Virgínia de Souza Ávila Oliveira- CEFET/MG (Curvelo)

Dedicatória

A Deus que me proporcionou saúde, vida e me permitiu acreditar, jamais desanimar.

Dedico aos meus queridos estudantes da Escola Municipal Santa Terezinha que são minha força inspiradora na busca de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Dedico também, aos meus familiares, em especial, meu esposo, amado e companheiro, meu filho, amor incondicional, minha amada mãe que sempre se orgulhou de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força divina, que me engrandece e me permite acreditar em um mundo mais humano, fraterno e solidário.

Aos meus familiares, que torceram para mais essa conquista. Agradecimentos especiais à minha mãe, ao meu filho amado e esposo que souberam compreender minhas ausências, me apoiando e incentivando sempre.

Ao meu orientador Josiley Francisco de Souza que compartilhou seus conhecimentos e, com paciência e dedicação, compreendeu minhas aflições me ajudando a buscar soluções para os desafios na realização deste trabalho de pesquisa.

Às queridas amigas e amigo do LASEB, em especial, Claudete, Cláudia, Alessandra e Eusimar que compartilharam ideias, experiências e, hoje, fazem parte da minha história.

Às amigas Deise e Viviana que compartilharam conhecimentos, me ajudando e apoiando na organização desta pesquisa, ao longo dessa caminhada.

...Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

RESUMO

O Plano de ação “Ler é muito bom!” aqui apresentado teve como propósito inicial investigar quais capacidades de leitura as crianças que participam do PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) podem desenvolver no trabalho com o letramento literário. Também foi foco desta pesquisa refletir sobre a importância da leitura literária na formação do estudante que participa do projeto. A pesquisa e o plano de ação foram desenvolvidos na Escola Municipal Santa Terezinha-EMST, situada na cidade de Belo Horizonte, com estudantes que participaram do PIP em 2014, totalizando 32 alunos de 1º Ciclo, sendo 16 estudantes de 2º ano e 16 estudantes de 3ºano, com idades entre 7 e 9 anos. A pesquisa se pautou numa abordagem interpretativa, qualitativa, tendo como metodologia a realização de uma investigação bibliográfica no intuito de fundamentar o conhecimento sobre o tema abordado, além do desenvolvimento de uma sequência didática sistematizada, que priorizou práticas contextualizadas do letramento literário, a partir de uma concepção discursiva e interacionista da linguagem. Tal metodologia permitiu maior interação dos estudantes com os livros literários, em especial, com as obras da autora Paula Browne e Tatiana Belinky. A análise dos dados revelou que a maioria dos estudantes, ao final da pesquisa, apresentaram resultados satisfatórios no eixo da leitura, consolidando capacidades básicas de leitura, fundamentais ao final do 1º Ciclo. Diante dos resultados obtidos, considerou-se que o trabalho com o letramento literário pode contribuir para a melhoria das capacidades de leitura dos estudantes do PIP, ressaltando a importância da literatura na formação do estudante leitor.

Palavras-chave: Projeto de intervenção – leitura – letramento literário - mediação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Confecção do painel sobre Diversidade.....	46
Fotografia 2 – Painel do PIP Módulo: “Eu, você e todo mundo”.....	46
Fotografia 3 – Confecção do livro Diversidade.....	49
Fotografia 4 – Montagem do livro Diversidade.....	49
Fotografia 5 – Escrevendo o Acróstico.....	49
Fotografia 6 – Momento de adivinhação.....	51
Fotografia 7 – Encontro com a personagem.....	51
Fotografia 8 – Emoção no encontro com a personagem.....	51
Fotografia 9 – Leitura da história “O aniversário da macaca”.....	52
Fotografia 10 – Escrevendo recados no quadro branco.....	53
Fotografia 11 – Recados para a macaca escritos pelas crianças.....	53
Fotografia 12 – Colagem dos recados no mural feito pelas bibliotecárias.....	54

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	9
2 – LEITURA.....	12
2.1 - O Que é Leitura?	12
2.2 - Capacidades e Estratégias de Leitura no 1º Ciclo	15
3 - LETRAMENTO LITERÁRIO	23
3.1 - Leitura Literária e sua contribuição na formação do leitor	23
3.2 - A Importância da Mediação Docente no Trabalho com a Leitura Literária	29
4- O CONTEXTO	32
4.1 – Caracterização da Escola.....	32
4.2 - Projeto de Intervenção Pedagógica.....	37
4.3 - Desenvolvimento da Ação.....	41
5 – RESULTADOS E ANÁLISE.....	55
CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO	68

1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta descrição e análise do plano de ação intitulado “Ler é muito bom!”, que se destinou a atender os estudantes do PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) do 2º e 3º ano do 1º Ciclo, da Escola Municipal Santa Terezinha, tendo como propósito inicial investigar quais habilidades de leitura as crianças podem desenvolver no trabalho com o letramento literário. Também foi intuito deste estudo refletir sobre qual é a importância da leitura literária na formação do estudante que participa do Projeto.

Desde o ano de 2009 até dezembro de 2014, participei do PIP e vivenciei juntamente com os estudantes a dificuldade de apropriação da leitura e escrita. Meu trabalho teve a intenção de ajudá-los a se apropriarem das habilidades necessárias com relação aos aspectos que envolvem a linguagem. Assim, além dos módulos propostos para o trabalho com as turmas, desenvolvi o projeto "Ler é muito bom!" priorizando a leitura e a oralidade através da literatura.

Iniciei o projeto em abril de 2013, fazendo a leitura de livros sugeridos nos módulos de atividades, além de outros de interesse das crianças. A cada leitura, percebia o envolvimento e o interesse do grupo em desvendar os encantos e mistérios das obras lidas.

Participando com as crianças desse momento literário, sentia a necessidade de torná-lo ainda mais significativo, de forma a favorecer um ensino de leitura que permitisse ao aprendiz refletir sobre o que lê, usando estratégias para compreensão do texto e para a construção de novos conhecimentos.

Segundo Cosson (2014, p.46) "Ler é hoje tão vital quanto era rezar na Idade Média." Mas, para a formação de um leitor competente, Cosson (2014, p.46) afirma que não basta ler qualquer texto, de qualquer modo. É preciso ler de maneira formativa.

Para se ler de maneira formativa, Cosson (2014, p.46) informa que, de acordo com as atuais teorias de leitura, é preciso ler diversos e diferentes textos, de diversos modos, de forma desafiadora, avaliativa e reflexiva.

Sob essa ótica, a leitura literária ganha destaque com sua variedade de textos, permitindo o exercício de diversos modos de ler, "uma vez que a literatura incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade."
(Cosson, 2014, pág.49).

Diante do que foi descrito, o trabalho de pesquisa realizado buscou aprimorar o projeto "Ler é muito bom", de forma a permitir que o estudante do PIP tivesse a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura, participando de práticas que envolvem o letramento literário.

Para tal investigação, procurei ampliar meus estudos sobre a importância da leitura e quais capacidades são necessárias para que o estudante aprenda a ler. Também foi foco de estudo compreender a definição de letramento literário e as estratégias que devem ser realizadas para se conquistar a competência leitora dos estudantes nos anos iniciais.

Como forma de ampliar a investigação desse trabalho, foram aplicados questionários para as professoras referência dos estudantes que participam do PIP, bem como às bibliotecárias da escola onde a pesquisa foi realizada, com o objetivo de saber qual a opinião das mesmas sobre o letramento literário em relação à formação do leitor.

A avaliação da pesquisa se pautou na reflexão sobre os estudos realizados, resultados da pesquisa (questionários) e ações compartilhadas com os estudantes do PIP.

Para melhor organização do trabalho, essa pesquisa foi dividida em seis capítulos sendo que o segundo capítulo apresenta uma reflexão teórica sobre a leitura e quais são as capacidades de leitura fundamentais no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com base numa abordagem sociointeracionista da aprendizagem.

No terceiro capítulo, buscou-se discutir o letramento literário como prática de leitura sem perder de vista sua essência estética. Mais adiante, o capítulo expõe um breve histórico da literatura no Brasil e aponta algumas possibilidades de planejar um trabalho literário que vai além de introduzir as crianças no universo da escrita. A mediação do professor também é evidenciada no capítulo, devido sua importância na formação do leitor.

O quarto capítulo procura descrever o local onde a pesquisa foi realizada e esclarece sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), pontuando sobre sua diretriz, organização, funcionamento e quais estudantes têm prioridade de atendimento.

O capítulo também expõe o desenvolvimento do plano de ação e os capítulos finais explicitam a análise dos resultados obtidos e a conclusão do trabalho de pesquisa realizado.

2 – LEITURA

2.1 - O Que é Leitura?

De acordo com Silva (2009, p. 67) "a noção de leitura há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração pura e simples de um código escrito, ampliando-se para outros domínios que ultrapassam o texto verbal impresso em papel." Para a autora, tudo aquilo que se apresenta aos nossos sentidos como possibilidade de interpretação pode ser entendido como objeto de leitura.

Cafiero (2010, p. 85) argumenta que "a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos." De acordo com essa concepção, ela esclarece que o leitor é o sujeito ativo do processo, compreendendo o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo. Ao compreender o texto, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, podendo criticá-lo e saber como usar esse conjunto de conhecimentos em sua vida.

Kleiman (2013) relata que a leitura é uma atividade complexa, pois exige do leitor a utilização de múltiplos processos cognitivos para um trabalho ativo de construção do significado de um texto. A complexidade está no fato de a compreensão do texto não ocorrer de forma linear ou de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto.

Dessa forma, Kleiman (2013) declara que a leitura não é só um processo de decodificação de símbolos linguísticos, mas, principalmente, de interpretação e compreensão do que se lê.

Apesar de considerar que a habilidade de decodificar palavras seja importante, para a autora, ler é, antes de tudo, uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre leitor e autor, mediado pela estrutura do texto, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Nesse processo de construção do sentido do texto, o leitor utiliza conhecimentos prévios como o conhecimento linguístico, que corresponde ao vocabulário e regras da língua e seu uso; o conhecimento textual, que engloba o conjunto de noções e conceitos sobre o texto; o conhecimento de mundo, que corresponde ao acervo pessoal do leitor.

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (KLEIMAN,2013,p.30).

Cabe ressaltar que, nessa nova forma de conceber a leitura, é importante que os estudantes criem estratégias que permitam estabelecer relações necessárias à compreensão e interpretação dos textos lidos.

Kleiman (2013) classifica dois tipos de estratégias de leitura que são as estratégias metacognitivas e as estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas são as operações sobre as quais o leitor tem controle consciente do texto sabendo dizer para que está lendo e o que está lendo. As estratégias cognitivas seriam as operações inconscientes do leitor. São as operações que não envolvem conhecimento reflexivo, apesar de envolverem habilidades linguísticas complexas e sofisticadas, que precisam ser desenvolvidas, pois, o conjunto de tais habilidades compõe nossa competência para lidar com textos.

De acordo com Cosson (2014), a base teórica que toma a leitura como um diálogo vem, principalmente de Bakhtin (1992, 1997), quando toma o diálogo como princípio de toda comunicação verbal.

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Assim, para compreender o texto é preciso que haja o diálogo entre o autor e o leitor e é nesse diálogo que o leitor vai construindo e compartilhando o sentido do texto, situado em um determinado momento histórico-social.

Considerando a abordagem realizada até aqui, é possível concluir que ler envolve habilidades que vão desde à decodificação, passando pela capacidade de compreensão e a capacidade que leva ao exercício crítico do leitor sobre o texto.

Nesse sentido, o leitor precisa vivenciar atividades de leitura em textos de diferentes gêneros, de diferentes tipos, que apresentam finalidades diversas, em diferentes tipos de portadores e das mais variadas formas.

Ao conceber a leitura a partir dessa perspectiva, Cafiero (2010) esclarece que é fundamental definir objetivos de leitura. Esses objetivos são próprios do leitor, de acordo com a situação de leitura vivenciada. Tais objetivos podem ser vários, como ler para obter uma informação específica; ler para obter uma informação geral; ler por prazer estético.

A escola tem papel fundamental quando se busca um modelo interacionista do processo de leitura pois, de acordo com os autores citados, embora não seja o único espaço formativo, lhe cabe a obrigação de sistematizar o aprendizado da leitura bem como o aprendizado de outros conhecimentos.

É função da escola permitir que o aprendiz formule e reformule seus objetivos de leitura, o ensine a criar estratégias e vivencie práticas diversificadas de compreensão e interpretação dos vários tipos de organização textual que compõe o saber letrado.

