



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ARTENIZIA LEONEL DIAS

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM LITERATURA CLÁSSICA EM HISTÓRIA
EM QUADRINHOS: LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Palmas, TO
2022**

Artenizia Leonel Dias

**Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos:
letramento e formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Educação.

Orientador (a): Dr. Gustavo Cunha de Araújo

**Palmas, TO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D541t Dias, Artenizia Leonel.

Transposição Didática em literatura clássica em história em quadrinhos : :
letramento e formação de leitores nas séries iniciais do ensino fundamental . /
Artenizia Leonel Dias. – Palmas, TO, 2022.

176 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Educação, 2022.

Orientador: Gustavo Cunha de Araújo

1. Alfabetização e Letramento. 2. Transposição Didática. 3. História em
Quadrinhos. 4. Literatura Clássica. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Artenizia Leonel Dias

**Transposição didática em literatura clássica em história em quadrinhos:
letramento e formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação Final apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica

Produto Final: Dissertação

Orientador: Dr. Gustavo Cunha de Araújo.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO
Data: 08/12/2022 10:16:57-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - PPPGE/UFT/UFNT
Orientador e Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 CICERO DA SILVA
Data: 09/12/2022 20:39:22-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Cicero da Silva – PPGLIT/UFNT
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
Data: 08/12/2022 10:41:52-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. Juciley Silva Evangelista Freire - PPPGE/UFT
Avaliadora interna

Palmas – TO
2022

A todos os alunos que passaram em minha vida profissional, especialmente aos alunos da turma 1201 de 2022. Obrigada por me ensinarem tanto e por contribuírem para a minha formação profissional e pessoal, sem vocês essa pesquisa não existiria.

AGRADECIMENTOS

Mesmo antes do envolvimento com essa pesquisa de mestrado eu já estava envolvida com ela, mesmo sem saber. Desde minha infância eu ouvia o meu avô materno, José Carlos, falar em letramento, para ele aqueles que sabiam ler e escrever eram pessoas letradas. Ou seja, ele não se colocava nesse lugar, pois era analfabeto.

Foi apenas na graduação que eu mais uma vez me deparei com esse termo e, fui entender o seu real significado. E grande foi minha surpresa ao perceber que sim, meu avô era uma pessoa letrada. Infelizmente eu não pude conversar com ele sobre o assunto, mas eu sempre digo, meu avô foi a primeira pessoa letrada que eu conheci, mesmo sem saber. E por isso eu te agradeço vô (*in memoriam*), pela oportunidade de ter compartilhado parte da minha vida com você, sei que o senhor vive em mim através de tudo aquilo que nos ensinou e nos permitiu conhecer, a partir da sua experiência de vida.

Agradeço ainda aos meus demais avós, Josefa Maria, Isabel e Francisco Leonel, aos meus pais José Leonel e Josefa Rita, e todos os outros que vieram antes de mim, agradeço pelo dom da vida e por me permitirem existir. Cada um de vocês vive através de mim e da minha filha, Maria Rita.

Agradeço aos meus irmãos Francisco (Kiko), Bartolomeu (Barto), Artaiza e José de Ribamar (Riba), vocês contribuem sempre de forma positiva em minha vida. Todos estamos conectados e sei que desejamos o melhor para cada um. Barto, o primeiro dos irmãos a se graduar, Riba, o primeiro a ter uma pós-graduação superior, Kiko, sempre muito inteligente e sensato e Artaiza, uma irmã com muita força. Todos vocês são inspiração, cada um à sua maneira.

Minha filha, Maria Rita, exemplo de pessoa em vários sentidos, obrigada por ser minha filha, por ser esse exemplo de ser humano, mesmo tão nova, já demonstra ser uma pessoa comprometida como o bem comum.

Aos amigos, Amaral, que me apresentou ao mundo dos clássicos em quadrinhos, Maria que sempre me apoiou, minha companheira de cafés para “esfriar a mente”, a Dilsilene Maria, a Dilse, minha sempre professora e amiga que conheci na graduação e vou levar para a vida toda. A Eliene Rodrigues Sousa, que mesmo sem me conhecer acreditou no meu projeto de pesquisa e me ajudou. Meus amigos Michelly, Kênia, Wanderson, Francielly Rocha, aos colegas de trabalho Jéssika Vilalon, Marialice, Marina, Sampaio e Gilson, dentre outros, vocês fizeram muito além do seu trabalho e contribuíram muito com a realização da minha pesquisa na escola.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas durante esse período formativo, sem dúvida, cada aula contribuiu sobremaneira para minha pesquisa, professores José Carlos Freire, Juciley Silva, Kátia Cristina, Adriano Castorino, Roberto Carvalho, Denise Capuzzo e Eduardo Cezari.

Agradeço às crianças que fizeram parte da minha pesquisa, vocês foram fundamentais nesse processo, podem ter certeza de que a pessoa que mais aprendeu foi eu, aprendi com cada um de vocês, e essa aprendizagem vai ser para a vida.

Por fim, agradeço especialmente ao meu professor orientador, Dr. Gustavo Cunha de Araújo, que sem me conhecer aceitou me orientar e abraçou minha ideia. Nada acontece por acaso, e desde o início senti que nossas ideias comungavam, por isso deu tão certo. Só tenho a agradecer a sua disponibilidade, atenção, paciência e cuidado comigo e minha pesquisa. Sempre muito comprometido e dedicado ao seu trabalho como orientador. Sei que o senhor fez bem mais do que ajudar na minha pesquisa, pois me orientou também em minha formação pessoal.

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPPGE da Universidade Federal do Tocantins e procura contribuir com o debate teórico-prático acerca dos desafios na transposição didática na alfabetização das crianças, ou seja, na transformação do conhecimento histórico e culturalmente acumulado em um saber escolar, no contexto e nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aluno. Nessa perspectiva, levantamos o seguinte questionamento: como ocorre o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores na perspectiva da transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos para os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental? Para respondê-lo, temos como principal objetivo da pesquisa compreender o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores na perspectiva da transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Nossos objetivos específicos foram: Aprender as contribuições teóricas sobre o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Identificar de que forma as práticas de leitura em literatura clássica em sala de aula podem contribuir na formação de leitores em séries iniciais; Conhecer como a transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos facilita a aprendizagem dos processos de leitura e escrita; Descrever práticas didático-pedagógicas de leitura em literatura clássica na forma de histórias em quadrinhos que despertam nas crianças o gosto pela leitura; e Analisar como o aluno faz uso consciente das práticas de linguagem, a partir da literatura clássica no formato de histórias em quadrinhos. Como procedimentos metodológicos, adotamos a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, tendo como participantes a professora-pesquisadora e as crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de tempo integral localizada em Palmas, Tocantins. As crianças participantes da pesquisa (26 alunos) foram escolhidas por serem alunos que iniciaram o seu processo de alfabetização. Na forma de análise dos dados, utilizamos a pesquisa interpretativa, pois esta nos possibilitou utilizar diversas matrizes teóricas na análise dados gerados no estudo. Os dados foram analisados a partir de duas categorias de análise: Aspectos sociais e culturais via letramento literário: na obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz e As virtudes e renovações morais humanas no letramento literário: na obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Como instrumentos de pesquisa utilizamos entrevistas estruturadas e semiestruturadas, bem como relatos orais narrados pelos alunos durante as aulas, e leitura das obras selecionadas em formato de HQs. Dentre alguns resultados encontrados, as atividades relacionadas com as obras clássicas “O Quinze” e “Os Miseráveis” nos proporcionaram compreender que a escolha das obras em HQs foi fundamental para que os temas fossem desenvolvidos e que as crianças se mostrassem mais interessadas na leitura das obras e, conseqüentemente, entender aspectos culturais e sociais presentes nessas histórias, via transposição didática. No estudo, ficou evidenciado ainda que práticas educativas quando integradas à realidade da criança, sendo reflexivas e significativas, garantem a ampliação dos níveis de letramento escolar, coletivo, e o letramento individual.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Transposição Didática; História em Quadrinhos; Literatura Clássica.

ABSTRACT

The present study is linked to the research line Methods and Techniques of Teaching and Learning in Basic Education of the Professional Graduate Program in Education - PPPGE of the Federal University of Tocantins and seeks to contribute to the theoretical and practical debate about the challenges in the didactic transposition in children's literacy, i.e., the transformation of historical and culturally accumulated knowledge into school knowledge, in the context and level of cognitive and psychosocial development of the student. In this perspective, we raise the following question: how does the process of literacy, literacy and formation of readers occur from the perspective of the didactic transposition of classical literature into comic books for students of the 1st year of elementary school? To answer it, we have as the main objective of the research to understand the process of literacy and formation of readers in the perspective of the didactic transposition of classical literature into comic books for students in the 1st year of elementary school. Our specific objectives were To apprehend the theoretical contributions about the literacy process, and formation of readers in the initial grades of elementary school; To identify how reading practices in classical literature in the classroom can contribute to the formation of readers in initial grades; To know how the didactic transposition of classic literature into comics facilitates the learning of reading and writing processes; To describe didactic-pedagogical reading practices in classic literature in the form of comic books that awaken in children the taste for reading and to analyze how the student makes conscious use of language practices, based on classic literature in the format of comic books. As methodological procedures, we adopted the qualitative approach, of the research-action type, having as participants the teacher-researcher and the children of a first year class of Elementary School of a municipal full-time school located in Palmas, Tocantins, the children participating in the research (26 students) were chosen for being students who started their literacy process. In the form of data analysis, we used the interpretative research, because this allowed us to use several theoretical matrices in the analysis data generated in the study. The data were analyzed based on two categories of analysis: Social and cultural aspects via literary literacy: in the work "O Quinze" (The Fifteen) by Rachel de Queiroz and The human virtues and moral renovations in literary literacy: in the work "Os Miseráveis" (The Miserable's) by Victor Hugo. As research instruments we used structured and semi-structured interviews, as well as oral reports narrated by the students during the classes, and reading of the selected works in comic books format. Among some results found, the activities related to the classic works "O Quinze" and "Os Miseráveis" allowed us to understand that the choice of the works in comic books format was fundamental for the themes to be developed and for the children to show more interest in reading the works and, consequently, to understand cultural and social aspects present in these stories, via didactic transposition. In the study, it was also evidenced that educational practices when integrated to the reality of the child, being reflective and meaningful, guarantee the expansion of the levels of school literacy, collective, and individual literacy.

Key-words: Literacy; Didactic Transposition; Comic Books; Classic Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1 – Capa da obra utilizada	85
Imagem 2 – Aluna mostrando onde se localiza o Tocantins no mapa do Brasil	90
Imagem 3 – Aluna mostrando onde se localiza o Tocantins no mapa do Brasil	92
Imagem 4 – Alunos explorando o mapa do Brasil	93
Imagem 5 – Retiradas da internet – seca de 1915	97
Imagem 6 – Representação do céu	102
Imagem 7 – Representação do céu	102
Imagem 8 – Representação do céu	103
Imagem 9 – Representação do céu	103
Imagem 10 – Crianças lendo a história em grupo no quadro da sala	106
Imagem 11 – Um aluno explicando ao colega a história	108
Imagem 12 – Aluna lendo a história	109
Imagem 13 – Alunos assistindo aos vídeos no auditório	112
Imagem 14 – Vocabulário nordestino	113
Imagem 15 – Entrevista com o professor 1	115
Imagem 16 – Alunas explorando as maquetes	119
Imagem 17 – Alunos explorando as maquetes	119
Imagem 18 – Professora 2 falando sobre a caatinga	120
Imagem 19 – Alunas localizando no mapa do Brasil os estados dos seus avós	121
Imagem 20 – Alunos com os seus “padrinhos”	122
Imagem 21 – Mãe e aluno durante a feira cearense	123
Imagem 22 – Aluna apresentando a obra para sua mãe	124
Imagem 23 – Aluno apresentando a obra para uma professora visitante	124
Imagem 24 – Aluno apresentando a obra para uma professora visitante	125
Imagem 25 – Alunos na feira cearense	125
Imagem 26 – Capa da obra utilizada	127
Imagem 27 – Aluna lendo parte da obra “Os Miseráveis”	128
Imagem 28 – Alunas lendo parte da obra	128
Imagem 29 – Uma aluna explicando para outra a história	129
Imagem 30 – Página 11 do livro “Os Miseráveis”	135
Imagem 31 – Aluna utilizando as imagens no quadro para comentar a narrativa	137
Imagem 32 – Aluna utilizando as imagens no quadro para comentar a narrativa	138
Imagem 33 – Aluno explicando à turma sobre a bomba atômica	142
Imagem 34 – Aluna “fazendo campanha”	143
Imagem 35 – Aluno “fazendo campanha”	144
Imagem 36 – Aluno “fazendo campanha”	144
Imagem 37 – Alunos com suas “cédulas de votação”	145
Imagem 38 – Alunos “fiscais de votação”	145
Imagem 39 – Alunos explorando o mapa mundi	146

Imagem 40 – Alunos explorando o mapa mundi.....	147
Imagem 41 – Alunas explorando o globo luminoso.....	148
Imagem 42 – Aluna da turma fazendo sua doação.....	151
Imagem 43 – Alunos de outra turma fazendo suas doações.....	151
Imagem 44 – A turma saindo prontos para fazerem a entrega das doações.....	152
Imagem 45 – As doações.....	152
Imagem 46 – A turma no abrigo fazendo as doações.....	153
Imagem 47 – A turma voltando para a escola.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Etapas da TD	17
Quadro II – Participação em eventos, publicação e cursos realizados	24
Quadro II – Temas e atividades do livro “O Quinze”.	86
Quadro IV – Tema e atividades do livro “Os Miseráveis”	131

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HQs	História em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TD	Transposição Didática
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Memorial de formação	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1. Instrumentos de coletas de dados.....	25
2.2. Local de realização da pesquisa	27
2.3. Participantes da pesquisa.....	28
2.4. Forma de análises dos dados	28
2.5. Etapas de realização do estudo.....	29
2.6. Categorias de análise dos dados	30
3. ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	31
3.1. Alfabetização e letramento na perspectiva de Magda Soares	35
3.2. Alfabetização e letramento na perspectiva de Paulo Freire	47
3.3. Letramento literário	64
3.4. As histórias em quadrinhos na educação	72
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
4.1. Aspectos sociais, culturais e da existência humana via letramento literário: a obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz	83
4.2. As virtudes e renovações morais humanas no letramento literário: a obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	160
ANEXO.....	164

1 INTRODUÇÃO

Temos de fazer do ambiente escolar um local que fomente a formação humana, no qual as atividades coletivas sejam de formação social e que a escola seja um local no qual os conhecimentos científicos estejam a serviço da construção do conhecimento significativo. A pesquisa teve como título: Transposição Didática em Literatura Clássica em História em Quadrinhos: Letramento e Formação de Leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder o seguinte problema: como ocorre o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores na perspectiva da transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos para alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental?

Como objetivo principal, busca-se: compreender o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores na perspectiva da transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Como específicos, elenca-se: – Aprender as contribuições teóricas sobre o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. – Identificar de que forma as práticas de leitura em literatura clássica em sala de aula podem contribuir na formação de leitores em séries iniciais. – Conhecer como a transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos facilita a aprendizagem dos processos de leitura e escrita. – Descrever práticas didático-pedagógicas de leitura em literatura clássica na forma de histórias em quadrinhos que despertam nas crianças o gosto pela leitura. – Analisar como o aluno faz uso consciente das práticas de linguagem, a partir da literatura clássica no formato de histórias em quadrinhos.

Escolhi esse gênero literário, em quadrinhos, porque já havia trabalho com ele em sala de aula há alguns anos. Além disso, possuo uma coleção particular de revistas de histórias em quadrinhos e sempre as utilizo em sala de aula nas atividades. Minha experiência docente tem mostrado que as crianças se sentem muito atraídas por esse gênero textual, fazendo com que elas tenham maior interesse pelas histórias e pela leitura.

Nesse percurso de experiência docente, constatei também que os alunos já estavam familiarizados com o gênero, tornando-se fácil a utilização das obras literárias nesse formato nesta pesquisa, pois sempre no início do ano letivo eu trabalho com essas histórias em quadrinhos nas aulas, mostrando aos alunos como é a sua construção, a forma de leitura sequenciada dos quadros, quais seus principais elementos, como os balões, as cores, as

imagens, as expressões faciais das personagens, o tipo de linguagem, os quadros e suas posições, as letras e as onomatopeias.

Todas essas aprendizagens em torno dos quadrinhos são exploradas de acordo com a faixa etária dos alunos, neste caso, seis anos. Nessa etapa da educação, o objetivo é que eles conheçam esse gênero e possam fazer suas leituras, principalmente a visual, de forma autônoma. Uma estratégia que costumo utilizar é a leitura dos “gibis” em sala de aula, de forma individual e o empréstimo para que eles passem o final de semana com a história em quadrinhos (HQs) ou sempre que desejarem.

Com o conhecimento e gosto pelas histórias em quadrinhos, a pesquisa integrou esse gênero literário com a literatura clássica e para o desenvolvimento dos conhecimentos que foram selecionados nas obras clássicas, optamos por utilizar a Transposição Didática (TD). A TD surgiu a partir dos estudos de Yves Chevallard, conforme registro em seu livro *La Transposition Didatique* (1985). Nesta obra o autor mostra que a transposição didática resulta da transformação de um conhecimento científico para um saber a ser ensinado na escola. Além disso, conforme esse mesmo teórico, a construção da teoria da transposição didática iniciou-se com estudos na área da didática da matemática.

O autor afirma, ainda, que um conteúdo científico que tenha sido definido como saber a se ensinar na educação escolar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Nesse sentido, o ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

A TD é uma teoria descritiva e não uma metodologia de ensino. Chevallard analisou de que maneira o conhecimento poderia sair do universo científico e transportado para o universo escolar do ensino básico. Na mesma direção, Mello (2019) diz que a teoria da TD de Chevallard está centrada nos aspectos socioculturais de como ocorre a transformação do conhecimento e não no aspecto semântico e epistemológico desta. Ou seja, as ideias de Chevallard consistem em trazer o conhecimento do ambiente de pesquisa para um ambiente mais real, básico, onde este pudesse ser entendido por todos.

Pagliochi *et al* (2019) esclarece que a TD é o processo pelo qual passa o conhecimento científico para um conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula. Esse processo é feito em duas etapas: a etapa externa e a interna. Na primeira etapa, a externa, são as escolhas de quais conhecimentos científicos farão parte, o currículo da escola. Essa escolha é feita por um grupo específico e são eles que julgam quais conhecimentos devem fazer parte do currículo escolar, sendo, portanto, conhecimentos coletivos. A segunda etapa é a interna, na qual os

conhecimentos selecionados da etapa externa passaram por transformações pedagógicas para que o professor possa ensiná-los em sala de aula, de forma significativa em contextos específicos, de acordo com o grupo escolar.

Na pesquisa realizada seguimos estas duas etapas da TD propostas por Chevallard (1991), conforme o quadro abaixo. Ressaltamos que as intervenções pedagógicas muitas vezes se complementavam, ou se repetiam. Diante disto, não tivemos uma sequência fixa de intervenções. Mas estas foram sendo desenvolvidas de acordo com os conhecimentos selecionados para a pesquisa.

Quadro I – Etapas da TD.

ETAPA EXTERNA	
<p>Seleção dos conhecimentos (a partir das categorias de análise)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aspectos sociais e culturais.</i> 2. A leitura do livro “O Quinze”, em versão HQ, possibilitou desenvolver uma série de temas por meio de uma sequência de atividades variadas que envolveram não somente as crianças e o seu contexto social, mas também seus pais e familiares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localização espacial e temporal; clima, fauna e vegetação; números, grandezas e medidas; pobreza; desigualdade social e preconceito. 2. Revolução Francesa; revolução industrial; sistemas de governo; leis; guerras; representantes políticos; dilemas morais atemporais e crenças; solidariedade.
ETAPA INTERNA	
<p>Intervenções pedagógicas.</p>	<p>Contaçõa de histórias; construção de maquetes; construção de gráficos; estudo de mapas e globo terrestre; vídeos educativos; simulação do sistema eleitoral; dramatização; expressões artísticas; eventos culturais e sociais, conversas individuais e coletivas; leitura individual e coletiva; entrevistas; exposição de gravuras.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro acima apresenta, na etapa externa, os conhecimentos que foram selecionados para serem desenvolvidos em um contexto educacional específico de ensino e aprendizagem, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Na etapa interna temos os conhecimentos prontos para serem desenvolvidos através das intervenções pedagógicas específicas. Com a TD foi possível selecionar os conhecimentos que seriam desenvolvidos em sala de aula e propor intervenções pedagógicas, conforme os conhecimentos que seriam ensinados. Pensando em um processo com práticas educativas que contemplassem as crianças em suas especificidades, a TD foi fundamental para que buscássemos intervenções pedagógicas que atingissem aos objetivos da pesquisa.