Cabe destacar que embora as ações educacionais apontem para que a perspectiva sociointeracionista de linguagem ganhe mérito nas escolas, ainda convivemos com concepções redutoras de leitura, como bem analisa Silva (1999).

Para o autor, tais concepções desprezam elementos fundamentais da leitura, o que diminui sua complexidade processual, já que não levam em conta competências fundamentais do ato de ler.

Sob essa ótica, uma escola comprometida com a concepção interacionista de leitura precisa refletir sobre o trabalho realizado buscando desenvolver

planejamentos que contemplem uma sequência pedagógica das capacidades e estratégias necessárias à formação do leitor proficiente.

2.2 - Capacidades e Estratégias de Leitura no 1º Ciclo

Após uma reflexão do que é ler a partir de uma concepção sociointeracionista, faz-se necessário entender quais capacidades e estratégias de leitura envolvem o ato de ler e a importância destas no ensino da leitura.

Rojo (2004) relata que no início do século passado, aprender a ler estava associado à alfabetização, sendo as capacidades focadas na decodificação do texto.

Embora as capacidades de decodificação do código escrito sejam fundamentais para o acesso à leitura, o conhecimento das capacidades de compreensão, interpretação e interação tem permitido maior desempenho da competência leitora do aprendiz, considerando às práticas sociais e culturais produzidas atualmente.

As Proposições Curriculares (2010, p. 40), que orientam o trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, priorizam que o termo *capacidade* "refere-se ao domínio das estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver problemas."

O documento ainda esclarece que o termo se aplica à capacidade atitudinal referindo-se ao modo de sentir e se posicionar diante de situações concretas; à capacidade procedimental, que está relacionada ao saber fazer, e à capacidade cognitiva, que representa as operações mentais envolvidas na construção do conhecimento em todas as disciplinas, concretizando-se diferentemente em cada uma delas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, as capacidades cognitivas serão acionadas e desenvolvidas nas atividades de leitura e na produção de textos orais e escritos, bem como na reflexão sobre a língua.

Se torna necessário compreender então, quais as capacidades de leitura que precisam ser desenvolvidas no 1º Ciclo de Formação, que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tomando como base às características próprias das crianças do 1º Ciclo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, à luz das teorias de Piaget e Vygotsky, este período é o pilar fundamental para a formação do educando.

Segundo Davis; Oliveira (1993, p.36) esses teóricos defendem a visão interacionista de desenvolvimento, que se apoia na ideia de interação do indivíduo com o mundo físico e social. Neste processo de interação, é que ele vai construindo conhecimentos durante toda a sua vida.

Assim, é no 1º Ciclo que a criança aumentará seu círculo de convívio com outros indivíduos e, conseqüentemente, a ampliação do acesso à cultura escrita e outras linguagens.

Diante do que foi relatado, as Proposições Curriculares apontam o 1º Ciclo como o "Ciclo da alfabetização" (PCRMELP, 2010, p.8). Faz-se oportuno enfatizar que o conceito de *alfabetização* foi ampliado ao longo das últimas décadas, surgindo o conceito de *letramento*.

Soares (2003) define *alfabetização* como sendo o domínio das técnicas de ler e escrever. O *letramento* é definido pelo domínio das capacidades de usar a língua escrita em várias situações sociais. A autora ainda acrescenta que, embora alfabetizar e letrar sejam ações distintas, por envolver conhecimentos específicos, não são inseparáveis. Dessa forma, é importante que o aprendiz aprenda ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, desenvolver capacidades para que o aprendiz saiba ler e escrever não basta. É preciso que ele possa fazer uso da leitura e escrita, em práticas sociais, sendo ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Assim, de acordo com as Proposições Curriculares, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser organizado estabelecendo-se capacidades que os estudantes devem desenvolver e dominar. "Os conteúdos deixam de ser o foco e passam a ser a base sobre a qual se assentarão as capacidades que os alunos vão conquistar." (PCRMELP, 2010, p.42)

O importante é que o aprendiz saiba aplicar os conhecimentos em situações diversas, na realização de atividades e resolução de problemas. Entende-se, então, que no lugar da memorização e reprodução de exercícios, entra em cena atividades que envolvam os alunos e desafiem a inteligência.

No que tange à área da Língua Portuguesa, o documento sugere uma organização que tem como meta o letramento dos estudantes durante os três ciclos de formação a partir de seis eixos fundamentais para a apropriação da língua escrita: Desenvolvimento da linguagem falada; apropriação do sistema de escrita; compreensão e valorização da cultura escrita; leitura; produção de textos escritos; reflexão linguística.

Considerando o eixo da leitura, no ciclo da alfabetização, como prioridade neste trabalho de pesquisa, as Proposições Curriculares (2010) apontam como capacidades básicas desse eixo a leitura e compreensão de textos dos diferentes gêneros e desenvolvimento do posicionamento crítico diante dos textos lidos.

O documento destaca 26 capacidades que os alunos deverão desenvolver ao longo dos três anos do 1º ciclo. Para melhor compreensão sobre a distribuição das capacidades e o modo de abordá-las, são utilizadas as letras I (INTRODUZIR), T (TRABALHAR), R (RETOMAR), C (CONSOLIDAR), no intuito de facilitar o trabalho docente quanto à gradação do tratamento das capacidades ao longo dos três anos do ciclo.

A proposta ainda esclarece que as capacidades apontadas não devem ser observadas numa cadeia linear e, sim, de forma gradual e progressiva, durante os nove anos do Ensino Fundamental.

Para uma reflexão sobre as capacidades do eixo da leitura, esta pesquisa retoma a abordagem feita pelo Caderno nº 2 do Ceale (Centro de alfabetização, leitura e escrita da FAE - UFMG) que trata das capacidades relevantes a serem conquistadas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A primeira capacidade apontada diz respeito ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à leitura. Tal capacidade envolve atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura. A escola assume papel primordial neste aspecto visto que, para muitos aprendizes, este é o espaço privilegiado de circulação da escrita.

O professor se torna o adulto que vai incentivar e proporcionar o uso da linguagem escrita em diferentes circunstâncias de comunicação. Ele se torna importante mediador da cultura em especial, para as crianças que ainda não leem.

Disposições favoráveis à leitura devem ser incentivadas para que as crianças possam se inserir em práticas sociais de comportamentos e procedimentos típicos de quem vive no mundo da leitura. Assim, é fundamental que os alunos utilizem a biblioteca para o manuseio, leitura e empréstimos de livros, revistas, jornais, dicionários e outros.

Proporcionar a visitação em outros locais de circulação da escrita também contribui para o gosto e o desenvolvimento cognitivo das crianças com relação ao seu uso e funções.

Outra capacidade fundamental é a decifração do código escrito. A decifração é um procedimento que envolve a compreensão das relações entre fonema (som) e grafema (letra). Esse conhecimento, que é a base da alfabetização, precisa ser trabalhado sistematicamente e consolidado ao final do 2º ano do 1º Ciclo, como é

evidenciado no quadro das Proposições Curriculares que tratam das capacidades de leitura a serem desenvolvidas nesse ciclo de formação humana.

O documento ressalta que a apropriação do código é pré-requisito para a conquista de outras capacidades. Dessa forma, o professor precisa permitir que o aprendiz, no início do processo da alfabetização, participe de atividades que o permitam identificar unidades fonológicas (sílabas), o reconhecimento global de palavras (nome próprio, palavras utilizadas com frequência na sala e em textos trabalhados), trabalhar com o conhecimento prévio e contexto linguístico para a formulação de hipóteses e a busca de compreensão. Tais procedimentos vão permitir que o aluno desenvolva maior autonomia e independência em sua capacidade de ler com fluência.

A compreensão de textos é a capacidade fundamental a ser desenvolvida pelo aprendiz. Assim, todas as capacidades e estratégias mencionadas anteriormente, são caminhos que devem levar os alunos a lerem com compreensão, permitindo a produção de sentido dos textos.

Para o desenvolvimento da capacidade de leitura é importante que o professor proporcione a familiaridade dos estudantes com diversos gêneros textuais (histórias, poemas, canções, parlendas e listas).

Cabe aqui destacar que em seu artigo "Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura", Cafiero (2010) relata que a teoria dos gêneros chega à escola com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no fim da década de 1990, dando destaque a uma concepção de língua que privilegia a interação, a ação entre sujeitos, bem diferente da visão estruturalista adotada anteriormente.

De acordo com essa concepção, o texto passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada nas aulas de língua materna, sendo que o foco do atual ensino da língua deve ser a compreensão e a produção de textos orais e escritos bem como a reflexão linguística sobre os textos.

Segundo Bakhtin (2010), os gêneros discursivos, que se constituem enquanto formas relativamente estáveis de enunciados orais e escritos, podem ser caracterizados pelo conteúdo temático, composição estrutural e pelo estilo. Estes três elementos definem marcas linguísticas específicas para cada gênero em decorrência do campo de atividade humana, num determinado momento da sociedade.

...Para ser competente na leitura de textos, é preciso saber compreender os diversos gêneros que circulam em situações sociais como carta, bilhete, notícias, reportagens, cartões, artigos de opinião, lendas, contos entre outros. As aulas de leitura que buscam criar competência de leitura deveriam ensinar a ler esses textos, colaborar para o aluno ter autonomia suficiente para ir além da leitura literal, que faz quando decodifica, para apropriar-se dos múltiplos significados que um texto possibilita construir... (CAFIERO, 2010, P.34)

Ao proporcionar a familiaridade com gêneros textuais diversos, é importante que o professor aborde as características gerais desses gêneros, antes mesmo da leitura, que pode ser feita em voz alta por ele, em grupos ou de maneira individual pelos alunos.

Cafiero (2010) ainda esclarece que o professor, ao abordar as características dos gêneros, deve ter o cuidado de permitir que o aprendiz, ao ler textos de diferentes gêneros, compreenda o que lê, possibilitando a produção de sentidos e o uso em práticas sociais. O importante é que os gêneros não se tornem mais um conteúdo a ser ensinado.

A contextualização do texto é outro componente importante que favorece a produção de sentido contribuindo para a formação leitora do aprendiz. Tal procedimento deve fazer parte do trabalho de leitura desde os primeiros anos de escolaridade, pois permite que a criança, aos poucos, se familiarize com o texto a partir do levantamento de hipóteses sobre a forma do texto, o assunto, o suporte. Na antecipação do que será lido, é fundamental a mediação do professor.

Ainda de acordo com Batista (2005), levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido é o terceiro componente da capacidade de ler textos com compreensão. O importante é o envolvimento com a leitura de forma a

prever o que o texto ainda vai dizer, confirmando ou não, suas hipóteses anteriores à leitura e buscando novas hipóteses mais adequadas.

Esse componente permite ao aprendiz ir construindo um caminho, ou seja, um sentido para o texto que está lendo.

Um quarto componente evidenciado é a busca de pistas textuais, intertextuais e contextuais para fazer inferências, ou seja, construir a partir do contexto e dos significados já construídos, novas informações que vão tecendo o sentido do texto.

A mediação do professor é de extrema importância para que o leitor possa realizar inferências, principalmente, o leitor iniciante. "Ler nas entrelinhas, produzindo inferências é o jeito mais completo e mais gostoso de ler, porque proporciona ao leitor o prazer da descoberta, o sentimento de ser cúmplice do autor." (Batista, 2005, p.71) Ler globalmente um texto seria o quinto componente da leitura e implica, na condição de aprendiz, ser capaz de produzir uma visão global do texto, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas do texto. ".Isso significa ser capaz de resumir o texto lido e de recontá-lo ou repassá-lo para alguém." (Batista, 2005, p. 72)

Um sexto componente abordado no eixo da leitura diz respeito ao aprendiz saber avaliar ética e afetivamente o texto, fazendo extrapolações pertinentes. Após a leitura, é importante que os aprendizes possam avaliar o texto discordando, concordando, criticando posições de maneira pertinente.

Diante da reflexão sobre as capacidades de leitura, é possível perceber a complexidade que envolve o ato de ler de maneira proficiente.

Ao perceber tal complexidade a escola precisa se empenhar em desenvolver ações que contemplem a leitura como objeto de ensino. Assim, para aprender a ler com competência o aprendiz precisa ir além de decodificar símbolos. Ele precisa construir sentido para compreender o que lê, o que está nas entrelinhas do texto.

E é neste momento que a escola assume papel de relevância ao ensinar os alunos a criarem boas estratégias e desenvolverem capacidades que os permitam ler com compreensão, ampliando seus saberes em relação aos usos sociais da leitura e da escrita.

3 - LETRAMENTO LITERÁRIO

3.1 - Leitura Literária e sua contribuição na formação do leitor

Após uma abordagem do que é leitura e as capacidades necessárias para se tornar um estudante leitor, cabe uma reflexão sobre a leitura literária devido sua importância no desenvolvimento dessa pesquisa.

De acordo com as concepções de leitura já apontadas, a autonomia do ato de ler vai se desenvolvendo com o aumento da experiência, na medida em que ampliam-se os "conhecimentos que servem de apoio à identificação de palavras, de frases e de modalidades de texto." (Saraiva, 2001, p.33)

Saraiva (2001) aborda que quando a criança chega à escola, suas habilidades de linguagem oral já estão bem desenvolvidas. O papel da escola é permitir que ela adquira o domínio da língua escrita. Porém, o grande desafio proposto ao professor, é ensinar ler e escrever a partir da reflexão sobre o processo envolvido na alfabetização.

A autora acrescenta que uma proposta de ensino articulada às necessidades reais das crianças inclui a "reinvenção da linguagem, a expressão da subjetividade e as singularidades próprias do código escrito." (Saraiva, 2001, p.33).

Assim, mais do que alfabetizar é preciso inserir o aprendiz no mundo da escrita. Sob esse aspecto, a literatura é fundamental pois, além de permitir a inserção social do estudante, pode também contribuir para a aprendizagem de diferentes estratégias de leitura, " que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual." (Leal; Albuquerque, 2010, v. 20, p. 94) Cabe então destacar, como a literatura vem sendo definida diante dessas novas concepções de leitura.

Amarilha (2010), define literatura como arte da palavra e comunicação enquanto discurso que se oferece ao diálogo, a interlocução.

Para Pacheco (2008) a literatura é acima de tudo arte; pertence à esfera da estética. O conceito de estética vem associado à percepção através dos sentidos. A autora afirma que os sentidos são uma forma imediata de aproximação e compreensão do mundo.

Trabalhar com a literatura na escola, mais do que transmitir conteúdos, usar um texto como pretexto ou descansar das atividades sérias, é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento através da arte da linguagem, dialógica por natureza.(PACHECO, 2008, p.213)

Cosson (2014, p. 49) também destaca o caráter discursivo da literatura "uma vez que a literatura incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade."

Portanto, conceber a literatura como experiência artística é entender que, ao contrário de ser um instrumento pedagógico com a intenção de pregar a moral valorizada em uma determinada época, ela passa a ser uma forma de compreensão da realidade através da palavra.

Faz-se necessário um breve percurso histórico da literatura infantil no Brasil para maior entendimento dessa mudança conceitual.

Em seu artigo "Do conceito à consolidação: um olhar histórico" Cademartori (2009 cita as pesquisadoras Lajolo e Zilberman, 1984). Segundo as pesquisadoras, a literatura infantil brasileira teve seu começo na passagem do século XIX para o século XX, momento de acelerada urbanização do país.

Cademartori (2009) acrescenta que nas últimas décadas do século XIX, os livros eram traduções e adaptações de obras europeias. Num período que a escola no Brasil passa a ser valorizada, os textos literários são vinculados às práticas pedagógicas que impunham os ideais da classe dominante. O texto literário passa

a ser visto como mero instrumento pedagógico, comprometendo o seu reconhecimento como forma de expressão artística.

De acordo com a autora, no ano de 1921, a literatura brasileira passa por uma mudança, concretizando-se por uma produção literária que registra às peculiaridades nacionais.

Nessa conjuntura surge Monteiro Lobato, intelectual famoso, precursor de uma nova literatura destinada às crianças brasileiras. Sua obra fundou os alicerces da literatura estética no país.

Cademartori (2009) ainda informa que a partir das obras de Lobato, surgem novos escritores comprometidos com a renovação da literatura e, em 1946, surge a Câmara Brasileira do Livro, instituição que tinha como interesse representar e promover a indústria e a cultura do livro e da literatura no Brasil.

Para a autora, a década de 70 pode ser definida como um período de expansão e consolidação do gênero literário. "A luta pela democracia fazia repercutir nas trocas simbólicas, como a literatura, a luta pela emancipação e o confronto com o autoritarismo." (Cademartori, 2009, p.11 revista Ceale, Literatura Infantil)

Cademartori (2009) ressalta que a partir da Constituição de 1988, artigo 215, tem-se dado especial importância às questões que abordam a diversidade e as diferenças, sendo responsabilidade do estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional.

Assim, como forma de garantir e democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil foi criado, em 1997, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esse programa conta com a parceria das Universidades Federais para a seleção de obras destinadas ao pequeno e jovem leitor.

A implantação do programa se deve ainda ao fato que no Brasil, a circulação e a recepção dos livros literários para a maioria das crianças ainda dependem de políticas públicas educacionais que movimentam custos impressionantes. "Em país que a maioria da população precisa recorrer à escola para educar-se, a circulação e a recepção dos livros literários para crianças dependem, em larga escala, das políticas públicas educacionais." (Cademartori, 2009, p.12).

Cademartori (2009) alerta que, embora a implantação do conceito da importância de ações que promovam a leitura entre as crianças tenha progredido, cabe ainda uma avaliação sobre os livros que anualmente chegam aos pontos mais remotos do país.

Finalizando seu artigo, a autora destaca que atualmente, a literatura volta-se ao reconhecimento de diferentes grupos sociais como sujeitos portadores de uma cultura, considerando assim, a formação plural do povo brasileiro.

Após apresentação do panorama da construção da literatura infantil no Brasil, entende-se que hoje a linguagem literária busca seu caráter criativo, lúdico, estético. "Uma literatura que mostra um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação." (FILHO GREGORIN, 2010, p.32).

A partir dessa nova concepção, Soares (2011) alerta para uma construção adequada de escolarização da literatura. Uma escolarização que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social, levando em consideração às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar.

Nesse sentido, o texto literário não pode ser tratado da mesma maneira que um texto científico, um texto informativo, um bilhete. Ao ler um texto literário é preciso explorar as potencialidades da língua, em busca de seus efeitos estéticos (sentidos). "O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras." (COSSON, 2011, p. 29).

Diante das questões até aqui levantadas, torna-se evidente que uma proposta de leitura de textos literários, visando à formação do leitor deve priorizar a capacitação dos docentes, envolvimento dos alunos, a seleção adequada dos livros e proposição de atividades de leitura que contemplem o letramento literário. "É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo." (COSSON, 2011, p. 30).

Sobre o letramento literário nos espaços escolares, Correa; Machado (2010) sugerem atividades como a roda de leitura em que o professor conta para os alunos uma história escolhida por ele ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados; contação de histórias por um convidado; contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo àquelas que não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético da escrita; criação de história pelos alunos e sua oralização para a turma.

Para as autoras, o importante é que as atividades envolvam ações capazes de promover a interação com livros e outros suportes literários, atribuindo a eles uso e funções que se aproximem de seus respectivos usos e funções sociais.

Machado; Correa (2010) acrescentam que também é possível explorar a leitura individual de livros a partir do momento que as crianças vão avançando em sua escolaridade e adquirindo maior autonomia de leitura. Assim, é interessante preparar atividades de leitura individual na biblioteca, na sala de aula e em outros espaços escolares, priorizando momentos de conversa sobre os livros lidos.

Entende-se então, que a prática de leitura do texto literário nas séries iniciais, pressupõe o letramento na alfabetização, sem perder de vista a sensibilidade estética.

Cosson (2011) sugere uma sequência básica do trabalho com o letramento literário, no intuito de garantir que a literatura passe a integrar as rotinas escolares favorecendo a formação de um leitor autônomo.

A motivação é a primeira etapa da sequência sugerida pelo autor e consiste na preparação do estudante para que ele possa se envolver com o texto. É uma etapa que pode ser desenvolvida de forma lúdica, com o objetivo de instigar a curiosidade do leitor para a leitura proposta. Atividades que permitam ao leitor responder uma questão ou posicionar-se diante de um texto fazem parte dessa primeira etapa.

Cosson (2011) chama de introdução a segunda etapa da sequência, que tem a intenção de permitir que o leitor receba a obra de forma positiva. Nessa etapa ocorre a apresentação do autor e da obra o que envolve a apresentação de capa e outros elementos paratextuais.

A terceira etapa, é a leitura da obra. Nessa etapa, a mediação do professor é fundamental para que o leitor não perca o interesse ao longo da leitura. O acompanhamento da leitura, denominado por Cosson (2011) de intervalos, tem como proposta auxiliar o aluno nas dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário ou a compreensão de partes do texto.

A quarta e última etapa, é a interpretação que pressupõe dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, ou seja, é o momento do leitor com a obra. Tem caráter individual embora seja um ato social.

O momento exterior é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido. O autor salienta que nessa etapa "o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita." (COSSON, 2014, p. 68).

Uma outra prática literária sugerida por Cosson (2011) é a sequência expandida, que tem as mesmas etapas da sequência básica, porém, há dois momentos de interpretação. São eles: a compreensão global dos textos e a expansão da obra que é "o aprofundamento da leitura por meio de contextos que a obra traz consigo". (COSSON, 2011, p. 86)

Com base na abordagem teórica das práticas de letramento sugeridas pelo autor, é essencial que se reflita sobre a importância da mediação do professor para efetivação dessas práticas no contexto escolar.

3.2 - A Importância da Mediação Docente no Trabalho com a Leitura Literária

Efetivar práticas de letramento que possam provocar o conhecimento, exige o trabalho de um professor que compartilhe com a criança a emoção da leitura. Esse conhecimento compartilhado precisa estar pautado, de acordo com Soares (2011) numa adequada escolarização da literatura.

Cabe ao professor a tarefa de estimular a imaginação da criança ao mesmo tempo que promove uma aprendizagem significativa. Nesse aspecto, Soares acrescenta ser importante que o professor tenha o cuidado de não reduzir a leitura literária usando-a como um pretexto para abordar outros aspectos da língua, desvinculando a literatura de seu caráter estético e poético.

Outro aspecto que deve ser considerado, é a escolha dos livros literários. Brandão; Rosa (2010) salientam que o professor precisa conhecer o acervo disponível na escola. As autoras acrescentam que os programas nacionais como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) têm contribuído para uma ampla distribuição e diversidade de literatura nas escolas, garantindo maior qualidade do acervo.

O importante é que o professor identifique bons textos literários, de forma a garantir que o leitor estabeleça um diálogo com o mundo ficcional da literatura ampliando seu horizonte cultural. Nesse sentido, visitar uma biblioteca, manusear livros, enfim, vivenciar o mundo da leitura são atitudes que devem fazer parte do universo da criança e, a escola, na figura do professor, deve permitir que tais atitudes se estabeleçam de forma que o estudante crie gosto e interesse pelos espaços de circulação e valorização da cultura escrita.

A leitura em voz alta, é uma prática que deve acompanhar o trabalho do professor, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paiva; Rodrigues (2009) esclarecem que ao ler em voz alta, o professor torna-se um modelo leitor para as crianças no momento em que lê com expressividade e emoção. Assim, *“o repertório infantil vai aos poucos se constituindo e armazenando estruturas narrativas e poéticas que, mais tarde, servirão de lastro para a leitura individual de cada criança.”* (COSTA, 2007 p.47)

Costa (2007) sugere a alternância entre a leitura em voz alta, realizada pelo professor, e a leitura silenciosa. Ao ler o livro com entusiasmo, o professor acaba incentivando as crianças a buscarem a obra experimentando o prazer de tocá-la e ler individualmente.

Cafiero; Rocha (2009) consideram que mesmo quando os alunos já conseguem ler sozinhos, eles gostam de ouvir histórias lidas ou contadas. As autoras ainda informam sobre o gosto da criança em dramatizar e discutir a história que foi lida.

Segundo as autoras, essas ações são essenciais pois, as conversas, as discussões e as perguntas que as crianças fazem sobre a história favorecem a compreensão do texto. E é, na compreensão do texto, que a leitura se realiza.