Observamos, a partir da vivência como professora da educação básica, a pertinência dos fundamentos da transposição didática no que se refere aos conteúdos escolares advindos do conhecimento científico produzido pelas diversas áreas do conhecimento. No entanto, quando tratamos do processo de alfabetização de crianças, a lógica da transposição didática apresenta nuances mais complexas. Diante disso, caberá ao professor conhecer a produção científica acerca dos processos de aquisição da leitura e da escrita, portanto da alfabetização, e como transformá-lo em saber escolar? Como torná-lo didático? E, em especial, com o uso da literatura clássica?

As séries iniciais do ensino fundamental marcam, de fato, o início do processo de escolarização da pessoa, isto é, a fase da infância. Isso posto, observamos como todo o universo dos conteúdos escolares é muito novo para as crianças, pois, exigir-se-á que o professor contextualize o conhecimento acerca do desenvolvimento de competências e habilidades e que dê significado ao saber escolar a ser utilizado como ferramenta no processo de alfabetização.

Nesse sentido, o desafio na transposição didática na alfabetização das crianças está em transformar o conhecimento histórico e culturalmente acumulado em um saber escolar, no contexto e nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aluno. Essas questões se colocam importantes quando partimos do pressuposto que a adoção de uma cartilha ou algo similar não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, portanto, da formação da criança. Com isso, a perspectiva centra-se na ampliação da formação do sujeito cultural, a criança, e não somente na aquisição mecânica dos fonemas e grafemas, codificação e decodificação.

Na minha prática pedagógica tenho vivenciado o quanto a ludicidade está presente nas atividades de leitura. Ler para as crianças tem sido uma boa estratégia de ensino, pois elas acolhem como uma atividade prazerosa e lúdica. Porém, sabemos que a aquisição do conhecimento não é linear. Ao ensinarmos estamos utilizando conceitos, experiências e linguagem com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse modo, observo o quanto a literatura pode fazer parte da construção de objetos autônomos com estrutura e significado.

A esse respeito, Candido (2011) afirma que a literatura é uma forma de expressão, manifesta as emoções e a visão de mundo dos indivíduos e grupos sociais. Sendo, pois, uma forma de conhecimento difusa e inconsciente, a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Ao mesmo tempo em que ensina, também humaniza o ser

humano. Com efeito, a literatura nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante, afirma o autor.

De acordo com Candido (2011), a literatura tem um alcance universal, no momento em que for bem acolhida pelo leitor, pois os níveis de conhecimento intencionais planejados pelo autor serão assimilados conscientemente pelo receptor. Portanto, não podemos conceber a ideia de que determinado grupo não tenha a capacidade cognitiva de aprofundar seus conhecimentos a partir da literatura clássica.

Na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há a necessidade de criar sentido ao processo das práticas de alfabetização. A esse respeito, a partir de minha experiência docente com alunos de alfabetização, na qual trabalhei com textos de autores clássicos, como Rachel de Queiroz e Clarice Lispector, percebi que eles precisam ser inseridos em atividades de leitura, escrita e outras que proporcionem às crianças, para que de fato, se alfabetizem. Isso é importante para que desenvolvam saberes, ampliem seus conhecimentos e despertem o gosto pela literatura. Entendemos que todos esses aspectos reunidos no processo de ensino podem contribuir significativamente com o letramento literário.

Importa destacar que o trabalho pedagógico realizado com as crianças a partir da realização de leituras da Rachel de Queiroz e Clarice Lispector resultou em aprendizagens surpreendentes até mesmo para mim. À época não tinha, ainda, a dimensão da capacidade cognitiva dos alunos em compreender o romance que não é, em tese, classificado para a idade deles. Iniciei a leitura de “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, com o intuito de abordar com as crianças conhecimentos sobre a região Nordeste. No entanto, o interesse e a compreensão do texto literário foram muito além de qualquer expectativa que pudéssemos ter traçado ou planejado.

Digo isso, porque constatei que as crianças se envolveram de corpo e alma na história. Inclusive, prometeram a mim ficarem em silêncio e colaborariam se eu lesse mais páginas do que havia combinado com elas, eram crianças com cinco anos de idade. Além disso, a presença espontânea dos familiares, mesmo que informal, para conversar sobre o assunto do livro demonstrou que o envolvimento das crianças reverberou nas suas próprias famílias, pois muitos dos familiares, cuja origem era nordestina, trouxeram espontaneamente para a escola comidas típicas de suas regiões de origem.

Diante disso, a leitura de “O Quinze” se desdobrou em todos os projetos de várias áreas de conhecimento desenvolvidos ao longo do ano. Com isso, a partir dessa vivência,

compreendi que os alunos precisam de estímulos, e que a literatura deve estar ao acesso de todos, das crianças e dos familiares.

A proposição desta pesquisa se justifica, pois, em face a necessária investigação e compreensão dos estudos acerca da transposição didática em literatura clássica com crianças, a partir das histórias em quadrinhos. O vivenciado por mim atesta que pode ser um diferencial no trabalho pedagógico, ao ampliar as possibilidades didáticas do uso de literatura clássica nos processos de alfabetização das crianças, de modo a envolver, inclusive, as famílias num processo formativo.

Nesse sentido, utilizar a literatura clássica em histórias em quadrinhos pode fazer com que esses alunos tenham mais interesse pela leitura e, conseqüentemente, pelo conteúdo abordado em sala de aula, uma vez que as histórias em quadrinhos utilizam de uma linguagem simples, que une palavras e desenhos, além de outros elementos específicos como as onomatopeias, balões entre outros, importantes para chamar mais a atenção das crianças para as histórias apresentadas na literatura clássica em quadrinhos.

Mas, compreendemos que essas ações ainda são desafios, pois para termos essa ampliação de saberes é preciso que os alunos desenvolvam a competência leitora, e isso só é alcançado a partir de um trabalho educativo sistematizado, contextualizado e centrado no aluno. Vale ressaltar que o desenvolvimento deste estudo poderá contribuir, de forma contundente, na formação continuada de professores da primeira fase do Ensino Fundamental da escola pesquisada e de toda a rede municipal de ensino.

Ademais, ter sido gestado, enquanto proposta de estudo, na prática pedagógica enquanto professora, poderá vir a ser tomado em referência por docentes que carecem se encorajar na divulgação e na problematização de suas práticas pedagógicas, cujos resultados têm sido para além do esperado.

Diante disso, quando as obras literárias foram apresentadas em sala de aula, eles ficaram entusiasmados com sua leitura, pois já têm a clareza de que a leitura visual dos quadrinhos possibilita a eles lerem e entenderem a história. Embora fossem crianças em processo de alfabetização, era importante que elas se sentissem seguras com a leitura e, no momento que elas perceberam que era possível fazer a leitura visual e compreendê-la, a leitura se tornou mais atrativa e prazerosa para elas. Essa prática de leitura que despertou muito o interesse deles pela leitura das obras clássicas, as imagens e suas sequências facilitou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir dessas primeiras considerações, esta dissertação está dividida da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos como esta pesquisa foi pensada, planejada e

executada, e demais informações metodológicas do estudo. Em seguida, socializamos uma revisão teórica realizada acerca dos estudos de letramento, alfabetização e histórias em quadrinhos, importante para a produção de reflexões e análises nesta pesquisa. Posteriormente, os dados coletados neste estudo, são sistematizados, categorizados e analisados. Por fim, mencionamos algumas conclusões da investigação realizada.

Ressaltamos que o foco da pesquisa não foi a alfabetização, mas ela se encontra presente em todo o desenvolvimento do trabalho. Isso porque partimos das ideias de Soares (2002, p. 120), que diz que:

Não há como não fracassar um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita sem considerar a distância que separa essa língua não só de variedades cultas orais, que a língua escrita em geral representa, mas, sobretudo, da variedade oral que o aluno domina, e sem considerar que essa distância é não só linguística, mas também cultural.

Por isso, as atividades da pesquisa foram pensadas para que fossem diminuídas as distâncias entre a língua culta oral e suas representações diárias na vida das crianças, a fim de alcançarmos os objetivos de ensino da alfabetização e do letramento, posto nos objetivos desta pesquisa.

1.1 Memorial de formação

Sou egressa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professora efetiva da rede municipal de educação de Palmas desde 2010. Já atuei na Educação Infantil durante os cinco primeiros anos e em seguida, até o momento, trabalho na primeira fase do Ensino Fundamental, com turmas de primeiro ano.

Durante a minha formação acadêmica na pós-graduação, os momentos formativos foram essenciais, especialmente aqueles com especialistas em diferentes áreas, estes me ajudaram a construir e desenvolver minha pesquisa. Destaco que esse processo formativo e o meu objeto de estudo foram relevantes para a minha formação acadêmica e profissional, proporcionando-me novos olhares e conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de práticas educativas que melhor contemplam o ensino com crianças pequenas.

Fiz algumas disciplinas no curso, como Tópicos Especiais: pesquisa em educação: perspectiva histórica e crítico-dialética com o professor Dr. Roberto Carvalho. Essa disciplina ampliou minha compreensão acerca da educação não ser neutra e sim um território de disputas entre classes. Mais ainda, que é preciso conhecer a historicidade, totalidade e

contradição dos processos em que a educação se encontra ancorada, para direcionarmos nossa prática educativa no sentido real que queremos que ela chegue.

Nesses estudos, eu pude pensar sobre o meu trabalho docente e as relações de poder na sociedade, que se refletem na escola, e nós, enquanto profissionais da educação, muitas vezes não fazemos essa relação e agimos de forma mecânica, não tendo a perfeita compreensão de que nosso trabalho terá reflexos diretos na sociedade.

Com a professora Dra. Juciley Evangelista, cursei Currículo da Educação Infantil: creche e pré-escola. Aprendi mais sobre o currículo e seu processo de construção e desenvolvimento, além de um novo olhar sobre essa etapa da educação. Essa disciplina me auxiliou no direcionamento das propostas educativas com meus alunos, pois eram crianças que estavam iniciando os estudos no Ensino Fundamental e ainda traziam muitos elementos da Educação Infantil. Os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e seus processos de aprendizagem foram significativos para a escolha das atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas durante a pesquisa para atender ao objetivo do estudo.

Especialmente os estudos acerca do desenvolvimento infantil, foram necessários para uma melhor compreensão do meu objeto de estudo, pois o objeto deveria ser centrado nesse grupo escolar que faz parte da infância. Como resultado dos estudos dessa disciplina, a partir do referencial teórico desenvolvi um projeto com a minha turma de primeiro ano em outubro e novembro de 2021, que teve como título: desenvolvimento da linguagem oral e artística através de desenhos. O objetivo estabelecido era: desenvolver a linguagem oral e artística, a expressão da criatividade e sentimentos, fazer inferências em sala de aula, ampliação do vocabulário, maior conhecimento da língua portuguesa e promoção do letramento. E um artigo: O desenvolvimento da linguagem e a apreensão do real pela criança: reflexões a partir da teoria histórico-cultural de Vigotsky.

A disciplina Prática de Pesquisa Aplicada Interdisciplinar, ministrada pelos professores Dra. Denize Capuzzo e o Dr. Eduardo Cezari, culminou para o fechamento do meu projeto de pesquisa, já que me orientou não apenas em uma melhor aprendizagem sobre cada fase, mas também a como desenvolvê-las de forma mais clara e objetiva. Foi o momento, de juntamente com meu orientador, deixarmos o objeto de estudo mais delimitado e com os objetivos definidos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com os professores Dr. José Carlos Freire e Dr. Adriano Castorino, fiz duas disciplinas: Prática Educativa e Relação com o Saber e Tópicos e Fundamentos da Pedagogia Freiriana. Em ambas as disciplinas foram enfatizados os estudos em torno da função social da escola e sua articulação com a educação educativa. Essas disciplinas esclareceram ainda mais

sobre a não neutralidade da educação e sem dúvida foram fundamentais nesse meu processo formativo, pois um dos principais autores estudados foi Paulo Freire, referência teórica da minha pesquisa. Dos seus estudos resultaram a construção de dois ensaios: Uma outra escola é possível? E Como a educação/escola pode humanizar as atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem para que caibam as experiências de vida de cada estudante?

Eu repito o que disse aos professores dessas disciplinas: é impossível sair delas com a mesma visão de educação e da nossa profissão, pois é o que sinto, que depois desses estudos o meu pensamento acerca da minha formação acadêmica, profissional e pessoal se transformaram. Hoje percebo que essas três partes estão integradas e não separadas do trabalho educativo. Sendo assim, a profissional que desejo ser dependerá da pessoa que eu sou, não apenas do que desejo ser ou fazer, mas acima de tudo, da formação que desenvolvo em mim. Essa formação é que me direcionará na minha vida profissional, ao mesmo tempo em que meu trabalho terá impactos diretos na vida dos meus alunos. É uma reflexão que faço constantemente, como eu vou me eternizar em cada ser que educo? Como disse Paulo Freire, nos eternizamos em nossos alunos.

A disciplina Construção Social da Linguagem e Letramento, ministrada pelo professor Dr. Gustavo Cunha, serviu para o aprofundamento do tema letramento, trazendo novos olhares sobre o letramento visual e estético, enfim, os multiletramentos, utilizados na minha pesquisa. Ou seja, foi mais uma disciplina fundamental na construção das bases teóricas da minha pesquisa, pois percebi que o meu conhecimento sobre letramento precisava ser ampliado para que eu entendesse melhor o meu objeto de estudo, e ao mesmo tempo tivesse pressupostos teóricos para a melhoria da minha prática educativa. Sem esses novos conhecimentos, o desenvolvimento da minha pesquisa não teria atingido os objetivos que estavam propostos. Nessa disciplina, tivemos como trabalho final o desenvolvimento de uma Resenha Crítica, através desse trabalho novas perspectivas de letramento surgiram.

Não se pode pensar em educação sem a avaliação, pois essa faz parte e é essencial na nossa prática educativa. Sendo assim, optei também por cursar a disciplina da professora Dra. Kátia Cristina, Técnicas e Instrumentos de Avaliação e Aprendizagem. Nessa disciplina, discutimos sobre a história da avaliação, os métodos avaliativos micro e macros e quais melhor se aplicam a cada realidade escolar. Como síntese desses estudos foi desenvolvido o artigo “avaliação educacional e a sua importância no processo formativo do aluno”.

Todas as disciplinas cursadas, assim como os estudos realizados, as atividades realizadas, as discussões coletivas ou individuais, foram significativas durante esse processo formativo. E essa formação não se findou com o término das disciplinas, já que todas elas

foram essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa, uma vez que de forma direta ou indireta, elas se conectavam com meu objeto de estudo e me auxiliaram durante todo o processo de escrita da dissertação.

Abaixo, apresento um quadro no qual trago as participações em eventos, publicação e cursos realizados durante o meu período de formação, assim como as disciplinas realizadas durante o mestrado. Essas participações também foram relevantes na minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Por fim, todos contribuíram para o processo de desenvolvimento do meu objeto de pesquisa.

Quadro II – Participação em eventos, publicação e cursos realizados.

Participação em eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Congresso Internacional Freire e Vygotsky: Educação Pública Emancipatória de 08 a 12 de novembro de 2021(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); • Encontro entre Grupos de Pesquisa, no dia 10 de novembro de 2021no qual Ministrei uma Comunicação Oral: “Uma outra escola é possível?” (Universidade Federal do Tocantins – UFT); • VI Colóquio Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão: Sociedade e Universidade: “cultivando saberes populares e científicos.” Apresentando o Resumo “Transposição Didática em Literatura Clássica em história em Quadrinhos: letramento e formação de leitores no Ensino Fundamental’ (Universidade do Tocantins – UNITINS);
Publicação de artigo	<ul style="list-style-type: none"> • “Transposição didática literária em histórias em quadrinhos: letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Revista Antares: Letras e Humanidades, v. 14, n. 33 de maio/agos de 2022.
Cursos – MEC (180h)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em Linguagens e suas tecnologias; • Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; • Formação ao Mundo do Trabalho; • Alfabetização Baseada na Ciência.

Fonte: elaborado pela autora.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Buscamos construir uma reflexão acerca do trabalho pedagógico de alfabetização, letramento e formação leitora numa turma do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola

Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares na cidade de Palmas, Tocantins. De modo a apreender a transposição didática da literatura clássica em histórias em quadrinhos no processo alfabetizador, escolhemos como participantes da pesquisa a professora e alunos dessa turma. Procuramos, assim, por meio da abordagem qualitativa, verificar como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas da escola (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

Dentro da natureza da pesquisa qualitativa, utilizamos a pesquisa-ação com formato participativo, pois esse tipo de investigação, de acordo com Esteban (2010) é concebido como um processo de análise orientado a facilitar a transformação social. Desse modo, a pesquisa participativa gera um processo sistemático para determinar que a comunidade investigada possa chegar a um conhecimento mais profundo de seus problemas e tratar de solucioná-los, envolvendo toda a comunidade no seu processo (BARTOLOMÉ; ACOSTA, 1992).

Nesse modelo de pesquisa, enquanto pesquisadora me inseri na investigação, sendo, portanto, uma colaboradora, organizadora, informante e interlocutora da pesquisa. Diante disso, como característica da pesquisa-ação, algumas experiências pessoais, sociais e culturais da pesquisadora também podem interferir nos desdobramentos do estudo.

Schmidt (2006) coloca que a pesquisa-ação é exemplificada pela posição de outro teórico da área educacional, o professor Carlos Rodrigues Brandão para quem a Antropologia inventou um método participante, a observação participante, sem que, contudo, tivesse se tornado, ela mesma, politicamente participante. Sob a influência do marxismo, a observação participante que buscava “conhecer para explicar” o outro transmuta-se em pesquisa participante, procurando, então, “compreender para servir.” Daí, convivência e compromisso articulam-se para dar sentido a uma prática científica que participa do trabalho político das classes populares (BRANDÃO, 1999).

2.1. Instrumentos de coletas de dados

Como instrumentos de pesquisa utilizamos entrevistas semi estruturadas, bem como relatos orais narrados pelos alunos durante as aulas, e leitura das obras: “O Quinze” de Rachel de Queiroz e “Os Miseráveis” de Victor Hugo, feitos a partir de perguntas da professora pesquisadora, realizados a partir de cada proposta didática como a leitura das obras realizadas pela professora pesquisadora; leitura feita pelos alunos, visual e interpretativa,

individual e coletiva das histórias, das obras selecionadas e lidas em formatos de HQs; atividades de leitura e escrita a partir dos textos lidos; reconstrução das histórias pelas crianças, através da linguagem oral e artística.

As leituras mediadas pela professora pesquisadora tiveram compromisso com a mediação dialógica fazendo com que o aluno encontre um destaque na leitura realizada, promovendo assim novas interações e aprendizagens. A socialização das atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa, já mencionadas acima, ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa, sendo que em alguns momentos, foram ampliadas ou modificadas, pois percebi durante a execução dessas atividades a necessidade em desenvolver o imaginário das crianças, a sua criatividade e conhecimento de mundo a partir do seu próprio mundo, por meio da construção de mapas conceituais e árvore genealógica das personagens das histórias, por exemplo.

A reconstrução das histórias das obras selecionadas em HQs levou os alunos a uma apropriação e ampliação do vocabulário, muito devido à forma em que foram representadas (histórias em quadrinhos), uma vez que a contextualização das histórias com a realidade da turma pelos textos e imagens é uma fonte de riqueza para novas aprendizagens, tendo em vista que o valor literário e artístico das obras clássicas é atemporal, pois, mesmo sendo produções mais antigas, são possíveis de fazer no momento atual uma ligação com o presente, proporcionando um esforço e estímulo à leitura crítica. Esse instrumento, a reconstrução das histórias pelos alunos, se faz necessário, pois a turma pesquisada é composta por alunos que estão no início do processo de alfabetização.

As obras utilizadas como objetos da pesquisa foram os clássicos da literatura na forma de história em quadrinhos (HQs), acima citados, escolhidas por serem clássicos da literatura e apresentarem diversas propostas de tema para estudo e aprendizagem com a turma pesquisada.

“O Quinze” é um romance da escritora brasileira Rachel de Queiroz, lançado pela primeira vez em 1930. O livro se refere à seca ocorrida no Nordeste do país em 1915, no estado do Ceará, vivida pela autora. O romance apresenta alguns temas, como desigualdades sociais, problemas resultantes da seca, como a fome e a migração, coronelismo, regionalismo, segregação, morte e esperança.

“Os Miseráveis”, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1862 é considerada a maior obra literária do século XIX. Aborda temas como pobreza, revolta, Revolução Francesa, perversidade, desigualdades, conflitos sociais, pluralidade cultural, ética, trabalho, consumo e amor.