Para concretização do que foi relatado, é fundamental que o professor, enquanto leitor e mediador da leitura, utilize dessas e outras estratégias que possam ajudar a criança interagir e construir sentido para o texto. Com esse propósito,

“ensinar a ler não é mandar ler, nem propor perguntas sobre o texto, a serem respondidas por escrito em exercício de interpretação no “para casa” e, depois, corrigir apenas as respostas. Ensinar a ler é, entre outras ações, levar o aluno a relacionar o assunto do texto a conhecimentos prévios enciclopédicos e de suas experiências de vida, inclusive experiências de outras leituras. [...] Ensinar a ler é antes de tudo, formar leitores ativos, críticos que descubram a *importância do ato de ler.*” (Cafiero e Rocha, 2009 p. 100-101)

Diante dessas questões, é tarefa do professor desenvolver um planejamento do trabalho com a leitura literária de forma a garantir a inserção da criança no mundo da literatura, permitindo que ela, gradativamente, construa sua competência leitora.

4- O CONTEXTO

4.1 – Caracterização da Escola

A Escola Municipal Santa Terezinha (Regional Pampulha) está localizada à Rua Conceição Aparecida nº 180, no bairro Santa Terezinha, na cidade de Belo Horizonte. Foi fundada no ano de 1990 e, no ano de sua fundação, possuía 06 (seis) turmas funcionando. De acordo com os registros do Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2006, a escola foi construída motivada pela grande demanda e reivindicação da comunidade do bairro Santa Terezinha. O primeiro ano letivo teve início em 12 de fevereiro, funcionando no prédio da Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto (EMMMP), com quatro turmas de 1ª série, formadas por 77 estudantes. Em 19 de fevereiro deste mesmo ano, cinco turmas de 5ª série, com 180 alunos, foram integradas nessa mesma escola.

Consta ainda nos registros do PPP da escola que a primeira diretora, Elizabete Manuela, foi nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), passando pelo processo de eleição para diretores ainda no ano de 1990. Em 13 de outubro, a escola passa a funcionar em outro local, desta vez, no prédio da Escola Municipal Francisca Alves (EMFAL).

A mudança para o prédio definitivo da escola aconteceu em 05 de fevereiro de 1991, com a presença de autoridades municipais em educação e lideranças comunitárias. Também em 1991, foi inaugurada a biblioteca comunitária da escola com o nome do Dr. Renato Avelar de Azeredo.

Posteriormente, foram construídas mais 12 (doze) salas, um laboratório amplo e equipado de Ciências, 02 (duas) quadras esportivas sendo uma coberta e a outra descoberta, instalações sanitárias para estudantes e professores, 01 (uma) sala ambiente para disciplina de Arte, 01 (uma) cantina/refeitório, sala de professores, 02 (duas) salas de coordenação, secretaria, sala de direção, almoxarifado, horta e uma

biblioteca que atualmente atende toda à escola e à comunidade em geral para pesquisas, consultas e empréstimos.

Nesse período, a instituição atendia apenas estudantes do Ensino Fundamental. A partir de 2003, sua trajetória se aproxima da Educação Infantil, devido a uma necessidade das famílias do bairro, que precisavam de espaços que atendessem a essa clientela específica. Tal demanda no bairro chegou à escola, que conseguiu atender crianças de quatro e cinco anos, disponibilizando duas salas (único espaço possível). Para melhorar o atendimento, foram construídas instalações sanitárias adaptadas para crianças dessa faixa etária e um parquinho próximo das turmas atendidas.

Porém, a grande demanda urbana pela educação infantil, possibilitou o investimento da PBH na construção de espaços educativos próprios para o atendimento de crianças de zero a cinco anos. Dessa maneira, foram construídas as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

A Escola Municipal Santa Terezinha (EMST), foi escolhida para ser escola-núcleo a partir do critério de proximidade com a instituição infantil e também pela disposição da direção em assumir o trabalho relacionado à educação infantil. Assim, a escola se constituiu como escola-núcleo para atender uma Unidade de Educação Infantil, nomeada UMEI-Castelo, inaugurada em agosto de 2004.

Ser escola-núcleo significa ser o articulador pedagógico e o centro administrativo de duas unidades escolares. A princípio (2004 e 2005), a direção da Escola Municipal Santa Terezinha contava apenas com coordenadoras que organizavam o trabalho pedagógico na UMEI. A partir de 2006, além das coordenadoras, a SMED autorizou a indicação de uma vice-diretora exclusiva para as UMEIs, o que possibilitou maior autonomia administrativa a essas unidades.

Além do trabalho com a educação infantil, nossa escola passou a ter um olhar mais cuidadoso para o estudante com necessidade educativa especial, principalmente, devido o maior ingresso dessa clientela no ensino regular. Vale ressaltar que algumas mudanças estruturais foram feitas na escola, na tentativa de facilitar o

acesso do estudante com necessidade educativa especial. Foram realizadas mudanças como a instalação de um elevador com plataforma, a construção de banheiros adaptados e a construção de rampas e a criação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2011, que conta com o trabalho de uma professora e a equipe de inclusão da SMED.

No final do ano de 2013, a escola perdeu seu laboratório de Ciências em função do aumento do fluxo de estudantes nos anos iniciais. Perda esta que causou grande pesar para os estudantes e profissionais da escola que lutaram por essa conquista durante anos.

Atualmente, a Escola Municipal Santa Terezinha possui 18 salas de aula disponíveis, 01 uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 02 (dois) laboratórios de informática (sendo que um deles é de uso exclusivo da Escola Integrada), 02 (duas) quadras esportivas, parquinho, pátio, cantina/refeitório, sala de professores, salas para a coordenação, secretaria, sala de direção, banheiros para os estudantes, professores e funcionários, almoxarifado, horta, uma biblioteca ampla que hoje, possui um acervo superior a quinze mil títulos, além de assinatura de jornais, revistas e periódicos. A escola possui boa materialidade e a direção procura atender as solicitações dos professores, dentro do possível.

A clientela da escola é formada prioritariamente por estudantes residentes no bairro Santa Terezinha, atendendo também, estudantes de bairros do entorno. De acordo com o PPP, reformulado em 2013, a renda mensal de cerca de 36% das famílias dos estudantes é de um salário mínimo e meio (dados obtidos por pesquisa realizada através de questionários). Ainda de acordo com a pesquisa, a maioria dos estudantes e suas famílias, dizem gostar da escola e da equipe docente. Gostam e participam de forma mais expressiva das festas, comemorações e eventos culturais promovidos pela escola, porém, participam pouco das assembléias, reuniões e tomada de decisão. Com relação a esse último dado, percebe-se que as famílias de estudantes do 1º ciclo demonstram maior participação que as famílias do 2º e 3º ciclos.

Neste ano, a referida escola possui aproximadamente 1100 estudantes distribuídos em três turnos; o primeiro turno atende estudantes do 1º ciclo e 2º ciclos organizados em 18 (dezoito) salas, sendo 05 (cinco) do 1º ano, 05 (cinco) do 2º ano, 04 (quatro) do 3º ano, 02 (duas) do 4º ano e 02 (duas) do 5º ano.

O segundo turno atende estudantes do 2º e 3º ciclos organizados em 17 (dezessete) salas, sendo 01 (uma) de 5º ano, 04 (quatro) de 6º ano, 03 (três) de 7º ano, 05 (cinco) de 8º ano e 04 (quatro) de 9º ano.

O terceiro turno atende quatro turmas com o ensino de Jovens e Adultos (EJA). Cabe ressaltar que a escola trabalha com o ensino regular noturno desde o ano de 1991, porém, em 2010, todas as escolas da Regional Pampulha que funcionavam com turmas no noturno, passaram a atender a modalidade EJA.

Hoje, a UMEI-Castelo atende cerca de 440 crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade, em regime integral e parcial. Existe uma lista de espera constante, o que revela que apenas iniciou-se o atendimento para essa etapa da educação básica.

A Escola Municipal Santa Terezinha também participa de alguns programas e projetos implantados pela PBH.

Com a expansão do Programa Escola Integrada e a demanda da comunidade escolar, em fevereiro de 2009 iniciou-se o atendimento a 255 estudantes em tempo integral, permanecendo em espaço escolar/ educativo por nove horas diárias. Para atendimento a esse público, foi preciso que a escola alugasse um galpão e uma casa nas redondezas da escola. Até a presente data, são atendidos aproximadamente, 360 estudantes.

O Programa Aceleração de Estudos (PAE) iniciou-se na EMST em novembro de 2009 com o objetivo de corrigir a defasagem entre idade e a série da cada estudante. Hoje, temos uma turma de floração funcionando no noturno.

Em junho e julho de 2011, a escola passa a participar do Programa Escola Aberta e Escola nas Férias. O primeiro, com o propósito de oferecer oficinas de atividades artísticas, esportivas, informática, dentre outras, para os estudantes e a comunidade aos finais de semana. O segundo, com a finalidade de propiciar atividades recreativas no período de férias e recesso escolares.

O Projeto de Intervenção Pedagógica ou reforço escolar (PIP) fez parte do trabalho pedagógico da escola, no período de 2009 a dezembro de 2014, tendo como objetivo diminuir o número de estudantes no nível abaixo do básico, considerando os resultados do AVALIA BH (avaliação externa), bem como, contribuir para um melhor desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

A metodologia do PIP era organizada pela professora que desenvolvia o projeto e a equipe da SMED, responsável pela formação em serviço, dos professores diretamente envolvidos no projeto.

Eram atendidos estudantes do 2º ao 9º ano, organizados em grupos de oito estudantes (de acordo com o ciclo e a dificuldade apresentada), três horas por semana. No ano de 2014, a escola ofertou apenas o PIP de Língua Portuguesa.

O PIP fazia parte da matriz da Escola Integrada, o que permitia articular os horários e atendimentos juntamente com os monitores desta.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2013, seus profissionais consideram que a escola deve ser um espaço de construção, reconstrução, ampliação dos inúmeros saberes das diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo em cada ciclo de formação. Deve também estar orientada para inclusão e ampla inserção social, valorizando e respeitando a diversidade e as vivências socioculturais.

De acordo com tal concepção, os educadores acreditam que o estudante deve ser visto como um sujeito ativo e participativo, envolvido pelo processo ensino/aprendizagem. Ele traz suas vivências, seus questionamentos, soluções e

diferentes formas de aprender, vivificando o processo de aprendizagem no convívio com a diversidade e na interação com os diversos segmentos do ambiente escolar. Os princípios que orientam o PPP da EMST são norteados pelos fundamentos da Escola Plural, em que a estruturação do tempo escolar está baseada na concepção dos ciclos de formação e seguem as coordenadas curriculares nacionais necessárias à formação de todo cidadão brasileiro. Além desses princípios, nos pautamos de forma mais efetiva nas Proposições Curriculares para o ensino fundamental, elaboradas por profissionais da Rede Municipal de Ensino. As Proposições têm como objetivo principal fornecer elementos que possam nortear a ação educativa do professor numa perspectiva sociointeracionista, facilitando o diálogo entre sua prática e o embasamento teórico proposto para a Rede Municipal de Belo Horizonte.

Cabe ressaltar, embora os profissionais da escola têm se empenhado para concretizar ações pedagógicas apontadas na proposta político pedagógica, ainda existe um distanciamento entre prática e teoria.

Dificuldades encontradas são apontadas nas reuniões pedagógicas, principalmente àquelas relacionadas ao pouco envolvimento, compromisso e interesse dos estudantes com a aprendizagem. Fato que se observa de forma mais evidente nos estudantes de 2º e 3º ciclos.

Hoje, o desafio da escola é criar projetos de trabalho que estejam em sintonia com o PPP e que possam permitir maior envolvimento e maior aprendizagem dos estudantes. Para enfrentar tal desafio, esse ano, a escola tem se organizado para efetivar o projeto institucional, com a temática: Valores.

4.2 - Projeto de Intervenção Pedagógica

Propiciar aprendizagens significativas sempre foi foco de interesse nos projetos que desenvolvo, principalmente a partir do ano de 2009, período em que inicio o

trabalho de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa para os estudantes do 1º ciclo.

Cabe aqui ressaltar que o Projeto de Intervenção Pedagógica ou Reforço Escolar (PIP) proposto para as escolas municipais de Belo Horizonte foi um projeto institucional que propiciou a intervenção do educador nas necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante, de acordo com a dificuldade apresentada em seu processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Os primeiros documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) que tratam das orientações do PIP, informam que o projeto fazia parte do Programa BH Metas e Resultados, compondo o projeto sustentador "Melhoria na Qualidade da Educação". Sua principal finalidade era reduzir a defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, visando consolidar o processo de alfabetização dos estudantes que ainda não dominaram as habilidades básicas dessas disciplinas, de acordo com o que é esperado para a etapa do ciclo em que se encontram.

Para a consolidação e viabilidade do projeto nas escolas, era preciso que o professor interventor participasse das formações, organizadas pela equipe de formação do PIP/SMED, numa tentativa de garantir que o trabalho fosse realizado de acordo com a concepção e metodologia do projeto.

Nesse sentido, o planejamento do trabalho, bem como o material didático-pedagógico, que se constituía como módulo de ensino para cada ciclo, era elaborado pela equipe do PIP/SMED em parceria com os professores interventores. Esse material era elaborado de acordo com as capacidades previstas nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino, com o devido recorte para o reforço escolar.

Quanto à organização e constituição dos grupos de atendimento do PIP, tinham prioridade de atendimento os estudantes que apresentavam maior defasagem, considerando os resultados das avaliações sistêmicas (Provinha Brasil, Proalfa e

Avalia BH) e do Boletim Escolar, observando os conceitos D e E em Língua Portuguesa e/ou Matemática. Os estudantes que faziam parte dos critérios mencionados, realizavam uma avaliação diagnóstica, divulgada pela SMED, sendo que o resultado da avaliação era utilizado como um dos indicadores de seleção para participação no projeto.

Assim, durante o ano, o estudante indicado para o PIP era monitorado por meio das avaliações diagnóstica, intermediária e final, além das observações realizadas pelo professor interventor, coordenação e professores da turma regular, sobre seus avanços e habilidades que precisam ser trabalhadas.

O professor do PIP atendia de 40 a 48 estudantes, divididos em subgrupos, formados por um número mínimo de 8 e máximo de 12 estudantes, nos quais cada estudante deveria ser atendido por, no mínimo, 3 horas semanais, de preferência, no contra turno de sua turma regular, garantindo um tempo extra de trabalho pedagógico.

No primeiro ano de implementação do PIP (2009), fui convidada pela direção da escola para assumir o reforço escolar em Língua Portuguesa, para os estudantes do 1º e 2º ciclos. Assim, desde esse período até dezembro de 2014, fiz parte do trabalho de reforço escolar na Escola Municipal Santa Terezinha (EMST), tendo como prioridade ajudar os estudantes indicados para o projeto, a se apropriarem com competência dos aspectos que envolvem a leitura e a escrita.

Até o ano de 2014, o PIP foi orientado pela Portaria 278/2013 da SMED e, de acordo com a portaria, para se tornar um professor interventor era preciso passar por uma seleção, que tinha como objetivo selecionar o profissional que iria atuar no projeto considerando o perfil deste educador em relação às características esperadas para exercer a função de professor interventor.

Desta forma, no final do ano de 2013, participei da seleção, fui aprovada e iniciei o trabalho com estudantes do 2º e 3º anos do 1º ciclo e 4º, 5º anos do 2º ciclo, no período da tarde.

Eram cinco subgrupos de trabalho com oito estudantes em cada, totalizando 40 crianças, que frequentavam o PIP no contra turno. Das 40 crianças, 32 estavam no 1º ciclo e, embora alguns ainda não dominassem a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, percebia que já demonstravam avanços importantes no processo de alfabetização, em relação ao início das atividades do PIP. As crianças que participaram do PIP, de maneira geral, gostavam das atividades propostas pois percebiam que conseguiam realizá-las com maior autonomia, se as compararmos com as atividades da sala de aula. Apesar de gostarem das atividades, apresentavam dificuldades em se concentrarem e ouvirem o outro. Porém, ao longo destes anos, percebia que a leitura e a contação de histórias sempre aguçou o interesse das crianças, melhorando a atenção e o gosto pela atividade.

Nos cinco anos de consolidação do PIP em nossa escola, procurei desenvolver um trabalho dialogando com as professoras, coordenação e acompanhante da SMED sobre o desempenho e necessidades de cada estudante que participava do projeto, num esforço de organizar uma ação pedagógica que o ajudasse a vencer suas dificuldades.

Assim, além do módulo de trabalho (elaborado pela equipe do PIP/SMED em parceria com os professores interventores) que alicerçava nosso planejamento e fazer pedagógico, também apostei, desde o ano de 2013, no letramento literário.

Ter contato com obras literárias, visitar a biblioteca, são atividades que fazem parte das ações educativas das crianças e adolescentes que estudam na EMST, pelo menos quinzenalmente, em companhia do (a) professor (a) referência ou de Língua Portuguesa. Assim, cada estudante escolhe um livro de seu interesse, podendo fazer empréstimos, tendo a oportunidade de apreciá-lo com a família.

Vale ressaltar que, na EMST, o (a) professor (a) referência é o (a) professor (a) que acompanha uma única turma de estudantes durante 15 horas semanais.

Para os estudantes que participavam do PIP, além das atividades realizadas com a turma regular no espaço da biblioteca, eles também vivenciavam momentos de leitura com os livros sugeridos nos módulos de trabalho que desenvolvemos ao longo do ano.

O momento da leitura sempre despertou fascinação nas turminhas do PIP. Era visível o despertar da atenção e o encantamento do grupo ao ouvir histórias principalmente, porque muitos estudantes ainda não estavam alfabetizados. Foi partindo desse interesse e fascinação das crianças em ouvir histórias, que surge o plano de ação intitulado "*Ler é muito bom!*", onde a leitura e apreciação de obras literárias foram se tornando uma experiência positiva e gratificante especialmente, nas turmas de 1º ciclo.

Este plano de ação, teve seu início em agosto de 2014, sendo uma oportunidade para os estudantes apreciarem outros livros dos autores que conhecemos através da leitura das obras que foram propostas nos módulos do PIP, bem como, autores e livros sugeridos pelas crianças.

Assim, com base no interesse das crianças pela literatura e numa tentativa de envolvê-las em ações educativas que permitissem entender a leitura para além da decodificação, o trabalho realizado se esforçou em compreender quais habilidades de leitura as crianças do PIP podem desenvolver quando participam de atividades envolvendo a leitura literária.

Também foi foco dessa pesquisa promover um ensino significativo de leitura literária a partir de estratégias educativas que possam desenvolver no estudante a competência leitora.

4.3 - Desenvolvimento da Ação

O presente Plano de Ação foi realizado com quatro grupos, cada um com oito estudantes, totalizando trinta e dois aprendizes. Dezesesseis crianças fazem parte do 2º ano do 1º Ciclo e dezesesseis fazem parte do 3º ano do 1º Ciclo, da Escola Municipal Santa Terezinha.

A maioria das crianças participou do PIP pela primeira vez. Apenas seis estudantes participaram do PIP pelo segundo ano consecutivo, sendo que dois

ficaram retidos no final de 2013. Com exceção de três estudantes, todos participavam das atividades do Programa Escola Integrada.

Em relação ao perfil socioeconômico, as crianças que participaram do PIP, são moradoras do Bairro Santa Terezinha e as respectivas famílias trabalham no comércio ou em atividades de prestação de serviços. De acordo com informações contidas no PPP, a renda familiar é de um a dois salários mínimos. Possuem baixa escolaridade e algumas famílias relatam ter dificuldades em ajudar os filhos nas atividades escolares, muitas vezes por não compreenderem o que é proposto.

Cabe ressaltar que cada grupo permanecia nas atividades do reforço duas vezes por semana, uma hora e trinta minutos por dia, no contra turno, ou seja, fora do horário do turno regular. Assim, são dois grupos (A e B) de 2º ano que frequentavam às aulas de reforço na segunda e terça-feira, e dois grupos (C e D) de 3º ano, que participavam das atividades na quarta e quinta- feira.

Essa organização, permite que o estudante não perca as atividades de sua sala de aula, aumentando, dessa forma, seu tempo de aprendizagem. Cada criança passa a ter três horas a mais de tempo destinado a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Considerando que os estudantes do PIP apresentam domínio insuficiente das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento, é positivo que tenham maior tempo destinado ao desenvolvimento destas habilidades.

As crianças do 2º ano eram em sua maioria do sexo feminino, sendo 9 meninas e 7 meninos. No início das atividades do PIP, os estudantes do 2º ano do grupo A, que eram atendidos na segunda e terça-feira, no horário de 13:00 às 14:30, não faziam correspondência entre escrita e pauta sonora, porém, já reconheciam a maioria das letras do alfabeto, conseguindo registrar o primeiro nome. Posteriormente, já estabelecem relação entre letra e som, sabendo ler palavras formadas por consoante e vogal. Tratava-se de uma turminha interessada que

gostava de realizar as atividades propostas, embora se dispersasse com facilidade.

O grupo B, também foi atendido na segunda e terça-feira, no horário de 14:30 às 16:00. As crianças desse grupo do 2º ano, já demonstravam maior autonomia e, no início das atividades do PIP, tinham maior compreensão do sistema alfabético, fazendo correspondência entre escrita e pauta sonora. Escreviam o primeiro nome com desenvoltura, reconhecendo todas as letras do alfabeto. Posteriormente, passaram a dominar a leitura de palavras diferentes tamanhos e padrões silábicos, e alguns estudantes conseguiam ler e interpretar frases simples. Tratava-se de um grupo bem agitado, necessitando ser lembrado constantemente sobre os combinados e regras para uma boa convivência e respeito com os colegas.

Os estudantes do 3º ano também foram divididos em dois grupos, sendo que doze são meninos e quatro meninas. O grupo C foi atendido na quarta e quinta-feira, no horário de 13:00 às 14:30 e o grupo D, no horário de 14:30 às 16:00.

Apesar das crianças dos dois grupos de 3º ano já estarem concluindo o ciclo da alfabetização, apenas cinco dominavam a escrita alfabético-ortográfica, sete estavam alfabéticos e quatro ainda construía hipótese silábico-alfabética, de acordo com a Psicogênese da leitura e escrita, segundo Ferreiro; Teberosky (1985).

É evidente os avanços que elas demonstraram em relação ao início das atividades do PIP porém, onze estudantes ainda necessitavam dominar as capacidades básicas referentes a matriz de ensino do PIP.

As matrizes de referência do Projeto de Intervenção (ensino e avaliação) estão baseadas nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o devido recorte para as crianças consideradas em defasagem de aprendizagem. Assim, o recorte é a adequação do que o estudante ainda precisa desenvolver de acordo com as capacidades básicas definidas nas matrizes de cada ciclo de formação.

Diante do perfil dos grupos de estudantes do PIP do 1º Ciclo em 2014 e das capacidades que ainda deveriam consolidar, esse Plano de Ação teve como destaque o eixo do ensino da leitura numa tentativa de desenvolver ações para a prática da leitura literária.

Cosson (2011) salienta que o letramento literário é fundamental no processo educativo, pois nos permite ir além da simples leitura. De acordo com essa afirmação, o foco deste trabalho foi garantir uma sequência literária dentro de um processo de aprendizagem, que permitiu aos estudantes desenvolverem as capacidades essenciais para a formação do leitor.

Para concretizar o trabalho com a sequência literária, selecionei obras das autoras Paula Browne e Tatiana Belinky por contribuírem com os módulos do PIP através de narrativas poéticas que enfatizam a rima, o jogo de palavras e temáticas como diversidade.

A obra de Paula Browne foi muito apreciada pelas crianças desde os módulos "*O aniversário da macaca*" e "*Brincar com as palavras*" desenvolvidos em 2013. Os estudantes que participaram do PIP neste período, ficaram fascinados com o livro "*O aniversário da macaca*" que detonou o surgimento do plano de ação "Ler é muito bom!".

O projeto foi desenvolvido em parceria com a biblioteca, assim, a pedido das crianças do PIP, foi comprada a coleção dos livros de Paula Browne, pois, o exemplar que elas conheciam, era do meu acervo e fora comprado para desenvolver os módulos já citados. Desta forma, no final de 2013, as crianças divulgaram alguns livros da coleção, como uma das atividades do nosso projeto de leitura, mas, a sugestão do grupo foi que tivessem a oportunidade de conhecer todos os cinco livros da coleção.

Assim, uma das sequências didáticas, foi visitar os dois livros da coleção, já conhecidos por seis estudantes do PIP, além de conhecermos os outros três livros, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior de forma mais sistematizada e significativa.

Outra sequência desenvolvida foi o trabalho com o livro *Diversidade* da autora Tatiana Belinky.

O trabalho com a obra foi mais uma possibilidade de avançar no tema diversidade que foi uma das discussões sugeridas nos módulos do PIP em 2014.

Para o trabalho com a leitura literária foi disponibilizado um tempo de uma hora por semana, para cada grupo, visto que o estudante do PIP tem três horas de reforço semanal.