As obras selecionadas, “O Quinze” da escritora Rachel de Queiroz faz parte de um projeto da Editora Ática, que começou em 2007, que foi a adaptação de grandes clássicos da literatura brasileira para a linguagem dos quadrinhos. Já o livro “Os Miseráveis” faz parte da coleção de clássicos em HQs que reúne títulos que fazem parte do patrimônio literário mundial. São obras que foram selecionadas e adaptadas ao formato de quadrinhos e tiveram o apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

As escolhas seguiram critérios adotados pela professora pesquisadora: o conteúdo das imagens deveria ser para a faixa etária, ou seja, não conter imagens que pudessem comprometer a aprendizagem e o desenvolvido deles; uma das obras deveria ser de uma escritora, que trouxesse uma história com aspectos da cultura nordestina, por isso a escolha de “O Quinze”. A outra obra foi escolhida por ser uma obra de literatura estrangeira e que também possui fortes aspectos de uma determinada cultura, no caso a francesa, sendo que essa escolha também se deu em face de ser um escritor.

As duas obras representavam épocas diferentes, mas que seus temas eram bem atuais e muitos dos elementos contidos nas duas obras se interligavam, pois em determinados momentos algumas situações em uma obra explicavam outras na outra história. Embora as histórias das duas obras fossem em períodos distintos, as narrativas nos permitiram selecionar duas categorias de análise que se complementaram no que se refere à apreensão das obras e das aprendizagens.

2.2. Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares na cidade de Palmas, Tocantins, sendo a primeira escola de tempo integral dessa cidade. A escola foi criada no ano de 2006 na gestão do Prefeito Raul Filho e do então Secretário de Educação Danilo de Melo, através de Lei de Denominação 1436 de 2006. O nome da escola é uma homenagem ao Padre Josimo Tavares, líder religioso membro da Comissão Pastoral da Terra, que se destacou por sua militância a favor dos pequenos produtores rurais da Região Norte do Estado do Tocantins, conhecida como Bico do Papagaio, na década de 1980, região marcada por intensos conflitos agrários. Por sua atuação na região, Padre Josimo Tavares foi assassinado em 10 de maio de 1986 em Imperatriz, Maranhão. Embora o crime ainda permaneça impune, a memória do Padre Josimo continua viva como um sinal de resistência na luta pelo direito dos camponeses.

Atualmente a escola atende cerca de 1200 alunos em atendimento integral, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Na sua maioria os alunos são especialmente moradores da zona norte da cidade de Palmas. O público que a escola atende são, também na maioria, alunos das camadas populares, com famílias de poder aquisitivo menos elevado. Mas, dada à localização da escola, uma pequena parte de alunos é de famílias de classe média.

As crianças permanecem nove horas na unidade educacional. No currículo da unidade educacional as aulas são divididas por núcleos: o comum e o diversificado. Neste se incluem a cultura e o esporte. Os alunos possuem, além das aulas comuns, como português, matemática, história, geografia e ciências, outras como filosofia, artes, dança, música, informática, educação física, leitura, produção de texto, natação e práticas corporais. A escola também oferece treinamentos fora do horário das aulas, como judô, xadrez, balé, natação, basquete, futsal e outros.

2.3. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os alunos da turma 1201. A turma foi escolhida por ser composta por alunos que iniciaram o seu processo de alfabetização. Além disso, a professora pesquisadora também fez parte deste estudo, outros professores participaram apenas como convidados durante a realização de algumas atividades, por ser uma pesquisa-ação, a professora participou e conduziu todas as ações deste estudo. Ao todo foram 26 crianças participantes, do 1º Ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de seis anos. Os critérios para participação na pesquisa foram alunos com frequência mínima de 70% nas aulas e que os pais autorizarem via Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a participação dos discentes nesta pesquisa de mestrado. Consequentemente, os critérios de exclusão foram os alunos que não obtiverem frequência mínima de 70% das aulas e/ou os pais que não autorizaram as suas participações no estudo, a partir do TALE. Todos os alunos participaram da pesquisa, não sendo, portanto, necessário utilizar o critério de exclusão.

2.4. Forma de análises dos dados

A coleta de dados, na qual a pesquisadora foi também participante, implicou numa análise dos dados pela pesquisa interpretativa, já que esta, observação participante, é a base do trabalho interpretativo e qualitativo. Definindo de maneira mais clara, a forma de análises dos

dados deste estudo seguiu a pesquisa interpretativa, pois envolve todos os elementos já mencionados, da pesquisa participativa. Segundo Erickson (1985, p. 78):

A tarefa central da pesquisa interpretativa e observação participante sobre o ensino é permitir pesquisadores se tornarem mais específicos na sua compreensão da variação inerente que ocorre em cada sala de aula. Isso significa construir melhor teorias sociais e cognitivas sobre a vida nesse espaço escolar e o aprendizado ali construído.

A pesquisa interpretativa nos possibilitou utilizar diversas matrizes teóricas. Por isso, não se tem definida apenas uma única linha teórica para o estudo e análise dos dados gerados na pesquisa. A partir dessa premissa, Erickson (1985) esclarece que mesmo não havendo uma concepção teórica definida, essa técnica de pesquisa exige rigor científico, sistemático e ético. Desse modo, preferimos a utilização da pesquisa interpretativa por ser a mais adequada aos objetivos deste estudo, pois tem seu interesse não apenas pelo espaço cultural, mas os aspectos sociais da sala de sala e as ações desenvolvidas nesse espaço. Ou seja, ela envolve todos os diferentes aspectos que constituem e culminam com o processo de ensino e aprendizagem.

Quando e aonde esses observadores vão, com quem eles conversam e observam, com quem eles participam mais das atividades diárias e com quem eles participam mais nas atividades, todos esses momentos envolvem decisões estratégicas sobre a natureza das questões e hipóteses no trabalho de pesquisa. (ERICKSON, 1985, p. 78).

Os dados foram analisados segundo a perspectiva da pesquisa interpretativa, de Erickson (1985). Nesse sentido, buscamos responder às seguintes questões, conforme esse método, proposto pelo autor: i) o que ocorre nas ações, de leitura e escrita, desenvolvidas na escola pesquisada? ii) como essas ações envolvem a docente pesquisadora e estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental? iii) o que ocorre na escola/turma pesquisada é diferente do que acontece em outras instituições escolares?

Ainda segundo o autor, na pesquisa qualitativa e interpretativa é importante que se estabeleçam a frequência dos acontecimentos, para que com o tempo, o pesquisador possa ter condições de construir um modelo de interpretação e descrição específica e geral das observações realizadas. Por isso, as observações feitas, entrevistas realizadas, atividades propostas, análise documental, dentre outros procedimentos metodológicos utilizados na investigação, dialogam com as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa.

2.5. Etapas de realização do estudo

A pesquisa foi realizada em diferentes etapas, conforme o seu cronograma. Na primeira etapa foi feito um levantamento sociocultural dos alunos participantes e o nível de aprendizagem dos mesmos, para analisar o grau de desenvolvimento dos alunos nos elementos que envolvem a leitura.

Em seguida, elaboramos os instrumentos de coleta de dados, mencionados na pesquisa. Depois, enviamos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, buscando atender os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos.

Na sequência, foram desenvolvidas leituras (inicialmente feitas pela professora/pesquisadora) das obras escolhidas e atividades relacionadas a essas obras que contemplem o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento.

Posteriormente, a leitura das obras foi feita tanto pela professora/pesquisadora quanto pelos alunos, pois mesmo eles não tendo capacidade de realizar a leitura das palavras, fizeram as leituras visuais, sem comprometer o texto e o entendimento da história, com orientação da professora. Nessa etapa, as atividades relacionadas às obras clássicas foram mais direcionadas para identificarmos como o aluno faz uso consciente das práticas de linguagem.

Na próxima etapa, os dados gerados foram organizados, categorizados e analisados via perspectiva da pesquisa interpretativa e matriz teórica que fundamenta este estudo.

Por fim, a pesquisa se encaminhou para a parte final, resultando na dissertação de mestrado, como Produto Final desta pesquisa.

2.6. Categorias de análise dos dados

Foram extraídas as seguintes categorias, a partir das entrevistas realizadas com a turma de primeira fase do Ensino Fundamental, e das informações obtidas a partir da transposição didática desenvolvida com as crianças a respeito da leitura verbal e visual das obras literárias em histórias em quadrinhos: “O Quinze” de Rachel de Queiroz e “Os Miseráveis” de Victor Hugo.

- a) Aspectos sociais e culturais via letramento literário: a obra “O Quinze”, de Rachel de Queiroz.
- b) As virtudes e renovações morais humanas no letramento literário: a obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo.

Por fim, realizamos as análises das duas categorias selecionadas, descrevendo as ações desenvolvidas, fazendo uma relação com os dados obtidos durante todo o processo da pesquisa e suas atividades. Detalhamos de forma sistemática todas as ações realizadas e a interpretação das investigações feitas em sala de aula durante as atividades, fazendo uma ligação destas com referências teóricas da pesquisa, determinando assim os resultados obtidos.

3. ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O conhecimento das letras não é suficiente para ser competente no uso da linguagem, tendo em vista que a língua oral e escrita é nosso principal código de comunicação. A apreensão do código escrito é um processo permanente, pois na medida em que ocorrem as mudanças na sociedade, tanto a língua falada quanto a escrita também se modificam. Nessa perspectiva, a língua é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a escrita também é compreendida do ponto de vista social e cultural.

Hoje sabemos que o processo de leitura e escrita tem interpretações diferentes na literatura acadêmica. Para Soares (2014), esse processo pode ser permanente, se levarmos em consideração que a assimilação do código escrito, a codificação e decodificação do alfabeto podem ser consideradas um processo que se chega ao fim. Ao mesmo tempo a interpretação da leitura e da escrita desse processo é algo permanente, que não se finda, pois se modifica socialmente na medida em que necessitam de novos conceitos e interpretações que as represente.

Na visão de Freire (2003), aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

A partir da minha experiência percebemos que a escola se norteia por um modelo de alfabetização que prioriza a aprendizagem dos fonemas e grafemas, ou seja, busca atender aos dois pontos essenciais na alfabetização: a leitura e a escrita, aquela aprendizagem dita “visível”. Acredita-se assim que é possível medir a aprendizagem através de avaliações e aprendizagem que também consideram, em sua grande maioria, esses dois aspectos da alfabetização. Mas, o saber deve ir além, é algo que pode levar o ser humano a uma maior compreensão de sua realidade. A partir dessa compreensão, estudos sobre a aquisição e uso social da linguagem culminaram no surgimento do termo letramento.

Para Kleiman (2008), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos. O letramento está acima da alfabetização, é mais abrangente, pois não ocorre num determinado tempo da vida do indivíduo. Ou seja, ocorre antes e durante a alfabetização e continua por toda a vida. Se as práticas de aprendizagem que envolvem a língua não se findam, o fato de ler e escrever não assegura autonomia diante de todas as situações advindas da linguagem.

O letramento é o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado, no qual a leitura e escrita são essenciais, mas não podem ser unicamente utilizadas como determinação de um conceito de aprendizagem, pois não asseguram ao indivíduo o pleno domínio da língua na sua vivência. Assim, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2004, p. 72).

De acordo com Soares (2004), letramento é o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita e que participam competentemente de eventos de letramento. Sendo assim, para assimilar todas as informações de um texto o aluno deverá fazer uma ligação entre os elementos da língua, sua vivência e o próprio texto. Desse modo haverá uma prática dialógica para se chegar à compreensão de um texto.

No processo educacional é fundamental que a criança conheça e domine o código linguístico, mas que seja através de práticas que partam da sua condição social e histórica, pois, ao nascer o indivíduo faz parte de um grupo social e vai se incorporando a outros, importante para apreender o mundo ao seu redor e construir seus saberes. Contudo, a criança que chega à escola não é uma “tábua rasa”, pois já iniciou o seu processo de letramento, que

será ampliado na escola através do aprofundamento da linguagem em interação com outras pessoas. Nesse sentido, Paulo Freire também afirma que:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa própria prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não. (FREIRE, 2003, p. 71).

Dito com outras palavras, o letramento ocorre independente da escola, pois é o conjunto de práticas sociais adquiridas, também, por meio de processos de aprendizagem informal com construção de sentido. Paulo Freire destaca que a atividade de leitura/escrita deve ter como base a leitura do mundo feita pelo educando e não apenas a transmissão de conhecimentos:

O processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não empregnada pelo saber, por certo saber. (FREIRE, 2014, p. 164).

Ou seja, é necessário que esta atividade de leitura e escrita seja dinâmica e realizada com a integração do sujeito no seu mundo social. Para complementar esse raciocínio, Freire (1980) atribui à alfabetização a capacidade de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Diante da realidade apresentada por Freire, letramento define-se como a exigência de não só ler e escrever. A leitura é importante, mas saber interagir dentro do ambiente social vigente é fundamental para o sujeito ser capaz de atuar em todos os níveis sociais em que está inserido e se apropriar da cultura.

Conforme Kleiman (2008), as práticas específicas da escola forneciam os parâmetros de prática social, segundo a qual o letramento era definido e os sujeitos classificados ao longo da sua dicotomia: alfabetizado e não alfabetizado. Com isso, as práticas da escola passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

É importante assinalar que em sala de aula o professor promoverá a aprendizagem por meio da interação e práticas sociais entre discentes e docente, estabelecendo uma relação entre as individualidades presentes em cada sujeito, pelo diálogo. Para Bakhtin (1992), esse diálogo será um grupo de fala num determinado contexto social individual que reflete as práticas sociais da língua, que pode ter implicações diversas:

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social. (BAKHTIN, 1992, p. 95).

A citação acima é importante, pois nos ajuda a compreender que as práticas de linguagem não se findam e, portanto, a própria alfabetização não chega ao fim, visto que a escola de hoje deve ser a base para uma construção de saberes em torno da língua. Nesse sentido, o seu ensino não pode ser engessado, mas um que considere no processo de ensino e aprendizagem práticas educativas que permitam constante desenvolvimento e transformação do saber pelo aluno. A partir dessa reflexão, Bakhtin/Volochinov (1992) destaca ainda que a educação deverá ser dialógica:

A língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de forma normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem a trocas de experiências e conhecimentos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 489).

Isso ajuda a entender que esse diálogo em sala de aula será o cerne da ação pedagógica. Desse modo, é fundamental oportunizar aulas reflexivas, significativas e que despertem o interesse do aluno pela linguagem. Assim, como culminância do seu processo de ensino e aprendizagem, ocorrerá a formação, de fato, de importantes leitores. Mesmo com crianças pequenas, essas práticas educativas podem estar associadas com o processo de alfabetização, pois, como vimos, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso consciente, socialmente e culturalmente de todas as práticas sociais da língua.

Nessa reflexão, essas práticas falantes, quando estimuladas em sala de aula, facilitam além da aprendizagem dos elementos formais da língua, culminando no letramento e na formação de leitores. Por isso, a Transposição Didática em textos de literatura clássica em história em quadrinhos tem por objetivo desenvolver esses aspectos na criança. A esse respeito, sendo a transposição didática “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão

torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino [...]”. (CHEVALLARD, 1991, p. 39). Isso indica, claramente, que os saberes precisam ser ensináveis, não excluindo assim, nenhum grupo desse processo, como já afirmado.

Num primeiro momento, utilizar o termo literatura clássica pode ocorrer um certo receio por tratar-se de alfabetização de crianças. Mas Candido (2011) esclarece que a literatura é uma manifestação universal e está presente em todos os indivíduos desde a mais tenra idade e, na escola, deve ser proposta como equipamento intelectual e afetivo. O autor afirma, também, que ao utilizarmos e termos conhecimento desse objeto construído (a literatura clássica) seremos capazes de organizar a nossa mente e sentimentos e, automaticamente, mais capazes de sistematizar a visão que temos do mundo.

De fato, se a literatura clássica é para todos, então a criança não pode ser privada dessa aprendizagem. O letramento literário permitirá à criança ir além do conhecimento linguístico, pois a leitura em si mesmo é apenas um conhecimento inicial, mas quando ela assume uma dimensão social, torna-se fundamental para a expansão dos saberes. Assim, a proposta da transposição didática em literatura por meio da linguagem das histórias em quadrinhos é a de formar leitores, de despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e, especialmente, torná-las leitores proficientes para que elas acompanhem os processos de comunicação inerentes à língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Ou seja, a proposta é utilizar o ensino da linguagem para uma aprendizagem significativa. Para tal, buscamos agregar a esse ensino a literatura, para garantirmos à criança o direito de acesso à literatura, como afirma Candido (2011), e, a partir das suas experiências e vivências em sala de aula, contribuir na formação de leitores.

3.1. Alfabetização e letramento na perspectiva de Magda Soares

Saber ler e escrever, especialmente saber ler, era considerado suficiente, em um período que as escolas não estavam disponíveis para todos. Sabemos que foi somente a partir

da Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado. Portanto, saber assinar o nome, para ser classificado como alfabetizado já era uma grande conquista.

Porém, com as mudanças sociais e os avanços tecnológicos, a aprendizagem da leitura e escrita, no seu sentido mais restrito de apreensão do código linguístico deixou de ser suficiente diante das novas necessidades sociais que exigiam cada vez a ampliação do conhecimento linguístico. Os objetivos do ensino e da aprendizagem necessitavam acompanhar essas mudanças, que passou a exigir bem mais do que apenas a compreensão do código linguístico, mas a apropriação de todos os aspectos que envolvem a língua, especialmente o seu aspecto social.

Quando se analisa os textos de Soares (2012) sobre a alfabetização, a respeito da análise dos índices de alfabetização na segunda metade do século XX, é nítida a preocupação dela com os altos índices de pessoas que ainda não sabem ler e escrever em nosso país e, conseqüentemente, com o fracasso da alfabetização. Para a autora, as pesquisas da época (década de 1980) versavam sobre uma alfabetização que levava em consideração apenas alguns aspectos, não sendo, portanto, conclusivos os dados que apontavam onde estava o problema da alfabetização no Brasil.

[...] são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais, em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças de camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES, 2012, p. 14).

Para se entender esse processo (que não é simples), é preciso que se compreenda a alfabetização em sua complexidade, pois para que ela ocorra é fundamental que diversas áreas do conhecimento estejam envolvidas. São diversos aspectos que devem ser observados na hora de se alfabetizar, como, por exemplo, os fatores sociais, culturais, psicológicos, físicos e humanos. Não há somente um agente nesse desenvolvimento, mas vários, o professor, o aluno, a família, escola e a própria sociedade.

Sendo assim, não podemos atribuir o fracasso escolar a “algo específico”, mas a um conjunto de fatores, dentre eles os fatores culturais, sociais, cognitivos, físicos e emocionais que não estão sendo levados em consideração na hora de se alfabetizar. Ver como este

processo ocorre na prática, como o conhecimento se desenvolve, como se dá seus resultados e objetivos, não é tarefa simples. Esse processo gira em torno de questões que vão além da sala de aula.

Para entendermos como tal processo se dá na prática, vamos analisar os processos de alfabetização e letramento. Essa discussão que se iniciou na década de 1980 e continua até os dias atuais, apontando a alfabetização como um processo de desenvolvimento da língua, tanto oral como escrita. Nessa direção, Soares (2012, p. 15) diz:

Não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto [...]”.

Dito de outra maneira, a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e as chamadas práticas de linguagem. Isso ocorre por meio da escolarização, da instrução formal. Assim, na visão de Soares (2012), a aprendizagem pertence a um âmbito individual. Ela se processa principalmente na escola, mas o processo de aprendizagem da língua oral e escrita é contínuo. Por isso a alfabetização não pode ser compreendida como um processo que chega ao fim, ideia defendida até bem pouco tempo por grande parte da sociedade, a qual não via na alfabetização um processo dinâmico e, portanto, que não merecia maiores preocupações. Ou seja, o simples ato de ensinar a ler e a escrever seria suficiente.

Porém, hoje sabemos que o processo de leitura e escrita tem interpretações diferentes na literatura acadêmica. Para Soares (2012), esse processo pode ser permanente, se levarmos em consideração que a assimilação do código escrito, a codificação e decodificação do alfabeto pode ser considerado um processo que se chega ao fim, ao mesmo tempo em a interpretação da leitura e escrita desse processo é algo duradouro, que não se finda, ao contrário, se modifica nas relações sociais, que vão a cada dia necessitando de novos conceitos e interpretações que as represente. De forma semelhante ocorre com a alfabetização, pois há divergências entre sua compreensão/expressão da língua oral (SOARES, 2012, p. 17):

O discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente. Ou seja, muitas vezes não conseguimos explicitar através da escrita o que sentimos, ou falamos diferente do que se prega a norma culta, mas mesmo assim somos compreendidos, ou utilizamos a norma culta e não conseguimos que algumas pessoas nos compreendam.