O trabalho teve início no mês de agosto e a culminância aconteceu na primeira quinzena de dezembro, sendo que o primeiro livro trabalhado foi a obra *Diversidade*, de Tatiana Belinky.

A motivação para leitura buscou apoio no módulo intitulado "*Você, eu e todo mundo*" trazendo à tona a discussão que somos diferentes na aparência, em nossa maneira de ser e viver. A introdução aconteceu com uma atividade sugerida nesse módulo, onde as crianças puderam observar uma imagem do quadro "*Operários*" de Tarsila do Amaral e outra imagem onde o ilustrador repetiu várias vezes, a personagem do Menino Maluquinho, criada pelo cartunista Ziraldo.

Com as duas imagens, foi possível explorar as diferenças retratadas, abrindo discussões sobre qual imagem se parece mais com o povo brasileiro.

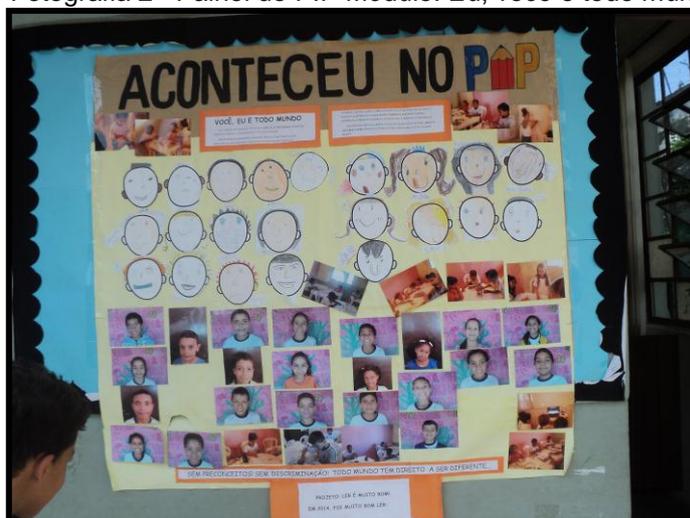
A proposta a seguir foi criar um painel com o rosto de cada criança. A atividade foi muito bem aceita pelos grupos e, além dos desenhos, fizemos o painel com a fotografia também evidenciando o rosto de cada estudante, o que me permitiu destacar as características físicas de cada um em função da discussão sobre a aceitação de si e do outro.

Fotografia 1 – Confeção do Painel sobre Diversidade



Fonte: ARAUJO, 2014

Fotografia 2 – Painel do PIP Módulo: Eu, você e todo mundo



Fonte: ARAUJO, 2014

A proposta seguinte foi conhecer a autora Tatiana Belinky (falecida em 2013), o ilustrador, Fernando Luiz e a exploração do livro em questão (imagens e texto da capa) que, assim como nas atividades anteriores, trata das diferenças entre as pessoas.

Para permitir esse encontro dos estudantes com o texto, levei um pequeno vídeo, com duração de cinco minutos. O vídeo apresenta uma entrevista da autora Tatiana Belinky, onde ela faz um relato sobre sua infância e as experiências com a literatura. A entrevista foi concedida ao programa TVendo e Aprendendo realizado pela emissora de televisão Aparecida, na cidade de São Paulo, em

2010. Essa atividade permitiu aguçar o conhecimento prévio das crianças sobre o país que Tatiana nasceu. Algumas crianças não sabiam onde fica a Rússia, outras diziam que é um lugar distante e muito frio, lembrando das palavras de Tatiana. Foi preciso mostrar um mapa-múndi para localizarmos a Rússia e o Brasil. A apresentação do mapa permitiu que as crianças fizessem várias leituras, localizando outros países, cidades. Também foi possível explorar curiosidades sobre qual idade a autora teria se estivesse viva e com qual idade ela faleceu. É interessante ressaltar que a palavra “faleceu” também foi alvo de curiosidade, pois muitas crianças não conheciam seu significado.

Assim, após conhecermos a autora, o ilustrador, deixei que as crianças pegassem o livro para que tivessem maior contato com a obra, observando capa, contra capa (onde estava escrito o nome da autora e do ilustrador, editora, título).

Chamei a atenção dos grupos para o título “*Diversidade*”, questionando e levantando hipóteses sobre o porquê do livro ter esse título e por que a autora usou cores diferentes para cada letra da palavra. As ilustrações da capa contribuíram para que as crianças entendessem o título, despertando o interesse em ouvirem a história.

Fiz a leitura em voz alta de maneira que os estudantes pudessem acompanhar a narrativa atentando para imagens, a trama poética e o tema em questão.

No que se refere a leitura em voz alta, Cosson (2014) salienta que as crianças em processo de alfabetização, assim como, leitores com dificuldades que o impeçam de fazer uma leitura silenciosa, podem ser beneficiados pela leitura em voz alta de obras literárias. O autor acrescenta que a leitura em voz alta é também uma forma de sociabilidade onde leitor e ouvinte compartilham um interesse pelo mesmo texto. Uma interpretação construída e conduzida pela voz que se constitui uma importante relação de interação social.

Após a leitura em voz alta, proporcionei uma roda de conversa sobre o texto, como atividade de compreensão. Essa atividade permitiu a participação de todos os estudantes principalmente, os que ainda não apresentam autonomia de leitura.

Atividades de interação e inferência para se chegar à construção de sentido do texto, foram realizadas de forma a permitir que cada criança ampliasse seus conhecimentos, sua experiência leitora.

Nesse sentido, procurei conversar com os estudantes explorando cada verso, rima e palavras desconhecidas. Algumas crianças se identificaram com os personagens dizendo: *“eu sou forçado igual a ele (se referindo a ilustração)”* *“o Mário (nome fictício) também é briguento igual a esse.”*

Cabe ressaltar que a obra traz maior quantidade de texto visual do que verbal permitindo que os leitores iniciantes acompanhassem o deciframento da escrita não só pela leitura em voz alta e a roda de conversa, mas, também, pelas ilustrações. Foi preciso fazer a leitura outras vezes, pois, os versos foram muito apreciados por todos os grupos.

Para o registro, levei imagens do livro, sem o texto original, e, em dupla, reescrevemos os versos da obra. Cabe ressaltar que separei os grupos em duplas, onde cada dupla escreveu o verso a partir da imagem que escolheu. A seguir, as palavras que caracterizam as personagens foram destacadas usando recorte de revistas. Sugeri que fizéssemos um livro com o trabalho realizado para presentearmos a biblioteca vista que apenas três exemplares da obra são do acervo de nossa biblioteca. Reforcei que, embora estivéssemos fazendo um livro, o texto era da autora Tatiana Belinky, e assim, deveríamos colocar seu nome e o título, Diversidade.

Cada criança se esforçou em assinar o livro. Foi feita uma dedicatória por uma aluna do grupo C, um acróstico pela aluna do grupo A e desenhos das personagens feitos pelas crianças, ilustraram o livro, que, depois de encadernado foi presenteado à biblioteca. Essa atividade foi vivenciada pelos grupos com tamanha intensidade que muitas crianças acabaram memorizando todos os versos da narrativa.

Fotografia 3 – Confeção do livro Diversidade



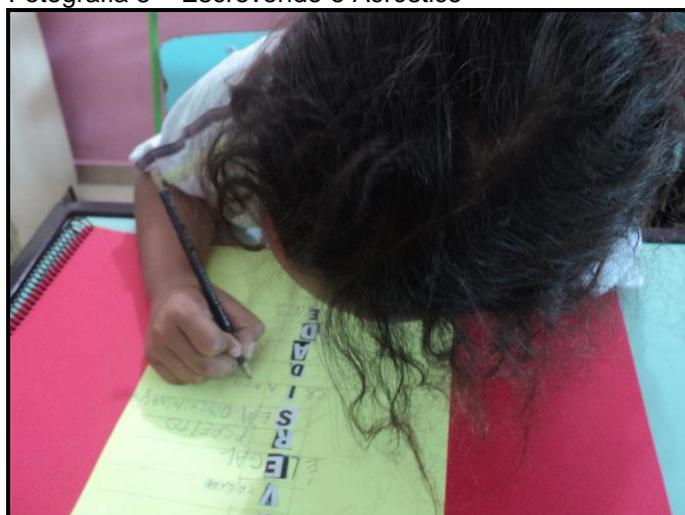
Fonte: ARAUJO, 2014

Fotografia 4 – Montagem do Livro Diversidade



Fonte: ARAUJO, 2014

Fotografia 5 – Escrevendo o Acróstico



Fonte: ARAUJO, 2014

Essa sequência foi finalizada na primeira semana de outubro, totalizando 8 horas de atividade aproximadamente, para cada grupo.

A segunda sequência foi realizada com a coleção dos cinco livros da autora Paula Browne. A escolha dos livros para essa segunda sequência partiu do interesse de alguns alunos do grupo D, a partir do módulo do PIP, do ano de 2013, tendo como personagem principal, uma macaca divertida e vaidosa. A apresentação da personagem, confeccionada em tecido por uma das bibliotecárias da escola, desencadeou a motivação dessa sequência, que aconteceu na última semana do mês de outubro.

Para aumentar o entusiasmo e a curiosidade do grupo, coloquei a personagem em uma caixa, o que permitiu o levantamento de hipóteses do que poderia estar naquela caixa.

Iniciei dizendo que naquela caixa havia um objeto que alguns alunos já conheciam. Pelo formato da caixa alguns imaginaram ser coisa para comer, dizendo *“é caixa de bombom”*, *“eu acho que é uma garrafa de vidro”*. Dei outra pista dizendo que esse objeto faz parte do acervo de nossa biblioteca. *“Ah! Já sei. É um livro.”* Depois de algumas tentativas, por parte das crianças, expliquei que, embora fosse do acervo da biblioteca, não era um livro.

Em seguida, pedi que fechassem os olhos e tocassem no objeto. *“eu já sei. É a macaca da biblioteca.”* *“eu também conheço a macaca.”*. O encontro com a personagem foi envolvente, pois, todos queriam tocá-la.

Fotografia 6 – Momento de adivinhação



Fonte: ARAUJO, 2014

Fotografia 7 – Encontro com a personagem



Fonte: ARAUJO, 2014)

Fotografia 8 – Emoção no encontro com a personagem



Fonte: ARAUJO, 2014

A partir da apresentação da personagem, busquei ampliar o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o que sabem dos macacos (onde vivem, o que comem, se usam roupas, o que gostam, se fazem aniversário), num esforço de reunir informações que despertaram ainda mais o interesse pela personagem das obras de Paula Browne.

Os cinco títulos da coleção são: “*O aniversário da macaca*”, “*A macaca vai à feira*”, “*A bagunça da macaca*”, “*A macaca na cozinha*”, “*O casamento da macaca*”.

A primeira obra que li para os grupos foi “*O aniversário da macaca*”. Assim, em cada aula reservada para o nosso projeto, fiz a leitura, em voz alta, de um dos livros, de maneira que no final do mês de novembro, já havíamos lido todos os livros da coleção. É importante ressaltar que a cada leitura, explorava a compreensão das crianças sobre a história narrada. Os versos rimados e divertidos das obras contribuíram para aguçar a curiosidade e o encantamento dos grupos, que ficavam na expectativa para ouvirem a próxima história. “*professora, qual é o outro livro da macaca?*” “*amanhã tem história da macaca?*”.