Se em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma

peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas (SOARES, 2012), a apropriação do código deve promover no educando autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Sendo assim, de acordo com Soares (2012), a alfabetização não ocorre da mesma forma em todas as sociedades ou grupos, uma vez que ela atende a uma dimensão individual num processo permeado por inúmeros fatores para utilização social. Esse aspecto social nos leva a uma dimensão da alfabetização que é peculiar a quem desenvolve esse processo, podendo essa ter diferentes objetivos e mecanismos de aquisição.

Vemos nessas reflexões que não podemos empregar a alfabetização com uma finalidade única, ou seja, se o aluno já consegue ler e escrever de maneira compreensível ele já está pronto para a vida em sociedade. É preciso que as práticas pedagógicas vão além do simples ato de decifrar o alfabeto, ou seja, é necessário fazer com que nosso aluno saiba ler e escrever os textos que a escola lhe oferece, atribuindo-lhes significados e interpretações condizentes com a sua realidade, e dela, possa tomar consciência do mundo a sua volta. É equivocado achar que se o aluno aprende apenas um conceito e ser aprovado já está apto para viver em sociedade. Podemos dizer que essa “aprovação” é puramente um domínio mecânico de técnicas e habilidades que não qualificam o aluno para desempenhar papéis significativos na sociedade.

A alfabetização não qualifica o aluno, muitas vezes, porque não é apenas uma técnica, mas um conjunto de habilidades que se complementam entre si. Sendo assim percebemos que se atribuímos à alfabetização o significado de conhecer o código escrito, então a escola que ensina o aluno a ler e a escrever estaria cumprindo sua função. Porém, o que percebemos nas escolas são alunos que sabem ler e escrever, mas não conseguem compreender o sentido da leitura, pois falta-lhes a capacidade de interpretação e síntese. Isso nos leva a um questionamento acerca do processo de ensino-aprendizagem: se a escola alfabetiza ela também deveria dar condições ao aluno de compreender a sua leitura e escrita? Mas invés disto, essa acaba se tornando um fator de discriminação social. E por que isso ocorre?

Para ajudar a compreender essas questões, Soares (2012, p. 22) assevera que:

[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. Isso porque a escola supervaloriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afasta muito dela [...].

Como citado pela autora, essa discriminação afeta especialmente as camadas mais populares da sociedade, que em sua maioria possui uma linguagem própria, desprovida de

formalidades, de uma fala que representa o seu dia a dia e o seu contexto social e cultural. Porém, a escola busca “podar” essa espontaneidade e impor sua própria linguagem, normalmente da cultura dominante, de forma arbitrária e inconsequente, pois não se preocupa com suas possíveis causas negativas no processo de alfabetização, como o fracasso da aprendizagem.

Por isso, a alfabetização por si só não consegue explicar os fenômenos de sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua oral e escrita, se a escola a entender apenas como uma mecanização de suas habilidades. Mas no momento em que passamos à compreensão da alfabetização como um processo de construção de pensamentos, de uma formação cidadã e como uma articuladora da vida social, seus significados vão além, pois ela não é apenas uma imposição da classe dominante de que ler e escrever basta para viver em sociedade, mas o reflexo de que deve ser analisada socialmente e culturalmente pela escola durante o processo pedagógico desenvolvido com os educandos e professor.

Soares (2012) afirma ainda que, por buscar uma visão crítica do processo de alfabetização, os estudos acerca dessa área ressignificaram os seus conceitos, pois é preciso levar em conta, para além da aquisição da leitura e escrita, os aspectos culturais e sociais no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Diante disso, surgiu o termo letramento, que foi sendo constituído na nossa sociedade atual, na qual o ato de ler e escrever são fatores primordiais para o desenvolvimento pessoal do ser humano. Dado o poder que a escrita possui, surgiu o interesse de se estudar esse tema mais profundamente para conhecer seus reais e possíveis significados. Assim, juntamente com a alfabetização temos o letramento que não pode ficar de fora no processo de desenvolvimento humano, uma vez que veio para nos proporcionar analisar fenômenos que ocorrem na realidade escolar, principalmente no que concerne à alfabetização e, conseqüentemente, o uso social e cultural da leitura, escrita e outras linguagens.

Em seu artigo “Alfabetização e Letramento” Soares (2012, p. 33-34) colocava que já em 1958 a UNESCO definia assim a pessoa alfabetizada: “[...] aquela pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana”.

Essa definição da UNESCO nos deixa claro que há uma visão errônea do processo de alfabetização, pois ela centra-se apenas nos aspectos mecânicos da leitura e escrita. Conforme Soares (2012), isso ocorreu devido ao fato de que naquele momento se priorizava o interesse

pelo processo de compreensão do texto escrito. Em muitos casos, ainda hoje em nossas escolas, parece que a alfabetização só se preocupa com esses dois aspectos, leitura e escrita.

Contudo, como ficava a pessoa que não conseguia ler e escrever coisas do seu cotidiano, mas que era capaz de interpretar e analisar situações diárias, muitas vezes complexas, que envolviam a leitura e a escrita, e que conseguiam viver satisfatoriamente numa sociedade onde tudo gira em torno da leitura e da escrita? Deveriam ser “taxadas” apenas como analfabetas? O seu conhecimento de mundo não merecia ser valorizado? E por que essas pessoas eram excluídas socialmente?

Partindo desses questionamentos, buscamos, a partir dos estudos de Soares (2012), entender um pouco mais nesta pesquisa, como essas pessoas eram capazes de atuar de forma significativa, dentro da sociedade. Isso ajudou no surgimento do termo letramento, para as diversas práticas sociais da leitura e da escrita. Diante disso, conceber apenas a alfabetização não seria suficiente para determinar a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita, era preciso ir além desse conceito, não se limitando à alfabetização em si mesma, mas abrangendo-a, fazendo uma relação com os demais fatores que envolvem o processo de leitura e escrita, que são diversos.

Ou seja, o letramento, como bem ressaltou Soares (2012), compreende o uso da escrita em situações sociais, que vão desde as ações cognitivas, políticas, econômicas ou linguísticas. É o ato dos indivíduos saírem de uma condição individual (a alfabetização apenas), para uma dimensão social, com práticas de leitura e escrita, sem necessariamente serem alfabetizados. Nesse sentido, as práticas sociais de leitura e escrita se desenvolvem também sem o conhecimento da norma culta da língua, sem prejuízo social, já que o indivíduo atua de forma consciente com esses elementos da leitura e escrita.

Quando falamos em utilizar a leitura e escrita mesmo sem ser alfabetizado, estamos saindo de um universo onde, há bem pouco tempo, se pensava que somente a escola era capaz de proporcionar esse conhecimento. E como tal, ela era a detentora de todas as técnicas e conhecimentos para se alfabetizar e, conseqüentemente, fazer o uso da leitura e da escrita.

Porém, o letramento veio para nos mostrar que o processo de apropriação da leitura e escrita é mais complexo do que se imagina, pois não basta apenas saber ler e escrever para ter domínio da língua. É preciso que a leitura e a escrita sejam usadas em contextos específicos, envolvendo ações sociais e, por isso, o letramento é uma prática social, deixando de centrar-se na individualidade, como a alfabetização, uma vez que investiga o uso da leitura e escrita construídas pelos indivíduos mesmo fora da escola.

Isto é, o uso que os homens fazem da leitura e escrita no seu dia a dia, em todas as suas práticas sociais, permite compreender o letramento como o resultado da língua escrita num contexto mais amplo, que leva o indivíduo a ser além de conhecedor do código escrito, mas também um interpretador dos eventos de leitura e escrita, mesmo o indivíduo não sendo alfabetizado. E esta interpretação é fundamental nas relações humanas, pois ela ajuda o indivíduo a atuar conscientemente nos eventos sociais que envolvem a leitura e escrita.

O letramento surge inicialmente nos países europeus, para explicar o grande número de pessoas alfabetizadas que não tinham domínio da leitura e da escrita, centrando-se nos níveis de letramento em que a população se encontrava. Posteriormente, chega ao Brasil com um enfoque diferente:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...], no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p. 8).

Para explicar o grande número de pessoas que não eram alfabetizadas, mas que possuíam domínio da leitura e da escrita em diversas práticas sociais, “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.” (SOARES, 2010, p. 34).

Com isso, houve um despertar diante desse aspecto do desenvolvimento social, pois, embora o indivíduo adulto não soubesse ler e escrever, poderia interpretar eventos de leitura e escrita, bem como identificar os caminhos a serem seguidos pelas placas de sinalização, o tipo de notícia que se encontra em um jornal ou revista, diferenciar tipos de textos, como receitas, bulas de remédios, partes da bíblia e outros. Isso ocorre também com as crianças pequenas que já são inseridas em eventos de letramento desde o seu nascimento, seja pelas histórias e músicas infantis contadas e cantadas pelos adultos, nas brincadeiras, ao ver TV, assistir programas na internet, nos passeios públicos e até mesmo nas igrejas.

Portanto, nessa perspectiva, é possível afirmar que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (SOARES, 2012). Assim, um adulto pode ser analfabeto, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que o alfabetizado as escreva (e é significativo que,

em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), podemos dizer que de certa forma essa pessoa é letrada, pois mesmo não sabendo ler e escrever ela é capaz de reconhecer elementos da língua escrita, e fazer uso destes em seu cotidiano. Desse modo, essa pessoa não é totalmente alheia aos eventos que a leitura e a escrita proporcionam, devido ao fato desses elementos estarem presentes em seu dia a dia o tempo todo.

Diante disso, podemos dizer que a alfabetização e o letramento são processos que não chegam ao fim, uma vez que se estendem pela vida inteira. Os dois processos devem se complementar, pois, nesse contexto se entende por alfabetização o conhecimento do código escrito. Isto é:

[...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

E por letramento entende-se o uso desse código em práticas sociais e culturais, visto que “[...] engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2006, p. 30).

Tfouny (1995) distingue assim os termos alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNY, 1995, p. 20).

Portanto, o letramento é mais abrangente, pois não ocorre num determinado momento da vida do indivíduo, ao contrário, acontece antes e durante a alfabetização e continua por toda a vida. Com efeito, o letramento é o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada do sujeito no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004).

Como dito acima, não estamos querendo separar a alfabetização do letramento, atribuir maior importância a um ou a outro, mas enfatizar a importância de a escola ao mesmo tempo alfabetizar e letrar o sujeito, pois são processos que se complementam. Assim, ela estará cumprindo com o seu papel social, que é formar cidadãos capazes de fazer diferentes leituras de mundo. Mas, desde que considere nesse processo a realidade do educando e que o

coloque como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, motivando-o nas práticas sociais e culturais da escrita, leitura e oralidade. Portanto, é preciso sim que haja letramento, para que os indivíduos se tornem mais independentes nas práticas de leitura e escrita.

Conseqüentemente, é necessário também que haja condições favoráveis para que o letramento aconteça. Para Soares (2010), se houver uma escolarização real e efetiva da população, em que mais pessoas são alfabetizadas, aumentando assim o número daqueles que sabem ler e escrever e a disponibilidade de material de leitura, pode proporcionar a essas pessoas ampliarem assim o seu contato com o mundo letrado e, conseqüentemente, mais conhecimento, ampliação do seu vocabulário, contato com diferentes culturas, conhecedora dos seus direitos e deveres, enfim, com alfabetização e a leitura.

Nesse processo, os indivíduos podem ter maior consciência de que não basta apenas ler e escrever, ou saber usar a leitura e escrita, mas que é preciso envolver esses dois fenômenos em suas práticas sociais e culturais, sendo eles fundamentais para a construção de um indivíduo como um sujeito ativo na sociedade.

Por isso, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimento de uma sociedade, pois visa à participação do sujeito nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem e a escrita. Nesse sentido, é possível compreender que o letramento tem por objetivo incluir na aprendizagem formal e na leitura de mundo que os sujeitos da educação já possuem essa leitura na sua formação social.

Para Soares (2010 p. 67-68):

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas umas da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita.

O letramento não pode ser tomado como a habilidade dessas duas ações juntas, pois cada uma tem características, habilidades e especificidades próprias. Essas ações podem ser entendidas como complementares, e o letramento como o processo que leva ao desenvolvimento satisfatório desses elementos em eventos que demandam o uso da leitura e escrita. Por isso, essa dimensão do letramento é chamada de individual, porque ela focaliza as ações desenvolvidas no uso da leitura e da escrita apenas.

Já quando nos referimos à dimensão social do letramento, referimo-nos ao letramento como uma prática social, ou seja, de que forma em um determinado contexto as pessoas

demonstram familiaridade com práticas de leitura e escrita, mesmo não sabendo ler ou escrever.

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]. (SOARES, 2010, p. 72).

Dito com outras palavras, essa definição da dimensão social do letramento deve levar o sujeito a assumir as suas funções na sociedade e, de acordo com esta dimensão, o que pode ser entendido como uma tentativa de impor ao indivíduo a sua adequação à sociedade. O que ela coloca, com base na definição que Gary (educador americano, defensor da alfabetização, maior especialista em leitura na primeira metade do século XX) fez para a UNESCO, em 1956, uma pesquisa, que levou quatro anos de estudos e resultou no livro *O ensino da leitura e da escrita: uma pesquisa internacional*, sobre letramento funcional, que é o conhecimento e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo.

Apenas em 1978 é que a UNESCO altera esse conceito de letramento e passa a definir assim a pessoa funcionalmente letrada (SOARES, 2012, p. 35):

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.

A autora diz que esse letramento funcional pode ser entendido como adaptação, isto é, seria a maneira como a sociedade utiliza a leitura e a escrita para as suas necessidades da vida cotidiana. Por isso, a escola tem a obrigação de garantir que o sujeito consiga utilizar a leitura e a escrita para se adequar às exigências da sociedade.

No entanto, a escola não pode centrar-se apenas neste aspecto da funcionalidade do letramento, pois o letramento não se baseia apenas no uso da leitura e da escrita, em suas habilidades, mas no uso desses dois aspectos que favoreçam ao desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito e no desenvolvimento individual e social, em consonância com outras linguagens. Ou seja, queremos dizer que as práticas de letramento desenvolvidas por uma professora, por exemplo, podem influenciar outros(as) docentes e, conseqüentemente, a escola.

Na esteira desse pensamento, as práticas de letramento são todas as atividades pedagógicas permeadas pela escrita. A esse respeito, Street (2012) enfatiza que essas práticas estão no cotidiano da sala de aula e do trabalho pedagógico de modo geral. Podem ser práticas individuais ou coletivas, visto que o ponto principal dessas práticas é a reflexão sobre a leitura e a escrita em diferentes situações socioculturais. Já os eventos de letramento, segundo Street (2014), são todas as atividades desenvolvidas de forma particular em que o letramento tem participação. Essas atividades podem ser repetidas diversas vezes, e são caracterizadas pelo uso cultural e social do letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

Ou seja, as práticas de letramento fazem parte das atividades de leitura e escrita do dia a dia; já os eventos de letramento se referem à utilização da língua escrita em situações sociais, como escrever uma carta ou um e-mail, ler uma notícia em um jornal ou revista, ler um anúncio na rua, anotar os preços de produtos no supermercado, organizar uma lista de compra, ou ler um livro.

Outra visão da funcionalidade do letramento, para Soares (2012), é aquela que caracteriza o letramento como revolucionário, tirando o letramento da posição de neutralidade e colocando-o como um instrumento que utiliza a leitura e escrita para se fazer uma interpretação crítica da realidade, analisando os contextos sociais e, se necessário, fazer uma transformação social. Na visão da autora, não basta saber ler e escrever, pois o sujeito letrado é aquele capaz de ler e compreender o contexto da leitura, sendo capaz de ler um texto e interpretá-lo nos seus mais diversos significados.

Nessa discussão, vale destacar as principais concepções de letramento, segundo a literatura acadêmica consultada nesta pesquisa. Estamos nos referindo ao modelo autônomo e o modelo ideológico, de Soares (2012).

O modelo autônomo é o predominante em nossa sociedade. Ele tem como pressuposto a escrita, e parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao desenvolvimento de determinados grupos (dominantes). O uso da escrita só é legítimo se associada à norma culta (SOARES, 2012).

Na prática, esse modelo se concretiza pelo desenvolvimento de habilidades técnicas, específicas e individuais de decodificação de grafemas e fonemas e de produção de textos com correção ortográfica e gramatical, e estruturação adequada em relação com os usos e significados sociais da escrita. Esse é o modelo de letramento ainda propiciado pela maioria de nossas escolas públicas, modelo que tem gerado a formação de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, embora saibam ler e escrever, não conseguem usar a leitura nas suas práticas sociais (SOARES, 2012). Ainda conforme a autora, o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a sua responsabilidade ao próprio indivíduo, sem levar em consideração a sua estrutura social e cultural.

O modelo ideológico se refere ao pressuposto que o letramento é uma prática social, ao admitir a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Ele rompe com o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, uma vez que busca ensinar a escrita e a leitura a partir do referencial cultural de cada sujeito (SOARES, 2012).

Para o modelo ideológico o letramento é um processo dinâmico, pois pode variar em cada comunidade de acordo com suas condições socioeconômicas, culturais e políticas que o influenciam (SOARES, 2012). Na visão dessa autora, na prática essa forma de letramento significa ensinar os alunos a usar a escrita, ser alfabetizados, no modo de vida em que estão inseridos e fazer-lhes sujeitos participantes das práticas sociais da sua comunidade, além de terem uma participação mais ativa nos acontecimentos do dia a dia. Dessa forma eles assimilam a escrita, a leitura e o letramento no contexto de inclusão social.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2004, p. 21).

Com essas reflexões, fica evidente, portanto, que o letramento vai além de uma habilidade prática, ou aprender a fazer algo por repetição. Ele tem o objetivo de fazer desse sujeito um ser participativo na sociedade com capacidade de progredir social e individualmente, contribuindo, além do seu próprio desenvolvimento cognitivo e econômico, com o progresso social e desenvolvimento da cidadania. Logo, o desenvolvimento de um país depende do desenvolvimento pessoal de seus habitantes que ocorre através da leitura e escrita. Por isso, a educação tem um papel fundamental na construção da sociedade e do próprio indivíduo, pois é ela que dará as bases para uma formação crítica e consciente.

Portanto, é possível afirmar que não há uma única definição para letramento, pois seus conceitos podem variar de acordo com suas necessidades e condições históricas do momento (SOARES, 2012). Por isso a escola deve focalizar os aspectos do letramento que atendam às necessidades do seu grupo escolar, objetivando sempre a autonomia dos sujeitos e construção da cidadania. Esse deve ser um dos objetivos da escola: o de garantir um ensino integrado ao letramento, objetivando a formação plena do educando, via práticas sociais e culturais.

3.2. Alfabetização e letramento na perspectiva de Paulo Freire

Destacamos, a seguir, como Paulo Freire concebe a educação, e conseqüentemente a alfabetização, destacando os diversos aspectos que envolvem o ensino, o educador e o educando, numa ação de horizontalidade entre os sujeitos, através do diálogo, do amor e da valorização do indivíduo.

Paulo Freire, educador brasileiro, foi um educador que ousou, levou o conceito de educação para além do seu tempo, pois o tempo em que ele vivia era marcado pela opressão, e para ele, a educação deveria libertar o homem, para fazer deste um sujeito de sua própria história. Suas obras foram tão importantes para a mudança de paradigma no cenário educacional, não somente do Brasil, que ele ainda em vida teve suas obras reconhecidas como referência teórica em diversos campos, especialmente na educação.

Suas obras são de relevante importância quando se pensa na educação, com destaque na Educação de Jovens e Adultos. Neste trabalho, abordaremos as seguintes obras: “Pedagogia do oprimido”, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa”. “A importância do ato de ler”, “Educação e mudança”, “Educação como prática de liberdade”, “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” e “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos”, por entendermos que podem nos ajudar na escrita desta pesquisa de mestrado.

A obra “Pedagogia do Oprimido” é sua obra mais célebre, sendo leitura obrigatória em diversas áreas do conhecimento. Foi escrita em 1968, a partir da própria experiência que Paulo Freire teve com a alfabetização de adultos. Inicialmente o livro foi censurado no Brasil, sendo somente em 1974 publicado em terras brasileiras.

“Educação como Prática de Liberdade” foi escrito também durante o exílio de Paulo Freire no Chile, sendo seu primeiro livro publicado no Brasil, em 1967. Percebe-se que mesmo distante e sofrendo com as conseqüências de um exílio, Freire nunca deixou de lado os seus ideais, e continuou se dedicando àquilo que mais gostava, à educação.

Já o livro “Educação e Mudança” foi lançado no Brasil em 1979, ano em que Paulo Freire regressou do exílio no Chile (após quinze anos). Este livro mais uma vez deixa evidente que a ausência de Paulo Freire não era ausência no sentido restrito da palavra, pois ele sempre estava presente e nos agraciava com seus escritos.

“A Importância do Ato de Ler”, publicado em 1982, foi constituído a partir de uma palestra sobre a importância do ato de ler em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos e em um artigo que ele expõe a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida pelo autor e sua equipe em São Tomé e Príncipe, África, notas do prefácio da obra feito por Antonio Joaquim Severino.

A “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa”, é outra obra indispensável para todo educador, pois se centra em novas práticas pedagógicas, numa visão mais progressista da educação. Mais uma vez Paulo Freire destaca a necessidade de a educação valorizar o homem, sua cultura e sua individualidade no processo de construção de sua autonomia. O livro é sua última obra publicada em vida, em 1996.

A obra freiriana “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos” foi lançado em 1976 e nesse livro Paulo Freire reúne diversos textos escritos entre os anos de 1968 e 1974, sendo abordados temas que vão desde a realidade brasileira até temas como alfabetização e reforma agrária. O livro apresenta uma pessoa que luta e deseja a mudança no mundo, mas uma mudança profunda é crítica, capaz de transformar a realidade social.

Paulo Freire foi um educador que se destacou mundialmente pela sua concepção de alfabetização. Até então, essa para ele era apenas para oprimir o homem, tendo na pedagogia desenvolvida na escola uma maneira de reafirmar a posição de uma classe dominante da sociedade. Portanto, o homem não era levado a uma reflexão crítica acerca da sua posição nessa sociedade, ele era induzido apenas a aceitar o que lhe era imposto, mesmo que isso lhe causasse opressão. Freire propôs ainda uma educação que respeitasse o ser humano em sua individualidade, mas que ao mesmo tempo também lhe garantisse a superação de obstáculos que poderiam lhe parecer impossíveis, como a saída do estado de opressão.

Muitos atribuem a Paulo Freire a criação de um método de alfabetização, mas o certo é que ele não criou um método para se alfabetizar, já que o método nos remete ao sentido de meios e técnicas que o ensino dos conteúdos deve se direcionar para alcançar determinado objetivo. Brandão (2004, p. 7) esclarece acerca dessa ideia de método freiriano.

A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe?, melhor. Antes de fazer isso ele investiu aos brados com uma educação, contra outras. Por isso, depois de falar contra que educação a sua se apresenta e como é a educação em que ele crê, é

preciso dizer contra que tipo de Mundo ele acredita em um outro, e por que crê que a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que aí está.

Brandão (2004, p. 10), defende que Paulo Freire “pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.” Mas ao contrário, o educador deveria partir do mundo real do educando no processo de alfabetização.

Como no caso da alfabetização, seu objetivo é o de fazer com que o sujeito saiba ler e escrever. O que Paulo Freire fez e está bem presente nos dias de hoje, foi uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que não propiciavam ao desenvolvimento do homem como um sujeito da sua própria história.

Ele acreditava que a primeira condição para que um ser possa assumir um comprometimento está em ser capaz de agir e refletir, cabendo à escola ter esse papel de proporcionar essa reflexão. Isso significava que o homem não apenas tinha que estar no mundo, mas que deveria agir sobre o mundo. Era preciso que houvesse uma verdadeira práxis educativa, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Numa época em que o ensino era basicamente para aumentar os índices educacionais, atendendo aos interesses da sociedade capitalista e neoliberal, os homens eram ensinados a ler e escrever, sem nenhuma contextualização com a sua vida social. Não era interessante que os homens ousassem questionar.

Essa prática era severamente empregada no ensino de alfabetização, especialmente de jovens e adultos. Assim, “[...] neste cenário Freire ocupa um lugar de destaque na defesa dos direitos humanos e na valorização de todas as pessoas como sujeitos historicamente inseridos no processo permanente de mudança de si e da sua realidade.” (FERREIRA; DOCENA, 2005, p. 1).

O que diferencia as ideias de Paulo Freire desse ensino tradicional e opressor dos homens era a sua concepção de alfabetização, pois para ele o ensino deveria propiciar ao homem ser o sujeito de sua própria educação. E este objetivo jamais poderia ser alcançado através da educação bancária. Isto é, o processo de aprendizagem acontecia para ambos, professor e aluno, “pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 13). Sendo assim, no momento em que a escola e o educador se assumem como os detentores do saber e passam a ver os seus alunos como meros receptores dos

conhecimentos, a educação não acontece para a mudança, mas para a permanência do *status quo* da sociedade.

A educação bancária apenas “depositava” os conhecimentos nos educandos, e esperava-se que estes os reproduzissem. A esse respeito, Freire coloca que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

O fragmento acima ajuda a entender que esse modelo de ensino acontece de cima para baixo, isto é, a escola e o educador enfatizam a desigualdade entre os homens, já que têm aqueles que possuem o saber e os que não o têm, sendo estes últimos considerados inferiores, portanto, devem ser orientados na sua prática diária por aqueles que sabem, colocando, ainda, os analfabetos, principalmente, em posição de submissão na sociedade. Além disso, os seus saberes não são válidos no processo de aprendizagem e as potencialidades desses sujeitos não são exploradas pela escola.

Essa visão opressora da educação era compartilhada por toda a sociedade, poucas foram às vozes que se manifestaram contra esse modelo educacional. Paulo Freire nos trouxe uma compreensão da educação que vinha em sentido contrário à educação bancária. Naquela colocava-se o indivíduo como um agente de sua transformação, pois passa a ser entendido como um sujeito histórico e como tal está inserido na realidade, sendo capaz de transformá-la. Esse processo, segundo Freire (1987), é a chamado de educação libertadora. Conforme o autor, o homem deve ser ensinado a desenvolver a sua criticidade, a refletir sobre a sua realidade, e não apenas ser o depósito de conteúdos escolares. Desse modo, a educação deve ser problematizadora da realidade social em que o sujeito está inserido:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Paulo Freire nos ajuda a entender que essa educação libertadora chama o educador a perceber que assim como seus alunos, todos são seres do mundo, e como tal, atuantes no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, não há mais razão para esperar que os homens aceitem apenas receber conteúdos impostos, descontextualizados de sua vida cotidiana e

mantendo-os em uma consciência ingênua da realidade. Portanto, “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunidade.” (FREIRE, 2011, p. 42). Freire nos mostra que o ensino exige que o educador pense sobre e o fazer de sua prática educativa. Ele espera que o educando, por meio desse processo de construção da aprendizagem, desenvolva a curiosidade epistemológica do sujeito, ou seja, “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador [...]” (FREIRE, 2011, p. 39).

Paulo Freire nos coloca que a curiosidade é fundamental no processo de aprendizagem e de construção do sujeito. Para ele a escola deve garantir que o aluno vá saindo de sua condição de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Esse processo de mudança de consciência faz com que o homem se torne um sujeito crítico. Diante disso, a alfabetização passa a ser parte do processo pelo qual alguém passa a ser autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência.

Nesse sentido, na visão de Freire (2011) a alfabetização deve contemplar aspectos da vida cotidiana dos educandos, numa escala que se segue um nível mais elementar para níveis mais complexos. Para Freire, o conhecimento através da alfabetização problematizadora possibilita ao homem se perceber no mundo. Sem a alfabetização o homem passa a ser um sujeito excluído, pois não se percebendo no mundo não é capaz de refletir sobre o mundo a sua volta. Nesse sentido, quando não temos propostas de alfabetização que atendam a todos em suas necessidades e realidades, temos presente um processo de exclusão, que atinge principalmente as camadas populares.

As ideias de Freire, embora iniciadas na década de 1940, ainda hoje são atuais em nossa sociedade. Para ele, a Educação de Jovens e Adultos deveria ser uma educação libertadora para conscientizar adultos como seres humanos historicamente envolvidos e atuantes no processo social. O autor defendia uma educação que fosse além das exigências do mercado de trabalho, mas uma educação que contemplasse as diversas esferas da vida social, pois o homem é e deveria agir como um ser político. Nesse sentido, o indivíduo é convidado a atuar no mundo em que vive, mas de forma consciente, pois ao deixar de ser manipulável, ele passa a ser crítico de sua realidade e responsável pela sua mudança.

Essa tomada de consciência acontece principalmente nos espaços escolares e, por isso, a alfabetização não deve ser descontextualizada da realidade do aluno. A esse respeito, Paulo Freire destaca que a atividade de leitura/escrita deve ter como base a leitura do mundo feita

pelo educando e não apenas a transmissão de conhecimentos. Portanto, é necessário que esta atividade seja dinâmica e realizada com a integração do sujeito no seu mundo social. Com isso, Freire (1980) atribui à alfabetização a capacidade de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

No entanto, ao escrever seus trabalhos, Paulo Freire mencionava sempre que o ser humano é um ser em construção, inacabado, ou seja, a sua história se constrói todos os dias. Por isso, a alfabetização deve contemplar os aspectos da realidade do educando, ao fazer uma ligação com as relações sociais, nas quais ele está inserido. Ou seja, a alfabetização não pode ser entendida como algo isolado, objetivando apenas ao sujeito ler e escrever, mas deve ir mais além. Ela é o meio pelo qual o homem se percebe como parte de uma realidade e é capaz de sair de um nível simples de conhecimento para um nível mais complexo, que lhe permite atuar nas diversas esferas da sociedade, seja social, política ou econômica, sempre de forma consciente (FREIRE, 1980).

Isso nos proporciona compreender que a educação deve ser humanizadora, uma vez que o educador é o incentivador do educando em busca de sua superação e da conscientização de que todos são capazes de aprender. Mas para isso, a leitura e a reflexão da realidade são fundamentais para a criação do ser crítico.

Ler as obras de Paulo Freire nos faz entender que a educação é um processo político. Quando Freire coloca que a escola deve humanizar os homens, é para que estes alcancem uma libertação permanente, que não se opera no interior de sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente, e isso se dá na educação libertadora (FREIRE, 1980). Segundo o autor, ela contempla um aprimoramento individual, como a construção do pensamento abstrato do sujeito, para o seu desenvolvimento em todas as relações sociais, que determinam a organização da sociedade. Por isso, a educação está diretamente ligada à vida de cada sujeito, cada um com objetivos específicos na construção de sua aprendizagem, mas que envolvem todo o seu entorno, onde o homem conduz suas próprias ações de maneira consciente.

Na medida em que a escola não consegue, ou não quer desenvolver uma prática educativa libertadora, ela assume sua posição de opressora dos sujeitos, pois não lhe garante um ensino horizontal, dialógico, mas um ensino imposto verticalmente, que “poda” todas as possibilidades de o educando construir uma aprendizagem significativa (FREIRE, 1980).

Freire diz ainda que a escola deve saber ouvir o educando, seus desejos, sonhos e conhecer a sua realidade, a sua identidade cultural. Não há como desenvolver uma

alfabetização significativa sem levar em consideração esses fatores. Considerando que o homem é um ser cultural, a alfabetização deve se apropriar dos saberes que o educando já possui, valorizando-os e aproveitando-se deles para o seu ensino. Nesse sentido, “a escola é a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é por si mesma uma dimensão da cultura” (FREIRE, 2011, p. 62). De fato, o autor não acredita numa escola que desconsidere esses saberes. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitos com que chegam à escola (FREIRE, 2011).

Não adianta a escola querer impor ao educando um ensino distante de sua realidade, que não contemple os interesses daquele grupo escolar, pois essa aprendizagem será sem sentido para o aluno. O educador deve deixar de lado a sua posição de superioridade, muito enfatizada pela educação bancária, e manter um diálogo com o aluno. Dessa forma, “além de conhecer os conhecimentos prévios dos seus alunos, poderá direcionar o ensino no sentido de construção da autonomia dos sujeitos. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 2011, p. 105).

Ou seja, é no cotidiano escolar que o sujeito adquire condições de se tornar um ser autônomo. Essa autonomia não acontece da noite para o dia, mas por meio de um processo educacional de libertação do sujeito. Por isso ela não pode ser imposta ou dada a alguém.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai se amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 2011, p. 105).

Essas palavras de Freire revelam que essa autonomia só se constrói com o conhecimento, com a sua absorção e transformação para sua realidade, num processo permanente de educação, ou seja, ela não se encerra com a aprendizagem de saber ler e escrever, mas ela é um processo dialético, no qual a alfabetização se estende durante toda a vida do sujeito, pois como dito por Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado, em processo permanente de construção e transformação de sua realidade. E assim como a sociedade se modifica todos os dias, é preciso que o homem esteja inserido nesse processo e atue na sua realidade.

A mudança que a escola deve buscar desenvolver no educando é sua conscientização de que ele é um ser livre para tomar uma posição na sociedade, haja vista que a escola não diz para o educando ser crítico, mas ela lhe oferece as condições necessárias para que ele perceba que pode ter escolhas. Nesse processo, a educação é o mecanismo pelo qual os homens têm a possibilidade de fazerem uma transição da dimensão individual para a social, pois os homens não podem ser alheios aos temas coletivos, possibilitam a mudança de uma realidade concreta, no enfrentamento do homem com sua realidade (FREIRE, 1979). Isso é importante para que o indivíduo consiga romper com uma sociedade determinista e uma educação excludente. Não queremos dizer que a educação é a redentora, mas que ela pode mostrar que é possível a mudança.

[...] a educação nem é força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira [...] o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógico. (FREIRE, 2011, p. 110).

A escola é um espaço que envolve diferentes culturas, pois está repleta de diversidade em todos os sentidos. Sobre isso, ao falar da diversidade dentro da sala, Freire enfatiza a importância da aceitação de todos os sujeitos nos espaços. Essas relações sociais só podem constituir aprendizagem se houver a afetividade entre educador e educando, pois, a produção de conhecimento é um ato relacional, no qual não há educação sem amor, que significa que não há educação imposta, como não há amor imposto (FREIRE, 1979).

Essa relação de amor, que é fundamental à educação, é um marco na educação, já que antes não se apregoava que é preciso ter amor para se ensinar. Essa é uma mudança que Freire nos traz, pois até então a educação era pensada em dois extremos: de um lado quem ensina; e de outro quem aprende, sem necessidade de manter uma afetividade entre ambos (FREIRE, 1979).

A pedagogia libertadora vê que a sabedoria parte da ignorância, no sentido de que não há homens sem saber, cada qual tem um saber próprio da sua realidade, mas a escola deve aceitar o homem como um sujeito da sua própria educação, que vai se educando no ambiente escolar. E essa educação do homem não será possível se a escola e o educador não tiverem amor por aquilo que estão fazendo (FREIRE, 1979). Segundo Gadotti (2004, p. 104), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não se pode temer o debate. A análise da realidade não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Gadotti, assim como Freire, acredita que para se ensinar é preciso que o educador ame o que faça, e não se mantenha à margem dos debates em torno de temas que gerem conflitos, pois o homem deve sair da mentalidade de um ser ingênuo para um ser crítico, conforme mencionado. Nesse processo, a escola que educa com amor é aquela que leva o sujeito a uma mudança, uma vez que ninguém educa ninguém, como escreveu Freire, pois a escola é espaço de diálogo e construção da consciência do homem como ser crítico, como um ser sonhador. Com essa reflexão, a escola tem o papel de nunca deixar o educando parar de sonhar.

Mas, para isso, o educador precisa ter prazer ao ensinar, pois gostar daquilo que faz é relevante para que ele desenvolva seu trabalho com amor, com fomentação crítica, para que alcance os seus objetivos. Por essa razão, Freire aponta a necessidade de se valorizar o educador, pois assim como o educando precisa ser motivado a querer aprender, ensinar também exige reconhecimento, mediação e valorização, pois pode ajudar a incentivar o educador a ser importante mediador no processo educativo com o educando.

Nessa discussão, o sujeito da educação para Freire é o homem do mundo, único capaz de se reconhecer e reconhecer os outros; é aquele ser capaz de pensar, julgar, agir, intervir, modificar o mundo a sua volta. Ou seja, “enquanto o animal é um ser essencialmente da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta, vem sendo através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado”. (FREIRE, 1980, p. 51).

Dito com outras palavras, o sujeito para Freire é o homem inacabado, isto é, aquele que pode ser condicionado, mas não determinado. O homem se transforma em homem pela educação, e a educação só tem efeito se for vivenciada na práxis. Desse modo, a “inconclusão do homem deve ser percebida pela educação, pois enquanto sujeitos, o homem se molda todos os dias, assim como a educação é permanente, o homem em seu processo de inconclusão também. Por isso, educação é possível para o homem, por que este é inacabado e sabe-se inacabado”. (FREIRE, 1979, p. 28).

Portanto, podemos dizer que o sujeito para Paulo Freire é o adulto, é o homem que pode ser modificado pela educação e ao mesmo tempo ele também pode modificá-la. Porém, é possível compreender as ideias freirianas também no campo da educação com crianças, pois esse sujeito está em constante construção e, mais do que isso, ele está iniciando o seu processo de formação cultural e social, e será pela e na escola que esse processo se desenvolverá. Desde os processos iniciais de alfabetização, a escola precisa oferecer um ensino transformador, que contemple os sujeitos do seu processo, que englobe os aspectos

amplos da língua falada, escrita e outras linguagens que ampliem a capacidade de se comunicar com o mundo a sua volta e a produzir conhecimento.

A partir dessa perspectiva freiriana, Soares (2004) compreende a alfabetização como ato de aquisição da escrita. Porém, ela concorda que a alfabetização não pode se restringir apenas a esse significado ou a esses objetivos. Já para Freire a alfabetização vai muito além desses aspectos, uma vez que proporciona ao indivíduo decodificar o mundo. Ela é o primeiro passo para que o homem busque e amplie seus conhecimentos, levando-o a perceber-se como um ser histórico e social, construindo conhecimentos.

Nesse sentido, as ideias de Freire nos remetem claramente ao sentido real do letramento. O autor dizia que “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas, de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação”. (FREIRE, 1980, p. 19).

É possível identificar em suas reflexões que tanto Magda Soares quanto Paulo Freire concordam que o simples ato de saber ler e escrever não é suficiente para que o educando se aproprie do mundo a sua volta, conhecendo-o e atuando sobre ele. Essa nova proposta de educação defendida por Paulo Freire desde a década de 1980 e até os dias atuais também é uma proposta defendida ainda hoje por Soares, segundo o que conseguimos compreender a partir das reflexões trazidas nesta pesquisa.

Quando destacamos as ideias de alfabetização de Soares e Freire, vemos que é nítido nos dois autores o evento do letramento, embora Freire nunca tenha usado essa terminologia. Ambos concebem a Alfabetização como uma ação que pode levar o homem a atuar significativamente na sociedade, a partir da leitura e da escrita.

No entanto, essa nova concepção de alfabetização ainda hoje vai contra os modelos tradicionais de ensino e Freire já se opunha a esse modelo quando mencionava a educação bancária: “[...] educar-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.” (1979. p. 38).

Soares (2010) aponta que as práticas de leitura e escrita deveriam passar por um processo “revolucionário”, mas isso não significa que o letramento seja definido apenas como um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas. Mas sim como uma interpretação radical da realidade social do aluno, tirando-o da neutralidade.

Percebemos que, assim como Freire, Soares também postula uma educação que rompa com a passividade do homem, ou seja, eu não escrevo e leio apenas porque escrevo e leio, mas eu escrevo e leio para um objetivo, com uma finalidade. E é isto de educação que o educando deve receber nos meios escolares. Sendo assim, o educador é mediador desse processo, que deve garantir ao educando a construção de sua aprendizagem significativa.

Se as instituições escolares não exigem na prática que a ação de leitura e escrita seja associada ao uso de tais práticas em relações sociais, pode ocorrer apenas o simples ato de codificar e decodificar o sistema alfabético. Assim a educação não atende a sua finalidade, que é de promover no homem uma mudança e isso só ocorre com uma mudança radical na educação. Paulo Freire postula que a mudança na educação faz com que o homem saia de uma situação que ele considera normal, e se veja como parte de um conjunto, onde ele também é responsável pelas transformações sociais. À educação cabe a tarefa de mostrar que todos são agentes dessa mudança.

Essa educação como agente de mudança só é possível se houver o letramento, e esse só acontece se ao educando for oferecido um ensino que lhe assegure a reflexão daquilo que lhe é ensinado, aliado a contextos específicos de uso da leitura e da escrita, onde o sujeito possa vivenciar na prática a mudança de pensamento que a educação lhe proporciona.

Quando Paulo Freire (1979) diz que a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que as escolhem, ele acentua que essa deve ser uma visão crítica da realidade, defendida nas instituições escolares, as quais, pela sua prática pedagógica, fazem com que o sujeito se perceba como parte de um conjunto de relações sociais, que lhe impõem em determinada posição social, e esta pode ser até mesmo uma posição de opressão. O letramento vem nos apresentar que o homem pode sim, está em determinada situação social, mas que somente ele pode mudar os elementos que lhe conferem tal condição.