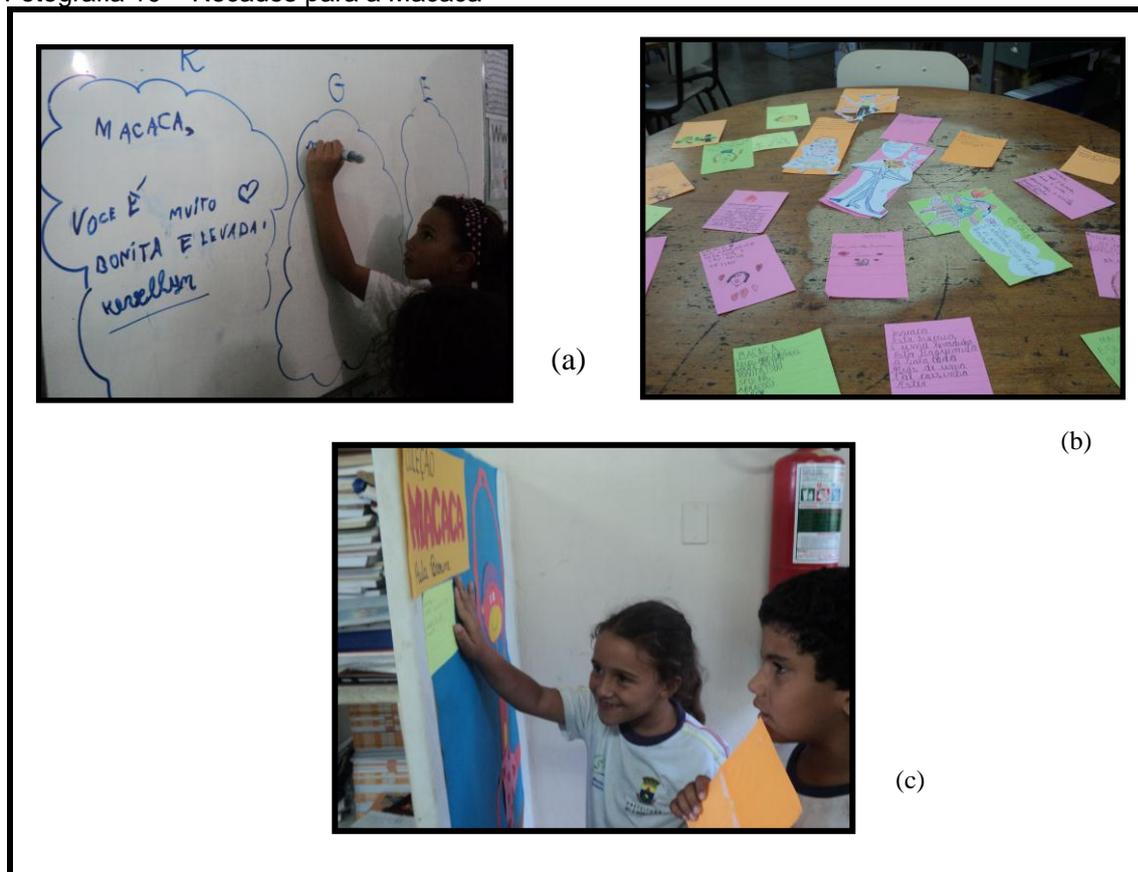
Fotografia 9 – Leitura da história “O aniversário da macaca”



Fonte: ARAUJO, 2014

Aproveitando o encantamento das crianças pela personagem, escrevemos recados carinhosos, com ilustrações feitas pelas crianças. Os recados foram afixados em um mural da biblioteca, preparado pelas bibliotecárias.

Fotografia 10 – Recados para a Macaca



Legenda: a) Escrevendo recados no quadro branco
 b) Recados para macaca escritos pelas crianças
 c) Colagem dos recados no mural feito pelas bibliotecárias
 Fonte: ARAUJO, 2014

Nesta sequência, foi possível explorar a leitura individual das obras visto que o envolvimento das crianças com os livros permitiram que cada estudante desenvolvesse o gosto em ler por si mesmo (a), muitas vezes, se pautando nas imagens e memorização dos versos rimados.

Fotografia 11 – Leitura individual



Fonte: ARAUJO, 2014

Fotografia 12– Leitura Individual



Fonte: ARAUJO, 2014

Por entender que a maioria do grupo do PIP fazia parte da Escola Integrada, esse projeto teve como culminância um momento de leitura e apreciação dos livros da coleção, juntamente com os estudantes que não participavam do reforço.

Assim, as crianças do PIP apresentaram a autora, a personagem e os livros da coleção para a turma da Escola Integrada. Duas alunas do reforço fizeram a leitura de um livro, “*O aniversário da macaca*”, em que cada criança lia um verso, alternadamente. Após a leitura, as crianças queriam conhecer os outros livros, sendo necessária a formação de pequenos grupos, promovendo a troca dos livros e a interação das crianças.

Além das sequências didáticas foram elaborados questionários para as professoras (referência) do ensino regular, dos estudantes do PIP e para as bibliotecárias. O objetivo foi contribuir com a reflexão sobre qual a importância da leitura literária na formação do estudante leitor e quais capacidades de leitura podem ser desenvolvidas no trabalho com o letramento literário.

5 – RESULTADOS E ANÁLISE

O uso da sequência básica como metodologia do trabalho de leitura aqui apresentado, foi instrumento de investigação para compreender qual a importância da leitura literária na formação do estudante que participa do PIP, quanto a sua competência leitora.

Também foi alvo da investigação quais capacidades de leitura podem ser desenvolvidas com o letramento literário, considerando as dificuldades que os alunos do PIP apresentam nos aspectos que envolvem a apropriação da leitura e da escrita. Os questionários aplicados às bibliotecárias e às professoras de referência desses estudantes no turno regular, contribuíram para análise dos aspectos que envolvem a importância da leitura literária no 1º ciclo.

Analisando as capacidades das 16 crianças do 2º ano, no início das atividades com o plano de ação e ao seu final, foi possível avaliar que os conhecimentos adquiridos permitiram o desenvolvimento de algumas capacidades de leitura fundamentais para a formação do aluno leitor, de acordo com as PCN/RMEBH - Proposições Curriculares Nacionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2010).

No que se refere à capacidade de desenvolver atitudes favoráveis a leitura, esse plano de ação proporcionou o encontro das crianças com gêneros literários diversos pois, além das obras trabalhadas, elas tiveram contato com outras do acervo da biblioteca da escola.

Assim, o uso da biblioteca, o manuseio dos livros, a leitura de livros (feita pela professora, individualmente, para o colega, para outras crianças), a produção de mural e bilhetes, procurou contemplar essa capacidade que deve fazer parte do universo da criança, antes mesmo dela saber ler, segundo as teorias já apontadas nessa pesquisa.

Nesse sentido, as crianças passaram a procurar na biblioteca os livros que conheceram e, para minha surpresa, outra obra de Tatiana Belinky foi muito apreciada principalmente pelo grupo de estudantes do 2º ano; o livro dos “Dez Saczinhos.” A aluna que encontrou o livro na prateleira da biblioteca, ficou orgulhosa em apresentá-lo para o restante do grupo.

A capacidade de decodificação e a capacidade de ler reconhecendo globalmente as palavras, constituíram-se enquanto capacidades de maior avanço dos estudantes do 2º ano, do PIP 2014.

Embora sejam capacidades que já deveriam estar consolidadas ao final do 1º ano, de acordo com as PCN/RMEBH (2010), as crianças que participam do PIP, muitas vezes, consolidam tais capacidades ao final do 3º ano. Porém, em 2014, os estudantes do PIP já haviam consolidado tais capacidades. Esse avanço é motivo de grande satisfação.

Cabe recordar que no início do plano de ação, o grupo A apresentava maior dificuldade, contudo, algumas crianças já conseguiam ler, com dificuldade, palavras formadas por consoante e vogal (CV).

Ao final do projeto, a maioria dos estudantes do grupo A consolidaram a capacidade de decodificar palavras de diferentes padrões silábicos, conseguindo ler e interpretar pequenas frases. Das 16 crianças do 2º ano, duas ainda não decodificam palavras, nem mesmo as de padrão canônico, ou seja, com estrutura silábica formada por consoante e vogal.

Quanto à capacidade de ler reconhecendo globalmente as palavras, os estudantes se apropriaram de palavras pouco usuais como - DIVERSIDADE – MOROSO – SISUDO – FORÇUDO - AVOADA – INDECISA – FESTANÇA – reconhecendo-as ao longo do texto.

A frequência com que pediam para ler as histórias, permitiu que as crianças decorassem as palavras, os versos rimados. As ilustrações também ganharam destaque no desenvolvimento dessa capacidade.

Diante do que foi analisado, percebe-se que a capacidade foi bem desenvolvida pelos grupos A e B.

As capacidades de ler com fluência e compreender textos foram desenvolvidas com maior êxito pelos alunos do 3º ano, não desconsiderando o avanço das crianças do 2º ano.

Para o desenvolvimento de tal capacidade, foram realizadas atividades voltadas para o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema das obras lidas, conhecimento do vocabulário explorando as rimas e palavras pouco conhecidas, além da leitura em voz alta feita por mim, pelas crianças, garantindo o interesse e a compreensão dos estudantes diante dos textos.

As atividades que permitiram buscar informações sobre as autoras, também, contribuíram para maior aproximação das crianças com as obras.

O encontro com outros gêneros textuais também fizeram parte desse plano de ação, no momento em que as crianças tiveram contato com a entrevista da autora Tatiana Belinky, o conhecimento do mapa-múndi, a biografia das autoras, a imagem do quadro de Tarsila do Amaral “Os Operários”, além do que foi produzido pelos grupos (mural, bilhetes, acróstico, reescrita do livro).

De acordo com Batista (2005 p.71), ao realizarem as capacidades destacadas anteriormente, outros componentes da capacidade de compreender textos foram explorados, como o levantamento de hipóteses, a contextualização dos textos, a construção de sentidos produzindo inferências.

Diante do que foi exposto, a análise dos dados apontou que mesmo as crianças com menor autonomia de leitura conseguiram desenvolver a compreensão global dos textos lidos, sabendo recontar as narrativas trabalhadas.

Tal compreensão permitiu que as crianças se envolvessem afetivamente na produção de bilhetes para a personagem principal das obras de Paula Browne e despertassem grande interesse na confecção do livro, ressaltando a reescrita do

livro “Diversidade” de Tatiana Belinky.

Para maior entendimento dos resultados desse plano de ação, faz-se necessária uma apresentação do quadro de Monitoramento, com destaque para o eixo da leitura. O quadro tem como objetivo acompanhar o avanço e as dificuldades dos estudantes do PIP, bimestralmente, considerando as capacidades essenciais dos eixos priorizados para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Embora o eixo de leitura tenha sido priorizado no desenvolvimento deste trabalho, é importante relatar que o quadro original (ver anexo) também apresenta o desenvolvimento dos estudantes no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética e produção de textos escritos.

Foram analisados dois estudantes do 2º ano, que chamaremos de *João* e *Paulo* e dois estudantes do 3º ano, identificados por *Fábio* e *Clara*, que apresentaram desenvolvimento significativo ao longo do Plano de ação, conforme os dados abaixo:

**ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA - MONITORAMENTO PIP / 1º CICLO
PERFIL PEDAGÓGICO PIP LÍNGUA PORTUGUESA 1º CICLO/ 2014 - MARÇO/ABRIL**

EIXO LEITURA									SOMATÓRIA DAS CAPACIDADES		
CAPACIDADES DESENVOLVIDAS											
ALUNOS	LÊ PALAVRAS COM SÍLABAS CANÔNICAS	LÊ PALAVRAS COM SÍLABAS NÃO CANÔNICAS	LÊ FRASES	LÊ PEQUENOS TEXTOS	LÊ COM COMPREENSÃO, FLUÊNCIA, EXPRESSIVIDADE	COMPREENDE GLOBALMENTE OS TEXTOS LIDOS, IDENTIFICANDO O TEMA CENTRAL	RECONHECE E LOCALIZA INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS LIDOS E OUVIDOS	ARTICULA INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS PELA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS.	S	P	N
									JOÃO (2º)	S	P
PAULO (2º)	S	N	N	N	N	N	N	N	1	0	7
FÁBIO (3º)	S	S	S	P	P	P	P	P	3	5	0
CLARA (3º)	S	S	S	P	N	P	P	N	3	3	2

PERFIL PEDAGÓGICO PIP LÍNGUA PORTUGUESA 1º CICLO/ 2014 NOVEMBRO/DEZEMBRO

EIXO LEITURA									SOMATÓRIA DAS CAPACIDADES		
CAPACIDADES DESENVOLVIDAS											
ALUNOS	LÊ PALAVRAS COM SÍLABAS CANÔNICAS	LÊ PALAVRAS COM SÍLABAS NÃO CANÔNICAS	LÊ FRASES	LÊ PEQUENOS TEXTOS	LÊ COM COMPREENSÃO, FLUÊNCIA, EXPRESSIVIDADE	COMPREENDE GLOBALMENTE OS TEXTOS LIDOS, IDENTIFICANDO O TEMA CENTRAL	RECONHECE E LOCALIZA INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS LIDOS E OUVIDOS	ARTICULA INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS PELA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS.	S	P	N
	JOÃO (2º)	S	S	S	S	S	S	S	P	7	1
PAULO (2º)	S	S	S	S	P	S	P	P	5	3	0
FÁBIO (3º)	S	S	S	S	S	S	S	S	8	0	0
CLARA (3º)	S	S	S	S	S	S	S	P	6	2	0

LEGENDA: S (SIM) N (NÃO) P (PARCIALMENTE)

Observando os quadros, é possível verificar o aumento das capacidades desenvolvidas nos meses de novembro e dezembro em relação aos meses de março e abril.