Quando aliamos as ideias de Soares com as propostas de Freire, percebe-se que ambos os autores defendem que os alunos, sujeitos do processo de ensino, tomem consciência da realidade vivida e percebam que esta pode ser questionada e transformada pela educação, desde que seja crítica, pois “[...] a consciência crítica [...]. Somente se dá com um processo educativo de conscientização [...] na consciência crítica há um compromisso [...]” (FREIRE, 1979, p. 39).

Esse processo de mudança se inicia mesmo antes da alfabetização, articulado às práticas sociais de leitura e escrita, denominadas de letramento por Soares. Por isso, antes de iniciar a ação propriamente dita de alfabetização, que é o processo de apropriação da leitura e escrita por parte do educando, é relevante que a escola e o educador tenham claros os

objetivos que se propõem a alcançar. Falamos que a educação pode ser um fator de mudança, mas que mudança esperamos fomentar em nossos alunos?

Como apontado por Freire (1979), a educação pode servir tanto como agente de mudança quanto de também agente de reprodução da cultura dominante. Daí a necessidade de a escola desenvolver práticas pedagógicas que levem o educando a refletir sobre sua posição no mundo, sobre como o aprendizado da leitura e da escrita podem ser eventos relevantes na sua atuação sobre o mundo. Soares diz que o letramento é o uso consciente da leitura e escrita em eventos sociais que as envolvem. Também Freire nos aponta que a educação é um agente de mudança, pois no momento em que a educação faz com o que homem atue de forma consciente em situações sociais, ele pode ser, se o desejar, um agente de mudança, de transformação social.

Daí a necessidade de a educação ser crítica, de não ficar no simples ato de reproduzir, de levar o educando a um universo distante do seu, onde o universo que lhe é apresentado não faz um contraponto com a realidade por ele vivida.

Nesse sentido, Soares acrescenta ser fundamental que na aprendizagem formal, a escola se aproprie dos conhecimentos que o educando já traz consigo. Tudo aquilo que vivenciou desde o seu nascimento são fatores que constituem aprendizagem, e esse conjunto de vivências Soares diz que possibilita ao educando que nunca foi à escola conhecer aspectos do universo da leitura e da escrita, sendo parte do evento de letramento. Esses são aspectos que devem ser considerados no momento em que o educando de fato começa a efetivar o processo de aquisição da leitura e escrita.

Como o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimento, para Freire esses aspectos sócio-históricos seria a leitura de mundo que o educando já domina. “É a leitura de mundo que precede a leitura da palavra.” (2009, p. 11). Podemos ver nessa definição de leitura de Freire uma clara menção ao processo do letramento, pois para o autor a alfabetização deveria ser efetivada a partir da criação de palavras geradoras, que advém daquelas usadas no mundo do educando.

Essas palavras geradoras são construções silábicas que dão origem a novas palavras e a um debate em torno das palavras escolhidas, garantindo aos alunos um debate de assuntos que fazem parte do seu cotidiano. Sendo assim, o processo de leitura e escrita se faz em consonância com a realidade do aluno, tornando-se cada vez mais significativo, já que não são oferecidas palavras, ou contextos desconhecidos para ele, o ensino não é aleatório, mas agregado de valores.

Freire (2011) enfatiza as situações cotidianas do aluno, para dar significado ao ensino. Com a proposta da literatura clássica em sala de aula, entendemos que é possível utilizar essa leitura com todas as crianças, independente do seu nível cultural ou social, haja vista que a literatura clássica é universal e atemporal, defendemos um ensino que agregue o aluno ao universo literário, possibilitando situações de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos elementos de leitura e escrita, promovendo também o letramento, a partir os sentidos que as crianças dão ao texto.

Essas reflexões, diante da realidade apresentada por Freire (2011) podem nos ajudar a entender que o letramento se define como a exigência de não só ler e escrever, mas saber interagir dentro do ambiente social e cultural do indivíduo. Isso é fundamental para o sujeito ser capaz de atuar em todos os níveis sociais em que está inserido, e tomar consciência da sua realidade (SOARES, 2004).

Contudo, quando o aluno é ensinado a partir de contextos culturais e sociais dos quais ele faz parte, é ampliada a possibilidade de a educação criar uma problematização em torno da aprendizagem. Nesse sentido, o aluno pode não saber ler ou escrever, mas pode compreender muito bem como se dá os mais variados assuntos, de acordo com sua idade, ou saber ler e escrever, mas nunca ter pensado sobre a relação desses assuntos com o seu modo de vida. Isso ocorre quando a educação não é problematizadora, fazendo com que o sujeito se mantenha longe dos debates, não o levando a compreender o que está determinando sua condição social.

Outro ponto que defendemos é que a criança pequena já deve ser inserida em situações de aprendizagem que promovam o debate de todas as questões sociais que envolvam os aspectos da leitura e escrita. Esse processo pode ocorrer via histórias em quadrinhos, por exemplo, que permite trabalhar propostas pedagógicas que problematizem o saber, que a levem a refletir todas as situações do seu cotidiano com o ensino. As histórias são elementos facilitadores desse processo, pois podem ser ao mesmo tempo lúdicas, imaginativas ou abordar questões da realidade do educando, que vão além do saber ler e escrever, como o letramento e a formação de leitores.

A partir do seu conhecimento de mundo, o educando irá ser alfabetizado através de práticas que incentivem e permitam-no avançar no letramento. Não é o simples ato de saber ler e escrever, mas é a ação do aluno de fazer com que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma consciente nos mais variados eventos sociais e culturais que permeiam a sua vida.

Problematizar implica em identificar aspectos da sua realidade social e analisar como estes ocorrem e porque ocorrem, isto é, se perguntar por que cada aspecto acontece. A educação passa a desafiar o aluno e isso acontece pelo diálogo. É quando a educação coloca o

aluno como atuante no seu processo de ensino. Essa relação faz com que o educador e educando se coloquem no mesmo nível, pois quem ensina aprende, e quem aprende ensina também.

Diante disso, Soares (2010) já não fala em uma troca de experiências entre as quais pode constituir aprendizagem, mas Freire (1987) defende que o diálogo é fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, enfim, da aprendizagem. Com efeito, “é através [...] do diálogo que se opera a superação que resulta em termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” (FREIRE, 1987, p. 68).

Soares (2010) não concebe o ensino como a ação dialógica, mas admite que o conhecimento da língua escrita se dá através de métodos e técnicas empregados pela escola. Ressalta ainda que o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita (entendido como sendo o processo de letramento).

Ou seja, o ensino deverá envolver a consciência fonológica, a leitura fluente, a compreensão da leitura e a identificação do seu uso adequado. Esse uso pode ocorrer a partir de conhecimentos de textos, sua produção, interpretação dos mais variados gêneros possíveis, como texto científico, um anúncio, um discurso, uma lei, normativa, contrato, entre outros. Nesse sentido, a escola tem a função de exigir do aluno que ele compreenda os mais variados tipos de leitura, não ficando limitado ao seu mundo, mas ampliar o seu contato com as ações de leitura e escrita.

Essa ação consiste em ampliar o universo do aluno, pois a escola alfabetiza enfatizando o seu universo. Porém, na medida em que o aluno vai adquirindo conhecimentos, devem ser introduzidas novas leituras e possibilidades para que ele tenha consciência dos diferentes usos sociais da escrita. Nessa perspectiva, entendemos que o processo de Letramento pode ser melhor vivenciado por ele.

No entanto, espera-se que esse uso seja consciente, pois pode garantir ao aluno uma maior autonomia nos processos de leitura e escrita. Por isso, defendemos que a escola integre as ideias de aquisição de conhecimento de Magda Soares com a educação dialógica defendida

por Paulo Freire. Assim, proporcionaremos aos nossos alunos uma educação mais dinâmica, consciente e transformadora, formando sujeitos críticos e autônomos.

Quando Magda Soares coloca que a alfabetização deve ser primeiramente sistematizada no espaço escolar, observando técnicas e consciência fonológica, dentre outros eventos, ela estabelece que a relação entre professor e aluno deve manter-se na imparcialidade. Embora o educador seja apenas o mediador do processo, a autora não coloca que ele deva estabelecer uma relação maior de afetividade com seus alunos, mas sim, que a educação deve contemplar os aspectos da vida cotidiana do aluno, do seu conhecimento de mundo e os fatores que lhe garantam desenvolver plenamente o letramento. No entanto, Magda Soares não se ocupa das questões que envolvem afetividade entre educador e educando, porém, nos evidencia que não deve haver um contato maior entre o educador e educando. Percebe-se que essa autora deixa cada um em sua posição, não desconsiderando, é claro, que o aluno é parte desse processo.

Ademais, quando Paulo Freire fala que é preciso que haja o diálogo no processo de ensino, ele nos apresenta que o educador deve ter amor por seus alunos, saber ouvi-los, entendê-los. É nesse momento que o educador se coloca numa posição de humildade, pois tanto educador quanto educando buscam a superação de diferentes pontos, como a marginalização, o egoísmo, o preconceito, as desigualdades, entre outras, e todos esses fatores quando superados, são propagadas para todos os sujeitos, em forma de uma sociedade mais justa e humana.

Portanto, não há educação sem amor, pois o amor é que vai moldando os homens. Para Freire (1979), o amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem no outro o sujeito do seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Não há educação do medo, nada se pode temer da educação quando se ama. Na ação de troca, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina, isso só é possível se o educador amar aquilo que está fazendo. Na perspectiva de Freire, é falso dizer que o amor não espera retribuições, pois nesse processo de ensino o amor só trará o bem coletivo, como retribuição. Essa é uma marca registrada nas obras de Paulo Freire e que não é evidenciada nas obras por Magda Soares.

Entretanto, mesmo que Magda Soares não fale claramente de diálogo e amorosidade no processo educacional, consideramos impossível uma educação sem diálogo e afetividade. Quando a autora propõe um ensino que seja uma formação mais integral, ela está olhando para o aluno e suas múltiplas vivências e possibilidades, pensando não apenas no presente, mas no futuro, uma vez que a criança é um ser em construção.

A educação se dá através de um processo permanente, que se modifica na medida em que os eventos socioculturais se transformam. Percebemos nesse momento que é preciso uma ação educativa que guie o homem em torno de uma construção de aprendizagem, que se inicia antes da educação formal e se prolonga por toda a vida. Daí, podemos dizer que um dos papéis sociais da escola e da educação é formação para a cidadania.

Assim como a educação acontece durante toda a vida, desde o nascimento do homem, a cidadania também vai se construindo ao longo da vida, a alfabetização é necessária nesse processo de construção, através das práticas de leituras formais que agreguem as práticas de leitura do mundo de cada indivíduo. Todos nascemos cidadãos, já que estamos inseridos em uma sociedade. Mas isto não garante a cidadania, num sentido mais amplo da palavra, onde o indivíduo é um sujeito de direitos e deveres, tendo respeitada a sua autônima, diversidade e cultura, elementos que asseguram o seu sentimento de pertencimento e identidade, necessários a um pleno exercício consciente da cidadania. Antes se pensava que todo aquele que fosse alfabetizado tinha sua cidadania garantida

Magda Soares afirma que:

Declaração inesperada e surpreendente porque a vinculação entre alfabetização e cidadania faz parte do senso comum: a concepção corrente é que só quem sabe ler e escrever é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente – de ser homem histórico e político: de ser cidadão. Na verdade, porém, essa concepção oculta os reais determinantes não só da exclusão da cidadania, mas também da construção da cidadania. (SOARES, 2010, p. 55).

Podemos observar nas palavras de Soares (2010) que, por meio do processo histórico da nossa sociedade, a alfabetização não garante o exercício pleno da cidadania. Mas ela é fundamental para que o homem seja cidadão, pois, na medida em que o homem não atua efetivamente com os eventos de leitura e escrita, ele passa a ser excluído socialmente.

Nesse sentido, devemos pensar em alfabetização e cidadania, atribuindo-lhes causa e consequência, pois só estaremos contribuindo para o exercício da cidadania se contextualizar a alfabetização no meio social e cultural, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão epistemológica e, ao mesmo tempo, considerando-a como mais um meio de luta contra a discriminação e injustiças sociais (SOARES, 2010).

Com essa visão, alfabetização deve contribuir para que o homem conquiste seus direitos sociais, civis e políticos. A esse respeito, Soares (2010) e Freire (1979) entendem que a alfabetização deve servir para a construção da cidadania, libertando o homem de tudo aquilo que o oprime e sendo este capaz de transformar sua realidade social. E esta só é conseguida

quando o homem se vê como um sujeito de deveres e direitos, vivendo numa sociedade que tanto pode lhe libertar como aprisionar.

Fica assim, evidente, que a liberdade que a educação pode trazer é aquela que o homem faz nascer de si mesmo, quando ele se percebe oprimido e busca modificar essa situação. Essa liberdade nasce da opressão, pois se não houvesse oprimidos, não haveria necessidade de liberdade (FREIRE, 1987). Ademais, na percepção de Freire, o homem se reconhece como oprimido e se liberta, mas isso não garante uma liberdade plena, pois a liberdade é uma ação constante, e ele precisa estar o tempo todo refletindo sobre a sua historicidade. Assim, “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo que o transforma”. (FREIRE, 1987, p. 67).

A partir dessas reflexões construídas nas leituras de algumas obras de Magda Soares e Paulo Freire, quando pensamos em letramento no primeiro ano do ensino fundamental, vemos que a escola deve ter uma atenção especial a esse público que traz especificidades e diversidades. Esse grupo requer um ensino diferenciado e significativo, que atenda às suas necessidades e ao mesmo tempo lhes proporcione autonomia no desenvolvimento de atividades escolares, por exemplo. Entendemos que isso é possível, se o ensino contemplar as suas ações fora da escola, de acordo com sua realidade, com as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, ampliando-se o que se entende por letramentos nos quais já se encontram inseridos.

Para isso, o educador é o responsável por proporcionar as condições para que o processo de aprendizagem se desenvolva, pois é ele quem cria e mantém o ambiente favorável ao surgimento de novas ideias e descobertas pelos educandos. Especificamente na alfabetização com crianças, é fundamental que ele desenvolva uma metodologia específica que gere curiosidade e interesse no aluno, como, por exemplo, utilizando histórias em quadrinhos em sala de aula.

Nesse sentido, a aula deve ter um significado e não somente ser uma imposição por parte do professor para que o aluno aprenda e reproduza conteúdos; ao contrário, o aluno deve compreender qual será a utilidade desse conhecimento em sua vida diária e de que maneira o conhecimento vai influenciar nas suas relações sociais.

Assim, educar letrando deveria ser o ideal de todo educador, já que um dos objetivos da aprendizagem é educar para a vida. É levar o indivíduo a participar das interações sociais e culturais de forma consciente. Desse modo, o letramento pode proporcionar essa autonomia

ao sujeito, de ele ser capaz de atuar em todas as decisões que envolvem, direta ou indiretamente, a sua vida.

Por isso, na construção da aprendizagem o letramento significa utilizar as experiências de vida e o conhecimento de mundo que os alunos já possuem, na aquisição dos conhecimentos científicos. O papel do educador é oferecer ao aluno um conhecimento que o leve a criar seus próprios conceitos, a buscar o conhecimento, pois este é dinâmico e não deve ser reduzido a meras reproduções de atividades escolares. Ao contrário, deve fazer o educando pensar, raciocinar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, por meio de uma ação que se inicia com a alfabetização e quando essa se alia às ações de letramento, de diálogo e de amor no espaço escolar, é bem provável que se forme cidadãos mais críticos e conscientes, dentro da escola e que serão capazes de mudar sua realidade e do meio em que estão inseridos. A seguir abordaremos uma parte mais específica do letramento, que é o letramento literário, pois a proposta é que utilizemos o a literatura clássica em sala de aula para promover a alfabetização, o letramento e a formação de leitores.

3.3. Letramento literário

Um dos grandes desafios da educação, atualmente, é fazer com que o aluno consiga dominar todos os aspectos que se relacionam com a língua falada e escrita. Esse domínio, como dissemos, refere-se especialmente ao uso consciente da língua nas práticas sociais. A escola passou de um ensino mais tradicional, no sentido de que ao aluno não cabia fazer questionamentos, para um ensino no qual, cada vez mais se exige do aluno um posicionamento diante das questões sociais.

Nossa sociedade é predominantemente grafocêntrica, sendo assim, as práticas em torno da linguagem conduzem a vida social. É preciso que o aluno apreenda os saberes e se desenvolva nesse mundo letrado. O próprio letramento já se expandiu para atender às novas necessidades. Contudo, destacamos que essa expansão do letramento se refere a práticas de leitura e escrita em contextos cada vez mais específicos, dentro de determinadas áreas do conhecimento.

Dentre os novos conceitos de letramento presentes na literatura acadêmica, temos o letramento literário. A esse respeito, Leão e Souza (2015), falam que os estudos desse letramento demonstram que a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita de forma singular, já que nesse processo ocorre o domínio da palavra por ela mesma.

Em adição a essa reflexão trazida pelos autores, Candido (2011) define literatura da maneira mais ampla possível, relacionando-a a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

A partir do conceito de literatura defendido por Candido (2011), podemos dizer que a literatura está presente na vida do homem desde o início do seu processo de vida social. Em todos os tempos e espaços da história humana, o homem sempre buscou compreender o mundo a sua volta, explicando-o, recontando-o, afirmando ou negando suas experiências e buscando entender, através das histórias, os fatos diversos e explicar a natureza.

Nesse viés, “a literatura é um produto social que exprime as condições de cada civilização onde ocorre”. (CANDIDO, 2006, p. 23). De fato, não cabe à literatura ser um fator de exclusão ou construtora de ideias estereotipadas, pois ela em si mesma é fruto das relações sociais com finalidade de promover o desenvolvimento do homem dentro da sociedade. No momento em que ela é utilizada para segregar pessoas ou grupos, perde o seu poder de formação crítica do homem e passa a ser apenas mais um fator segregador. Desse modo, segundo esse mesmo autor, a literatura como manifestação universal do homem é composta pela diversidade, pois ela é produto do próprio homem e parte dele.

Essa perspectiva de entender a literatura como algo amplo na esfera social e cultural, permite afirmar que o seu segredo maior é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. Ou seja, o “conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância”. (COSSON, 2018, p. 29).

Dito isso, a literatura é única no desenvolvimento humano, por proporcionar ao homem conhecer e apreender o mundo, por meio das palavras. É ao mesmo tempo algo tão simples e grandioso. Vista desse modo, entendemos ela como uma manifestação do homem em todos os tempos e épocas, sendo uma linguagem que pode proporcionar autonomia intelectual ao homem, já que ela dá sentido à vida. Caso contrário, seriam apenas palavras que se perderiam ao tempo. Para que ela seja realmente literatura, o homem, ou o leitor, deve ser apropriar do seu ser, como afirma Cosson (2014), ao explicar o significado dessa apropriação:

Essas manifestações e produtos culturais são literários não simplesmente porque assumem as funções de proporcionar ficção, entretenimento ou qualquer outra função atribuída aos livros literários no passado, ou ainda porque atingiram tal maturidade que precisam ser enobrecidos com o rótulo de literários – essa seria a

parte mais fraca do argumento -, mas sim porque é assim que a literatura se argumenta/se configura em nossos dias. (COSSON, 2014, p. 19).

O autor quer dizer que a literatura dá sentido à vida e tem “sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. (CANDIDO, 2011, p. 177). Ao estar presente em todos os valores aceitos socialmente, no momento em que ela é capaz de negar, denunciar e ou combater dialeticamente os problemas, a literatura transcende os limites das palavras, sendo um produto de dominação, libertação ou subjugação do homem pelo homem.

Dito de outra maneira, a literatura jamais foi ou será neutra, nenhum indivíduo “recebe” a literatura e se mantém na passividade, porque ela tem um papel formador, conforme Candido (2011), ao corroborar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida.

Entre a leitura de mundo e o mundo da leitura, há um espaço a ser preenchido, no qual o indivíduo se construirá e desenvolverá. Nesse espaço de desenvolvimento o homem poderá se tornar um ser crítico e ter consciência da sua cidadania. No entanto, um dos pontos principais do processo de escolarização deve-se pautar em leituras que possam atrair a atenção do educando, motivando-o a querer ler e interpretar o mundo. Assim, a leitura só tem sentido se exercer o seu papel social e cultural, que é a formação humana para a vida consciente em sociedade.

A leitura é considerada uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais como percepção, análise, síntese, generalizações, inferências, entre outras. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação e isso envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos na situação comunicativa. A leitura envolve tanto a decifração do código ou decodificação propriamente dita quanto à construção de sentidos (ou construção de coerência). (SANTOS; MENDONÇA, 2005, p. 16).

Por isso é fundamental que a escola propicie ao aluno experiências didáticas com a literatura. Mas não qualquer experiência, mas situações concretas nas quais as palavras sejam permeadas de sentidos e experiências que vão além da dimensão espacial e temporal da apresentada na literatura, que seja uma experiência humanizadora e produtora de sentidos.

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tonando-se um “bem incompressível”, pois afirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 243).

Num primeiro momento, utilizar o termo literatura clássica pode ocorrer um certo receio por tratar-se de alfabetização de crianças. Todavia, Candido (2011) coloca que a literatura é uma manifestação universal e está presente em todos os homens desde a mais tenra idade e, na escola, deve ser proposta como equipamento intelectual e afetivo. O autor afirma, também, que ao utilizarmos e termos conhecimento desse objeto construído (a literatura clássica), seremos capazes de organizar a nossa mente e sentimentos e, automaticamente, seremos mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Por isso ela é um direito do homem, na medida em que o:

[...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura e que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força, indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 179).

O pensamento do autor é importante, pois ajuda a entender que a literatura nos faz viver, sendo, portanto, necessária a todos, ou melhor, um direito de todos. Candido (2011) ainda colabora nessas reflexões ao dizer que esse processo leva o homem a viver, e está ligado à função principal da literatura: humanizar o homem.

O autor afirma ainda estar dentro da sua própria complexidade, que é a da construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos e ela também é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente, pois, “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo”. (CANDIDO, 2011, p. 179).

É fantástico esse poder, essa capacidade que a literatura tem na formação humana, e mais fascinante é pensar que o homem há bastante tempo vem vivendo e se construindo através da literatura. Mas o homem se percebeu como sujeito a partir do momento em que ele compreendeu que era capaz de organizar a vida para que ela continuasse. E as manifestações literárias ao longo da história humana foram sendo o aporte necessário para essa manutenção da vida. Com essa reflexão construída, é possível afirmar que a literatura é algo grandioso, pois:

[...] tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da

palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simplesmente espetáculo mental. (CANDIDO, 2011, p. 179).

Com o objetivo de ampliar essa discussão, trazemos novamente Cosson (2018, p. 16), ao dizer que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Ou seja, a literatura nos leva a novas ideias e sentidos na vida, para além da compreensão da leitura. Ela nos conduz a um sentimento de pertencimento, tirando o homem do seu estado individual para o coletivo.

Tudo isso a partir da apropriação da literatura, seja através dos seus fatores linguísticos, estéticos, poéticos, das suas mais variadas expressões, nos ajuda a compreender que todos os elementos que envolvem a literatura proporcionam ao homem o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Impossível a literatura ser neutra, porém, é justamente por esse caráter formador que ao longo do tempo e ainda hoje, ela não está disponível para todos ou não é adequada para todos. Ela não está acessível para todos justamente por ser atemporal e proporcionar conhecimento crítico da realidade já que o conhecimento “liberta” o homem ou na menor das hipóteses o leva a refletir sobre a sua condição humana.

Se a literatura clássica é para todos, então a criança não pode ser privada dessa aprendizagem. O letramento literário permitirá à criança ir além do conhecimento linguístico, pois a leitura em si mesmo é apenas um conhecimento inicial, mas quando ela assume uma dimensão social, torna-se fundamental para a expansão dos saberes.

Nesse sentido, precisamos entender que os usos que fazemos da língua escrita em nosso meio social é fundamental para que nós possamos atuar nela com tomada de consciência. A cada dia as demandas que necessitam do uso da língua escrita aumentam, por isso, Cosson e Souza (2011, p. 102), ressaltam que “designa as práticas sociais da escrita que envolvem essa capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”.

Embora o letramento literário seja um dos usos sociais da língua escrita, a literatura se relaciona com a escrita e leitura de forma ainda mais ampla, pois ela pode ser tanto natural como formal, uma vez que insere o indivíduo no próprio processo de humanização, proporcionando a ele criar inúmeras possibilidades de vivência a partir do seu conhecimento em torno da leitura/escrita. Ademais, “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas

as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”. (COSSON, 2012, p. 17).

Com efeito, se o homem dominar o letramento literário ele domina as linguagens e seus sentidos. Em síntese, “são as experiências de dar sentido ao mundo por meio do texto e ao texto por meio do mundo, em uma relação dialética e, assim, procurando saber do texto quem diz, o que diz, como diz, para que diz, para quem diz e porque diz”. (MORAES; BURLAMARQUI, 2014, p. 3).

A partir desse processo, a literatura permite ao letramento literário se efetivar nas práticas escolares, sendo necessário que a escola trabalhe com obras literárias de forma integral. Daí, não é interessante utilizarmos em sala de aula “pedaços” de textos, sem materiais a espaços adequados, e esperar que o aluno faça uma contextualização da obra ou que os alunos desenvolvam o gosto pelas obras literárias, sem que eles se envolvam, sintam e vivam essas obras, pois, “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Sobre a apropriação da literatura através do letramento literário, Silva e Silveira (2013) corroboram que:

O letramento literário seria visto [...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Esse estado ou condição, destacado pelos autores, refere-se a uma aprendizagem mais ampla da leitura e escrita, porque se refere aos domínios das habilidades em torno da leitura e da escrita que os indivíduos precisam apoderar-se para no seu dia a dia em sociedade vivenciá-las, tornando-as parte de si.

Segundo Cosson (2012 *apud* Moraes e Burlamarqui, 2014, p. 4):

A linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem: (1) a aprendizagem da literatura que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; (2) a aprendizagem sobre a literatura que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária e (3) a aprendizagem por meio da literatura que envolve os saberes e as habilidades/competências proporcionadas ao alunado por meio da leitura literária.

Cosson (2015) esclarece ainda que o letramento literário é uma localização dentre os vários usos do termo letramento, isto é, é uma nova compreensão da leitura, escrita e das relações entre saberes e educação. Para entendermos melhor o letramento literário, o autor explica primeiro que o letramento possui três concepções básicas: a primeira seria o letramento no singular, que se refere ao debate em torno da escrita em oposição à oralidade.

Nessa concepção “o aprendizado da escrita em português é igualmente recoberto pelo termo alfabetização” (COSSON, 2015, p. 176).

Nessa ideia proposta por Cosson, o letramento fica mais restrito às habilidades de ler e escrever, demonstrando ainda a predominância do letramento autônomo no país, haja vista que nessa dimensão singular é atribuído à escrita um papel fundamental na circulação da cultura e até mesmo da evolução humana. No entanto, nessa concepção, embora se fale na circulação da cultura, ele tem um caráter meramente escolar. Sendo assim, as maneiras pelas quais a cultura e a evolução humana estão inseridas pode ser um fator de exclusão dos indivíduos, pois nem todos dominam a leitura e escrita.

Numa segunda concepção do termo, Cosson (2015), fala em um letramento no plural, em oposição ao modelo singular. Nessa visão há uma ampliação do que se compreende em termos de aprendizagem em torno da leitura e escrita. Além de ler e escrever, o letramento incorpora também a “capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas”. (COSSON, 2015, p. 177).

Nessa perspectiva plural contemplam-se novas características do letramento, oriundas do desenvolvimento da linguagem, comunicação e das tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa concepção sai do espaço escolar e se estende por toda a sociedade, pois já não se refere mais a apenas uma situação ou indivíduo, mas a uma relação em contexto social amplo, na qual a leitura e escrita estão em uma dimensão macro, estando mais próxima, portanto, do letramento ideológico. Mesmo assim, o ponto de partida continua sendo a leitura e a escrita.

Por fim, o autor apresenta a terceira concepção de letramento, o adjetivando, “o letramento pluralizado de múltiplos letramentos que parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo”. (COSSON, 2015, p. 179). Nessa concepção, mais abrangente ainda do termo letramento, o autor cita que se pode até deixar de lado a leitura e a escrita como referente básico e mesma questão das linguagens para forçar em uma competência mais crítica relativa ao campo do conhecimento. Porém, esse adjetivo do letramento pode ser aplicado em qualquer área do conhecimento, pois se afasta literalmente da escola, mas não do processo de aprendizagem, e passa a ser designado em qualquer campo, ao tratar de determinados domínios e práticas de uma área específica.

É uma compreensão mais crítica do letramento literário, pois envolve questões que merecem maior compreensão dos temas, muitas vezes polêmicos, permeados de conflitos, que exigem maior domínio dos temas em questão. O letramento literário, nesse sentido, promove

uma aprendizagem que se inicia com o processo de leitura e escrita, com a apropriação da linguagem literária, o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

O letramento literário pode ser encontrado presente nas três concepções:

O letramento literário é o letramento que se faz com o texto literário. Neste caso, tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários. Trata-se de uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários. É ainda a concepção que rege grande parte da defesa da disponibilização de obras de literatura infantil para as crianças bem pequenas, como se pode observar na bem conhecida afirmação de que mesmo que não saibam ler, devem ter acesso aos livros infantis porque por meio deles entrarão em um contato prazeroso com o mundo da escrita. (COSSON, 2015, p. 181).

Por se tratar do letramento no singular, no qual ainda predomina a habilidade de leitura e escrita, a utilização da literatura em sala de aula fica relegada apenas aos elementos de aprendizagem da leitura e da escrita, já que ela é utilizada como suplementar nesse processo de alfabetização. Em nosso entendimento, isso não é adequado, pois deixa de lado o ensino da literatura como humanizadora, mantendo a ideia do ensino tradicional e conservador, na qual a literatura não será apropriada pelo aluno e não se tornará parte de si.

Na concepção plural de letramento, a segunda colocada por Cosson, o termo literário primeiramente é colocado ao lado do termo letramento, quando aquele se refere à literatura como uma prática social da escrita. Sendo assim, “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Nessa dimensão do letramento literário encontram-se as práticas de leitura dos textos literários em sala de aula, favorecendo mais as particularidades da literatura em relação à leitura e escrita, ou seja, não há uma junção entre os elementos, literatura, leitura e escrita, desenvolvendo uma prática mais no campo individual em detrimento de práticas sociais.

Ainda dentro da concepção plural de letramento, como a construção literária de sentidos, há uma apropriação da literatura enquanto linguagem, mas vazia de compreensão de mundo. Essa apropriação da linguagem através do letramento literário acontece como resultado da experiência entre o leitor e texto literário, num processo que acontece independente da escola, sendo mais uma experiência individual de transformação do leitor pelo texto.

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem. (COSSON, 2015, p. 183).

Ao se apropriar do texto literário o leitor amplia sua linguagem para além da leitura e escrita. No entanto, mesmo com a leitura e escrita sendo essenciais nesse processo, são desenvolvidas outras habilidades a partir da literatura de outros mecanismos da linguagem, como a linguagem estética, a comunicação e a interação social.

O leitor, ao se perceber como parte do mundo, é responsável também pelo desenvolvimento das relações sociais e suas implicações, e por isso ele se torna crítico da realidade em que vive (COSSON, 2015). Essa é uma tomada de consciência decorrida do letramento literário e a literatura se torna a base dessa transformação do leitor comum.

Acreditamos que não se trata bem de adotar esta ou aquela concepção, mas de compreender que o letramento literário diferente e ao mesmo tempo tal como outros adjetivos que acompanham o termo letramento precisa ter seus limites e concepções expostos e discutidos. É assim que pesquisadores e estudiosos que usam o termo podem assinalar suas diferenças, apresentar as razões de seu emprego e encontrar caminhos de convergência para tornar o conceito mais consistente e produtivo para todos os usuários. (COSSON, 2015, p. 183).

Como vimos, o letramento literário não pode ser definido de uma forma isolada, com um único conceito fechado. Ao contrário, deve ser parte de objetivos que podem ser definidos através das ações educativas, tendo no professor, que irá trabalhar a literatura, quais as finalidades do ensino, um importante mediador nesse processo de definir letramento literário com os seus educandos. Porém, vimos que todos de alguma forma contribuem para a formação dos indivíduos, pois não há como utilizar a literatura em sala de aula e a partir dela não contribuir com a formação educacional.

3.4. As histórias em quadrinhos na educação

As histórias em quadrinhos (HQs) estão presentes na vida do homem desde a sua antiguidade. Podemos compreender as pinturas feitas pelos povos primitivos como uma espécie de “quadrinhos” sendo a expressão do imaginário da sua cultura através do seu

imaginário. As histórias em quadrinhos apresentam elementos que atraem os leitores, mesmo os que não sabem ler. Pois ela possibilita a sua apropriação pela imaginação, nesse caso o leitor só precisa visualizá-la.

Xavier (2017), explica que, desde o tempo das cavernas, a imagem, está presente em nossas vidas, através de imagens, fotografias, desenhos ou rabiscos. Ao contrário da palavra que podem ser lidas ou ouvidas, as imagens são apreendidas de forma diferente da verbal. Elas podem se eternizar e são portadoras de memórias, culturas e tradições. O homem primitivo “transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos.” (VERGUEIRO, 2012, p. 8).

As narrativas de arte sequencial tiveram papel na divulgação e conhecimento de grande parte da população, de determinadas épocas. Elas estavam presentes desde a antiguidade e continham objetivos específicos para cada época. Hoje, pensamos nas histórias em quadrinhos mais com o objetivo de divertimento, mas nem sempre foi assim. Feijó (1997), acrescenta que as narrações criadas por meio da arte sequencial desde a antiguidade, como em tapeçarias, frisos, painéis pintados, painéis em alto relevo, mosaicos, dentre outros, o seu objetivo:

Não era apenas decorativo, mas também, e principalmente, registrar acontecimentos ou reforçar mitologias e crenças religiosas. Por quê? Porque a comunicação por meio de imagens reconhecíveis sempre permitiu que se atingisse um público muito mais amplo do que aquele capaz de ler no sentido tradicional (ler palavras e frases), ou seja, o público alfabetizado. [...] Na Idade Média, por exemplo, a Igreja abusava da arte sequencial para divulgar episódios da vida dos homens santos ou histórias religiosas junto a fiéis de pouca educação formal. (FEIJÓ, 1997, p. 14).

As HQs exploram ao mesmo tempo o visual e o verbal, o que facilita a compreensão mesmo daquelas pessoas que não conseguem fazer a leitura da palavra. Por isso a sua utilização para ensinar, dominar e até doutrinar, como já ocorreu na história. É inegável que ela é meio de comunicação de fácil compreensão para todos, pois suas imagens em si mesmo já possuem significados. Prova disso é a nossa busca e tentativa de aprendermos sobre a vida dos povos primitivos através das pinturas rupestres, por exemplo.

Nas HQs são utilizados vários recursos de linguagem para representar a fala, o principal deles é o balão. “Uma das funções do balão é representar as falas.” (RAMOS, 2009, p. 32). Para Vergueiro (2012), o balão é uma forma de indicar ao leitor da mensagem quem está falando. Dentro dos balões ficam as falas das personagens da história. Os balões podem possuir diferentes formatos e podem indicar um discurso pensado ou falado. Ademais, “o recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente

indicado por um signo de contorno, que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional”. (RAMOS, 2009, p. 363).

Os balões não possuem um único formato, como destacado acima, os signos de contorno, ou linhas que envolvem os balões, são de vários formatos, porém, possuem dois elementos básicos para identificação da linguagem, Acevedo (1990), os destacam como sendo o continente e o conteúdo. O continente seria o corpo do balão e o seu rabicho ou apêndice, a linha que liga o balão ao personagem e o conteúdo refere-se a linguagem propriamente dita, que pode ser visual ou escrita.

A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais “neutro”, que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala. [...] As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos. (RAMOS, 2009, p. 36).

Os balões podem ter inúmeros significados e Ramos (2009) cita alguns, como o balão-fala, o balão-pensamento, o balão-cochicho, o balão-berro, o balão-trêmulo, o balão-de-linhas-quebradas, o balão-vibrado, o balão-glacial, o balão-uníssonos, o balão-zero, o balão-mudo, o balão-sonho, os balões-duplos, os balões-intercalados, e os balões-especiais. O uso dos balões depende da história e seus objetivos, depende da imaginação e criatividade do autor. Portanto, essas inúmeras formas são dinâmicas, e exploram os mais diferentes recursos da linguagem e metalinguagem.

Nas HQs também estão presentes as legendas. Vergueiro (2012) define a legenda como a escrita que aparece no canto superior do quadrinho, antes da fala das personagens e representam a voz do narrador, ou seja, é a fala de uma pessoa que não faz parte daquela ação e trazem os verbos em terceira pessoa.

Nas HQs, além do conteúdo e continente que servem para representar a linguagem, são utilizados o recurso da onomatopeia para representação da oralidade. Silva (1976) *apud* Ramos (2009) define as onomatopeias como sendo sempre uma aproximação do som, e nunca uma reprodução exata. Como o ruído, por exemplo, quando vemos as onomatopeias que demonstram uma cena de tiros, as onomatopeias são além de sonoras, visuais. Elas têm esse efeito para o leitor, o sonoro e visual.

As onomatopeias são produzidas a partir da língua de cada país, onde a história foi criada, podendo sofrer alterações quando são traduzidas para outras línguas, pois cada

onomatopeia representa além da língua os sons, e esses dois elementos são formados a partir de cada cultura.

Na ação narrativa, não só dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens. Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados. (RAMOS, 2009, p. 107).

O autor menciona ainda que as expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos das personagens e à postura do corpo. Tanto o corpo como os gestos devem estar em sintonia para reforçarem o sentido pretendido pelo autor. Por isso esses recursos simplificam as informações visuais ao leitor, sem que tenham de ser explicadas verbalmente. Havendo discrepância entre o corpo e a fala o sentido da história será comprometido. Vergueiro (2009), diz que as metáforas visuais auxiliam sobremaneira na ampliação da linguagem verbal ao longo da leitura.

Quanto ao estilo dos desenhos nas HQs, estes podem ser diferentes. Cagnin (1975) *apud* Ramos (2009) esclarece que as personagens podem ser desenhados de maneira realista, estilizada ou caricata. O mais importante para Ramos (2009) seria o gênero da história que influencia diretamente no modelo expressivo do personagem, que pode ser mais ou menos realista. Sobre o estilo caricato, Vergueiro (2009), diz que há uma maior tendência em esse estilo ser utilizado em histórias de humor, enquanto que as histórias de aventura são criadas mais com personagens realistas. No entanto, é importante ressaltar que “a imagem do personagem, independente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual.” (RAMOS, 2009, p. 122).

Mais do que a linguagem escrita, a linguagem visual é um recurso de suma importância para que o leitor compreenda o sentido da história, por isso muitas histórias já vêm com estereótipo das personagens pré-determinados, como o super-herói ser alguém forte e bonito, enquanto que o bandido é normalmente uma pessoa ou um ser mais feio. Quando o leitor se apropria de uma história a forma como o tipo físico das personagens foi desenhado já fala muito de sua personalidade e possíveis ações, ou seja, para cada tipo desenhado, estereotipado, o leitor já espera que seja sobre um determinado assunto.

Nas narrativas verbais, o narrador é quem conduz o leitor que, em contato com as sequências descritiva e narrativa, projetará em sua mente representações mentais daquilo que lê de acordo com a lembrança de experiências armazenadas na memória. Tal projeção mental refletirá, portanto, o conhecimento de mundo do leitor, seja acionada pela experiência empírica, por representações verbais ou por imagens

visuais. Por outro lado, nas narrativas verbo-visuais, as imagens são fornecidas visualmente pelo narrador, que parte de uma construção objetiva de mundo para realizar uma construção subjetiva de mundo. Espera-se daí que o leitor compreenda por meio das representações estáticas, muitas vezes estereotipadas, aspectos como tempo decorrido, espaço, movimento, som, emoções e situações implícitas. (XAVIER, 2017, p. 16-17).

Para Rezende (2009, p. 126), as HQs são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor”.

As HQs quando pensadas para fins pedagógicos com ênfase na leitura, tornam-se de grande importância, pois as histórias além de acompanharem a evolução social e histórica, contêm signos linguísticos e visuais. Bakhtin (2002, p. 33) explicita que:

[...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Esses signos são reflexos da realidade ou fragmentos dela, mas que mesmo sendo um objeto do mundo exterior tem uma relação direta com a natureza objetiva. Os signos formam um conjunto articulado de sentidos, que o homem desenvolve através do seu pensamento. Nas histórias em quadrinhos esses signos estão presentes em suas linguagens visuais e verbais. Sendo que cada quadrinho faz parte de um grupo de quadros, que dão sentido à história. Esses quadros possuem signos linguísticos e visuais. Para Vergueiro (2014), o quadrinho:

[...] constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia, que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica. (VERGUEIRO, 2014, p. 45).