Cabe ressaltar que a análise se pautou em capacidades que são fundamentais para o domínio de outras capacidades. Nesse sentido, os estudantes apresentados consolidaram as quatro primeiras capacidades que são decisivas para a conquista da competência leitora conforme as teorias já abordadas ao longo dessa pesquisa.

Além dos quatro estudantes mencionados nesta análise, 26 alunos do PIP também consolidaram essas capacidades, sendo que apenas dois estudantes de 2º ano não conquistaram tais conhecimentos.

As capacidades 5, 6, 7, 8 apresentadas no quadro, também, evidenciaram desenvolvimento satisfatório entre os estudantes do PIP, principalmente os

grupos do 3º ano. Fato que se justifica devido à consolidação das capacidades anteriores.

Segundo Cafiero (2010 p.98) a capacidade de localizar informações depende da decodificação. Se a criança não decodifica, ela não consegue avançar para as capacidades que exigem compreensão e formulação de hipóteses sobre o texto lido. Porém, tal conclusão, não quer dizer que se deve primeiro alfabetizar para depois letrar as crianças.

Neste Plano de Ação, fica evidente que o trabalho sistematizado envolvendo atividades de letramento, contribui para o desenvolvimento das capacidades que envolvem o domínio da leitura.

Enfim, o trabalho desenvolvido confirmou que, dos 32 estudantes do PIP, apenas dois, ou seja, 6,25% ainda não dominam as capacidades básicas apontadas no eixo da leitura.

Os quatro estudantes analisados nos quadros apresentados, revelaram que conseguiram dominar as capacidades básicas de leitura sendo possível identificá-los como alunos leitores.

Cafiero (2009 p.82) ressalta que é possível dizer que um sujeito aprende ler quando consegue realizar as operações de decodificar, compreender e criticar textos de diferentes gêneros, de diferentes tipos, com finalidades diversas.

Vale esclarecer que, apesar dos alunos analisados dominarem capacidades importantes da leitura podendo ser considerados leitores, o desafio continua. É preciso continuar a ler para que compreendam textos mais complexos, participando, cada vez mais, do universo letrado.

De acordo com as PCN/RMEBH (2010 p.16), os professores, mesmo tendo acesso às teorias que divulgam e socializam os princípios e pressupostos linguístico-discursivos, que devem fundamentar as situações de linguagem, ainda apresentam dificuldades em definir o que ensinar e como ensinar, de acordo com

as atuais práticas de ensino da leitura. Para os estudantes participantes do PIP, excluindo casos em que os alunos apresentam dificuldades em ler e escrever, devido a algum tipo de deficiência, o desafio é ainda maior, pois, muitas vezes, a agitação, a indisciplina são maneiras que estes alunos encontram para “esconder” o que não sabem, comprometendo a boa relação com os professores e os colegas da turma.

Na sala de aula, a situação se torna mais grave, considerando a dificuldade destes alunos em acompanharem as atividades propostas. Soma-se a isso o fato das famílias não conseguirem corresponder às expectativas da escola no que se refere ao auxílio nas atividades extraclasse, já que também apresentam baixo desempenho de leitura, como apontado no PPP da escola, não conseguindo ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Diante do que foi analisado até aqui, é fundamental que a escola defina práticas sistemáticas de leitura, e se responsabilize por um ensino que considere as necessidades dos estudantes, com o propósito de vencerem os desafios ora apresentados.

O trabalho com o letramento literário foi uma tentativa de introduzir na escola práticas de leitura que permitissem ao estudante maior contato com a biblioteca e, conseqüentemente, o interesse pela literatura, pelo prazer da leitura e o envolvimento afetivo que a narrativa poética pode proporcionar.

O envolvimento e o desenvolvimento dos estudantes com este Plano de ação veio confirmar a importância do letramento literário na formação do estudante que participa do PIP.

A confirmação da importância do letramento literário, também foi destacada nos questionários realizados pelas professoras que são referência destes alunos no turno regular e também, pelas bibliotecárias.

Quando questionadas sobre quais atividades de leitura contribuem de forma significativa para a formação do estudante leitor, a contação de histórias apareceu

na maioria das respostas, seguida da leitura de livros literários realizada pelo professor em voz alta, além das rodas de leitura.

A visitação à biblioteca também foi evidenciada, bem como a criação do cantinho de leitura na sala de aula, possibilitando às crianças o contato com vários gêneros e portadores de texto.

Outra atividade destacada em dois questionários foi a rotina semanal de atividades envolvendo a leitura, promovendo a interação texto-leitor.

No que se refere ao questionamento quanto às capacidades que consideram fundamentais para garantir que a criança se torne leitora, as respostas se pautam na importância de ensinar ao estudante codificar e decodificar passando pelas habilidades de construção de sentido global do texto, formulação de hipóteses e busca de informações complementares.

Outra competência relatada foi o desenvolvimento de práticas que permitam a criança desenvolver autonomia na produção da escrita e da leitura.

Sobre a leitura literária e sua contribuição para a competência leitora dos estudantes, todas as respostas comungam com a ideia de que: *“A leitura literária desperta na criança a curiosidade, a vontade de aprender a ler, facilitando a escrita, a construção do pensamento, a sequência lógica dos fatos.”* (Bibliotecária da EMST). *“A leitura literária amplia a visão, abre espaço para o novo, desperta a curiosidade.”* (Professora da EMST)

A análise dos questionários reforça a compreensão de que os professores têm conhecimento das teorias e práticas que envolvem um ensino significativo de leitura, porém, é preciso avançar nos trabalhos que os educadores desenvolvem com os estudantes de forma a garantir uma aprendizagem de leitura eficaz e que contemple as capacidades necessárias a formação do leitor.

CONCLUSÃO

Cosson (2014 p.33) considera que “ler é uma competência extremamente valorizada entre nós.” “saber ler, mais que garantir um lugar na faculdade, é um poderoso fator de inclusão social.”.

Assim, no momento em que a escola forma leitores, ela está cumprindo seu dever e, conseqüentemente, um importante papel social.

De acordo com as concepções de leitura abordadas nesta pesquisa, o aprendizado da leitura precisa estar em sintonia com a construção de sentido que o leitor realiza ao ler o texto. Não basta ler por ler. É preciso sentir, compreender, concordar, discordar. É preciso significar.

E é em razão dessa nova forma de conceber a leitura que o letramento ganha destaque, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do que foi abordado, a leitura literária permite ao leitor iniciante se envolver com o texto ampliando sua capacidade leitora, bem como, sua experiência prazerosa com a literatura. Os resultados do plano de ação desenvolvido apontam o letramento como uma prática de trabalho com a leitura, também, para estudantes que apresentam baixo desempenho nas capacidades linguísticas da alfabetização.

A sistematização das atividades, tendo como foco as necessidades e interesse das crianças foi ponto primordial para o ensino significativo da leitura. Nesse sentido, ensinar a ler é uma tarefa que exige do professor compreender as novas concepções de leitura de forma a permitir que o leitor amplie suas possibilidades de uso da linguagem, construindo de forma gradativa a competência leitora.

Desta forma, além de compreender o que indicam às novas teorias de linguagem, é preciso que o professor aposte em uma prática de ensino que também

contemple aqueles estudantes com desempenho de leitura aquém do esperado para a etapa do ciclo em que se encontram.

Portanto, apostar no letramento literário é garantir novas maneiras de se ler dentro e fora da escola. É avançar na construção de uma sociedade leitora.

Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.126)

Vale acrescentar que vivenciar práticas de letramento com os estudantes do PIP foi gratificante e animador, considerando a conquista dessas crianças, marcadas por uma trajetória escolar, muitas vezes, de insucesso. O trabalho com o letramento literário contribuiu para uma aprendizagem significativa e efetiva dos alunos, no que tange à leitura, retirando-os da infeliz condição de não compreenderem as capacidades elementares do código escrito, ao findar o 1º Ciclo. A tarefa não se encerra aqui, é preciso uma continuidade para que os estudantes possam participar ativamente e cada vez mais, das práticas sociais que envolvem a cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. Literatura e Oralidade: escrita e escuta. In.: DAUTER, Tânia, FERREIRA, Lucena (orgs.). *Por que ler?: Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et. al. Capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale, FAE, UFMG, 2005. (instrumentos da alfabetização: 2)
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. In.: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.) *Literatura: Ensino Fundamental: Ministério da Educação, Secretaria de Educação*, 2010, v.20, p. 69-88 (coleção Explorando Ensino)
- BROWNE, Paula. *O aniversário da macaca*. 2. Ed. São Paulo: Callis, 2009
- BROWNE, Paula. *A bagunça da macaca*. 2. Ed. São Paulo: Callis, 2011
- BROWNE, Paula. *O casamento da macaca*.1. Ed. São Paulo: Callis, 2013
- BROWNE, Paula. *A macaca na cozinha*.3. Ed. São Paulo: Callis, 2014
- BROWNE, Paula. *A macaca vai à feira*. 2. Ed. São Paulo: Callis, 2010
- CADEMARTORI, Lígia. *Do conceito à consolidação: um olhar histórico*. *Revista Educação Literatura Infantil* Belo Horizonte. Ed. especial, p. 06 – 13, 2009. Ed Segmento/ Ceale/ FAE/UFMG
- CAFIERO, Delaine, ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (orgs). *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.122p. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula).
- CAFIERO, Delaine. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. *Revista Educação Guia da Alfabetização nº1*. Belo Horizonte. n. 1, 2010, p. 28 – 43. Ed. Segmento/ Ceale/ FAE/UFMG

CAFIEIRO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In.: RANGEL, Egon de Oliveira, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.) *Literatura: Ensino Fundamental: Ministério da Educação, Secretaria de Educação*, 2010, v.19, p. 85-106 (coleção Explorando Ensino)

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011 139p.

COSSON, Rildo. *Círculo de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014. 189p.

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. 20.ed. Curitiba: IBPEX, 2007

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. *Psicologia na Educação*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1993. 125p. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1985.

FILHO GREGORIN, José Nicolau. *Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2010. 128p.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 15. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. 155p.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. 90p.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. *Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético*. In.: RANGEL, Egon de Oliveira, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.) *Literatura: Ensino Fundamental: Ministério da Educação, Secretaria de Educação*, 2010, v.19, p. 107-127 (coleção Explorando Ensino)

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Literatura e Formação de Leitores na Escola*. In.: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (coord.) *Literatura: Ensino Fundamental: Ministério da Educação, Secretaria de Educação*, 2010, v.20, p. 89-106 (coleção Explorando Ensino)

PACHECO, Patrícia da Silva. *A Linguagem literária: Sua especificidade e seu papel*. In.: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et. al. *Democratizando a Leitura: Pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008. 236p. (Coleção Literatura e educação; 5)

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *Letramento Literário na sala de aula: desafios e possibilidades*. In.: CASTANHEIRA, Maria Lúcia;

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (orgs). Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. Belo Horizonte: CEALE, 2009.122p. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula).

MINAS GERAIS; Escola Municipal Santa Terezinha. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Santa Terezinha*, 2006. reformulado em 2013.

ROJO, Roxane H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004 (texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004) .

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da Formação; Proposições Curriculares Ensino Fundamental: Textos Introdutórios. Belo Horizonte: SMED, 2010. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=Desafios_da_Formacao:_Proposicoes_curriculares:_caderno_introdutorio.pdf>. Acesso em: Data. 26/03/2014

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da Formação; Proposições Curriculares Ensino Fundamental: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Belo Horizonte: SMED, 2010

SARAIVA, Juracy Assmann (org.) *Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 10 de jan. 2015

SILVA, Vera Maria Tietzmann *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009, 216p.

SOARES, Magda Becker. *Escolarização da Literatura infantil e juvenil*. In: Martins, Aracy Alves (org) et. al. *Escolarização da Leitura Literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-48

SOARES, Magda Becker. A Reinvenção da Alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v.9, nº52, p. 16-21, julho/agosto, 2003

TATIANA BELINKY. Produção Gabriela Silveira; Reportagem Juliana Luz. São Paulo: TV Aparecida. 2010. Vídeo (5 min), son.; color.; Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vBZtLDUID7Q>>. Acesso em: 05/08/2014