As HQs não têm um formato pré-determinado, a sua criação depende exclusivamente da imaginação do seu criador e do seu objetivo: “quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos.” (RAMOS, 2009, p. 17).

Há histórias que apresentam personagens e ações fora dos quadros, sem prejudicar o seu sentido, mas ao contrário, para destacar algum objetivo específico naquela leitura. Vergueiro (2014) *apud* Silvério e Rezende (2012), explica que na elaboração das HQs, os autores atentam também para os planos e ângulos de visão, com vistas a representar a maneira

com que cada imagem é expressa na largura e altura. Seja no plano geral, no total ou no conjunto, o plano médio ou aproximado. Ou seja, há inúmeras possibilidades de criação das HQs, tanto na estética como no conteúdo das histórias, que podem ir desde o simples entretenimento até assuntos dos mais complexos e variados possíveis.

A sua criação, elaboração e apresentação dependem do seu criador, sendo assim, podemos dizer que as HQs são capazes de atender aos mais variados públicos. Sendo uma forma de leitura atrativa, simples, objetiva e de fácil compreensão. Pois cada autor ao criar uma história seu objetivo é que o leitor chegue a uma plena compreensão da leitura, pelo conjunto dos elementos estéticos.

[...] o valor estético vem acrescentar-se, depois, como acessório ao primeiro valor, de interesse imediato. Pedir, ordenar, suplicar, louvar – o essencial. Saber fazê-lo concorre para favorecer o benefício. E implica, também, uma especialização. Escolhem-se os mais aptos para o ofício, como quem diz: uma seleção profissional. A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo – a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje, personagens indispensáveis a determinados ambientes. (MEIRELES, 1984, p. 47-48).

A partir da citação de Meireles vemos que as HQs requerem habilidades e competências específicas para sua criação. Não pode ser tratada como uma prática com menos importância criativa, pois o autor deve ter a sensibilidade de criação estética, imaginação, criatividade, conhecimento de assuntos variados, do público e objetivos a serem alcançados com esse gênero. Todo esse processo criativo requer comprometimento e dedicação.

A história em HQs é um importante recurso de desenvolvimento da linguagem da cultura da imagem. As crianças estão expostas diariamente a elementos dessa cultura, como a TV, os mais variados recursos digitais, livros e até mesmo as propagandas nas ruas. Todos esses elementos visuais apresentam uma variedade de significados, informações e aprendizagens. Alcântara (2014, p. 1), coloca que “as histórias em quadrinhos são mais do que simples mediadoras de informação; elas possuem a capacidade de facilitar o aprendizado e a apreensão de conceitos mais complicados”.

A autora amplia o conceito das histórias em HQs, ao apresentá-las como uma história que vai além da simples diversão, ou seja, ela é uma sequência visual em HQs que contam alguma história, que pode ser real ou fantasiosa, por exemplo, permeadas de outros elementos estéticos e linguísticos, carregados de significados próprios. Além disso, as HQs podem se relacionar com outras áreas e linguagens, como a literatura e outras áreas artísticas, cinema, fotografia, pintura, além da própria linguagem.

A partir dessa nova visão das HQs elas passaram a ser aceitas cada vez mais nas práticas pedagógicas, especialmente no processo de formação do leitor. Nesse sentido,

[...] o despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande arte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sendo sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. (VERGUEIRO, 2010, p. 17).

O preconceito em torno das HQs foi diminuindo na medida em que as obras foram ganhando um caráter mais formativo, de aprendizagem, ao mesmo tempo em que ainda podiam também conter o divertimento. A escola foi se apropriando desse gênero discursivo por despertar o interesse.

As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. A construção da história em quadrinhos possui em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais (imagens) complementadores à compreensão, tornando-a bastante prazerosa, pois a sua leitura causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos (MARINHO, 2003, p. 1).

Vergueiro (2014) discorre acerca da importância das HQs no contexto escolar,

i) Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; viii.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (VERGUEIRO, 2014, p. 21-25).

Esses pontos importantes elencados por Vergueiro no contexto escolar das HQs se aplicam a todos os níveis de ensino, não se limitando a uma única faixa etária. Esse gênero é democrático a toda à escola e pode ser usado em todas as salas de aula, especialmente com o trabalho pedagógico com a leitura, desde as crianças pequenas. É uma forma de apresentar a leitura, até mesmo de literatura, e oferecer um contato direto e sistematizado da leitura através desse gênero discursivo em sala de aula, pelo qual o professor poderá abordar os mais variados temas, “aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”. (VERGUEIRO, 2014, p. 21).

Silvério e Rezende (2012) *apud* Ramos (2010) dizem que por anos as HQs foram desprestigiadas e desvalorizadas pela comunidade escolar, mas, a partir de incentivos do governo elas foram aos poucos sendo inseridas nas escolas. Prova disso é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm reconhecido e difundido o uso das HQs nas escolas nos últimos tempos.

Para entendermos esse momento atual das HQs nas escolas, precisamos fazer um recorte histórico, foi somente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que as HQs começaram a ser valorizadas dentro do contexto educacional brasileiro. Silvério e Rezende (2012) *apud* Ramos (2010) esclarecem que a sua oficialização aconteceu de forma mais sistemática com a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998:

[...] os PCN de Língua Portuguesa também mencionam os quadrinhos. No caso do ensino fundamental, existe referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda (2008: 38,54). O mesmo texto menciona igualmente as tiras como um dos gêneros a serem usados em sala de aula (2008: 54). Nesse sentido, uma das propostas dos PCN de Língua Portuguesa que o conteúdo seja transmitido por meio de gêneros, conceito até então desconhecido pela maior parte dos docentes. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10-11).

Brasil (1998) *apud* Silvério e Rezende (2012) mencionam que nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, há uma classificação dos gêneros sugeridos para que o professor utilize na escola, há a abordagem de que existem diferentes gêneros considerados importantes para o aprendizado da escuta e da leitura de textos e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os PCNs mencionam as charges e tiras e os quadrinhos no âmbito educacional do Ensino Médio.

Importante salientar que, a inserção dos quadrinhos nos acervos dos PCN, PNBE e em tanto outros como exames de vestibulares, livros didáticos, provas do Enem, deixa assinalado que essas obras não são utilizadas somente para a Educação Infantil ou meramente por entretenimento, pois as HQs têm conquistado a leitura de leitores das mais variadas idades. (SILVÉRIO; XAVIER, 2012, p. 12).

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), nas áreas de linguagem e língua portuguesa destaca o uso das histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental (1º e 2º anos), no campo da vida cotidiana de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Os objetos de conhecimento desse campo são as leituras de imagens em narrativas visuais, tendo como habilidade construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e

interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias entre outros termos técnicos utilizados nos quadrinhos).

A BNCC (2017) no campo artístico-literário ressalta a importância da participação do educando em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Esse documento ainda destaca alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. Nesse sentido, a formação do leitor literário se dará através da leitura e escrita (compartilhada e autônoma) desenvolvendo as habilidades de ler e compreender, com certa autonomia, além de textos literários, de gêneros variados, que possam promover o gosto pela leitura.

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraponto ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 42).

A citação acima é importante, pois deixa claro que a utilização das HQs na escola pode contribuir significativamente para ampliar a produção de conhecimento, bem como enriquecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos e melhor entendimento dos conteúdos (independente da área) trabalhados na escola. Porém, para que esse processo ocorra adequadamente, os autores revelam que é importante o professor conhecer bem e saber trabalhar com as histórias em quadrinhos como recurso didático e pedagógico.

O trabalho com quadrinhos é, geralmente, muito motivador e traz bons resultados. Para os jovens estudantes, os quadrinhos sempre representaram, apesar das críticas, uma leitura não obrigatória, de fruição, simplesmente pelo prazer de “sentir”, despertando, assim, sua competência frutiva. (XAVIER, 2017, p. 8).

Soares (2003) *apud* Xavier (2017) critica, em alguns pedagogos, o que ela denomina de “pedagogização” da leitura, pois os professores ao levarem a leitura para a sala de aula retiram os textos dos seus suportes originais, no qual o professor conduz e ordena uma leitura apenas com caráter obrigatório. Logo, nesse tipo de contato entre o aluno e o texto, dificilmente acontecerá a fruição, o despertar para a leitura, o gosto e o prazer.

Soares (2003), a respeito da literatura afirma que todo texto literário tem o caráter formativo e social. Por meio dos textos literários, o aluno poderá aprender como se comporta

alguém de determinado meio social, mesmo que o leitor não se identifique com a personagem ou a história. Independente da época em que ocorra a história o aluno é capaz de compreender os aspectos sociais, culturais presentes na obra e contextualizar com sua realidade. Literatura e os quadrinhos são diferentes formas de arte que educa, pois reflete o mundo e das pessoas.

Nesse sentido, a literatura clássica através de quadrinhos é um suporte que o professor das séries iniciais poderá utilizar no processo de ensino e aprendizagem, pois Candido (2011) diz que a literatura em nossas sociedades tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Portanto, as HQs sendo uma linguagem de fácil acesso e leitura por parte das crianças, jovens e adultos, podem contribuir muito para esse processo.

Assim, sendo a literatura um direito de todos e um elemento que contribui significativamente na formação do homem, deverá estar presente desde a formação inicial das crianças. Proporcionar a elas esse contato inicial, despertar seu gosto pela leitura e construir aprendizagens sólidas que serão a base para outros saberes, é uma ação educativa na qual o professor estará contribuindo com a formação humana em seus múltiplos aspectos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nessa seção os dados coletados na pesquisa, a partir das entrevistas, observações das aulas e atividades de leitura realizadas com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares. Entendemos que as informações obtidas no local da pesquisa podem ajudar a compreender como ocorre o processo de alfabetização, letramento e formação de leitores na perspectiva da transposição didática da literatura clássica em história em quadrinhos para uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

É importante assinalar que para atender aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos e envolvendo menores de idade, utilizamos códigos para designar os participantes, sendo mencionados neste estudo da seguinte forma: A1 (referente a aluno 1), A2 (referente a aluno 2) e assim respectivamente para os demais. Nessa nomenclatura os gêneros foram mantidos, de forma que para os meninos usou-se o termo aluno e para as meninas usou-se o termo aluna. E professor 1 (referente ao professor 1). Professora 2 (referente a professora 2), quando nos referirmos aos dois professores que participaram como convidados de duas atividades realizadas em sala de aula.

Para apresentação dos resultados da pesquisa a seção foi organizada da seguinte maneira: primeiramente apresentamos o trabalho realizado a partir da obra “O Quinze”, que compõem a categoria: Aspectos sociais, culturais e da existência humana via letramento literário. Em seguida, apresentamos o tópico em que tratamos dos resultados obtidos a partir da leitura da obra ‘Os Miseráveis, que consistem na categoria: As virtudes e renovações morais humanas no letramento literário.

Dentre os critérios de escolha das obras, já citados na metodologia, ressaltamos ainda que as obras foram escolhidas também levando em consideração, principalmente, a narrativa que contemplasse a curiosidade e o interesse dos alunos pela história, além da qualidade estética e que favorecessem o letramento literário. Nas obras analisadas, identificamos comportamentos sociais e aspectos culturais de cada época abordada em suas narrativas.

4.1. Aspectos sociais, culturais e da existência humana via letramento literário: a obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz

Santos e Vergueiro (2012) mencionam que a história em quadrinhos, por seu caráter icônico, acrescenta informações visuais ao elemento verbal, podendo oferecer ao leitor elementos que vão além do texto literário, pois na adaptação de uma obra literária para as HQs, por exemplo, elementos como vestuários, móveis, as construções, objetos variados e até atitudes e comportamentos, podem ser melhores percebidos pelo leitor. Por se tratar de crianças pequenas, é importante destacar que esse gênero textual pode promover melhor o exercício da percepção visual da realidade, proporcionando ao leitor uma leitura de mundo mais aprofundada.

Antes de iniciarmos a leitura da obra, que ocorreu no mês de maio de 2022, todos os dias das aulas a professora contava uma história infantil, pois, como as crianças estavam iniciando em uma nova etapa da educação, visto que era o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a docente entendeu ser importante que elas se sentissem em segurança e se adaptassem, já que a escola pesquisada é de tempo integral.

Na escola de tempo integral a jornada dos alunos é ampliada, as crianças pequenas, que vêm de escolas parciais de Educação Infantil, nas quais ainda predominam mais a ludicidade, sentem no início dessa nova rotina escolar certo desconforto de adaptação, especialmente esse horário estendido, pois passam nove horas na unidade escolar.

Ou seja, se deparam com uma realidade diferente, uma vez que as suas atividades anteriormente eram mais lúdicas, como mencionado nesta pesquisa. Desse modo, começam a ter disciplinas específicas e um número maior de professores. Por isso, há essa ideia na qual alguns professores até dizem, como já presenciei, de que antes eles “brincavam e agora é o momento de estudar sério”.

Embora seja um pensamento de senso comum, sabemos que a Educação Infantil é de extrema importância no processo formativo e preparação para as etapas seguintes. Diante disso, percebemos que a ação de contar história todos os dias, já despertou o interesse das crianças, pois quando a professora esquecia de contá-la, ou tinha outra atividade programada, os alunos faziam questão de lembrá-la e pediam que ela lesse a história do dia.

Costumamos dizer que o ato de contar histórias tem que ser parte da rotina escolar do primeiro ano, onde a professora/pesquisadora já atua há alguns anos. Esse momento é extremamente enriquecedor, pois a partir dele as crianças começam a se expressar melhor, expandem a imaginação e curiosidade, se tornam mais atentas, conhecem melhor o livro e

suas partes, compreendem as etapas da história e constroem suas hipóteses. Ao mesmo tempo, o professor pode aproveitar e iniciar o letramento literário com as crianças.

A nossa escolha para leitura da obra às crianças foi por meio de “Contação da história de forma fatiada”, na qual teve momentos de fragmentação por meio de ilustração, construindo sempre a revisão do enredo apresentado na obra.

Na seleção dos conteúdos que seriam trabalhados a partir das narrativas, partimos de Chevallard (1991), ao nos apresentar as ideias da Transposição Didática, que são o conjunto de saberes a serem ensinados, mas que sofrem transformações para se tornarem ensináveis na escola. Para ensinar os mais variados temas selecionados no trabalho com as crianças, buscamos fazer essa transposição de teorias mais complexas em um conhecimento que fosse assimilado e significativo para o aluno, tendo nas histórias em quadrinhos um meio interessante e adequado para efetivar esse processo. Por meio da contextualização e recontextualização dos conteúdos pelas obras literárias, buscamos tornar esses saberes compreendidos pelos alunos, priorizando sempre o contexto histórico-cultural deles no processo de ensino e aprendizagem.

As obras em HQs possuem um diferencial com relação à mesma obra em um formato apenas verbal. Nesse gênero discursivo a obra apresenta o texto na íntegra, não contendo, na maioria das vezes, a presença da linguagem visual. Nas obras com formato em HQs os livros não apresentam o texto na íntegra, mas mantêm os elementos essenciais da narrativa, como enredo, as personagens, o tempo, o lugar e a sua conclusão. Desse modo, a compreensão da obra não fica comprometida, sendo esse formato muito indicado para se trabalhar obras com crianças pequenas, pois a leitura dos textos puramente verbais pode gerar desinteresse ou falta de entendimento pelos discentes.

A primeira obra a ser trabalhada foi “O Quinze” de Rachel de Queiroz, conforme os dados abaixo:

Obra: “O Quinze”

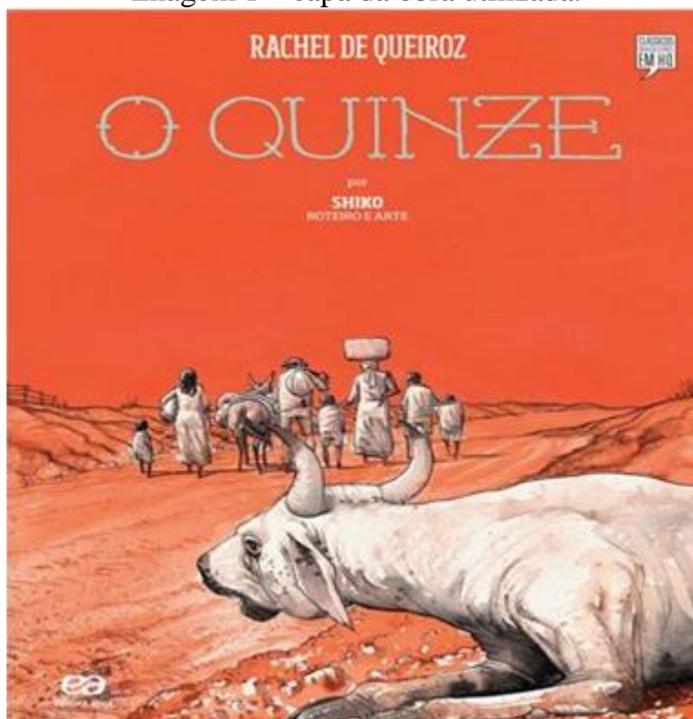
Autor: Rachel de Queiroz

Roteiro e Arte: Francisco José de Souto Leite (Shiko)

Editora: Ática 88 páginas

Data da publicação: 2012

Imagem 1 – capa da obra utilizada.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Resumo da obra: O ano de 1915. Ficaria marcado para sempre na história por uma das maiores secas que o Nordeste brasileiro já enfrentou. No sertão do Ceará, em meio ao desengano e à esperança, três histórias se cruzam sobre uma espera sem fim: Conceição tenta convencer a avó a abandonar a propriedade no interior e viver com ela na cidade até que as chuvas cheguem; Vicente se empenha em alimentar as reses magras da sua fazenda e luta para salvar seu gado; o vaqueiro Chico Bento, sem emprego, decide migrar com a família em busca de uma nova vida. Nesta HQ, o drama da seca é exposto em sua dimensão mais humana e comovente. A adaptação nos lança cara a cara com o flagelo através do realismo minucioso dos traços de Shiko, sem perder a sutileza lancinante do original de Rachel de Queiroz.

A leitura do livro “O Quinze”, em versão HQ, possibilitou desenvolver uma série de temas por meio de uma sequência de atividades variadas que envolveram não somente as crianças e o seu contexto social, mas também seus pais e familiares, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 3 - Temas e atividades do livro “O Quinze”.

TEMAS	ATIVIDADES REALIZADAS
Apresentação do livro, autores, criação e personagens: Chico Bento, Conceição e Vicente (protagonistas), localização temporal e espacial.	Painel com fotos da autora e sua biografia; Classificação das personagens da história; História fatiada; Uso do calendário
Localização do estado do Ceará (levantamento do histórico familiar – região de origem).	Atividade do mapa da região (localização espacial e temporal); Características do estado do Ceará; Imagens antes e depois de Quixadá; Construção de gráficos por região e locais de origem das famílias dos alunos a partir do seu local de origem.
O retirante (emigrante nordestino)	Entrevista com um imigrante (nome, onde morava, idade, ano de imigração e qual o motivo de ter vindo para a cidade grande); Levantamento dos locais de origem desses imigrantes; Identificar a diferença dos espaços (urbano e rural /grande e pequeno centro).
Pobreza e desigualdade social e preconceito	Vídeo “Vida Maria”.
Clima, fauna e vegetação do estado do Ceará	Experiência com a turma, criação de duas maquetes, uma que representa um terreno de clima seco e outro um terreno onde ocorrem chuvas, destacando as causas da seca nessas regiões; Vídeos educativos sobre a fauna e vegetação da caatinga; Aula com a professora e bióloga convidada.
Desigualdade social fome e morte das pessoas por subnutrição	Discussão sobre as imagens da época da seca no Ceará em 1915; O que foram os campos de concentração Exibição do vídeo Se algo acontecer... Te amo (curta metragem). (discussão em roda de conversa e criação de desenhos que representem o que a morte significa para cada criança).
Localização espacial, números, grandezas e medidas.	Localização dos estados brasileiros, nomes e tamanhos; Determinações de distâncias; Divisões regionais; Construção de gráficos.
Papeis sociais da época (foco da mulher ser do lar e o homem trabalhar), igualdade e misoginia.	Os tipos de profissões exercidas pelos pais dos alunos; Levantamento das diferentes profissões exercidas pelas mulheres na nossa escola; Direitos das mulheres.
Relação de apadrinhamentos (relação de comadre e compadre “adoção informal” e a formal)	Escolha de padrinhos para a turma.

Fonte: elaborado pela autora.

Cosson (2012) criou uma metodologia de proposta para o letramento literário, denominada de sequência básica. Essa sequência foi adequada e utilizada em sala de aula, pois suas etapas, motivação, introdução, leitura, interpretação, produção e exposição, favoreceriam também o trabalho do letramento literário com as crianças pequenas na turma pesquisada.

Como primeira etapa da sequência básica de Cosson (2012), temos a motivação, que é o momento de prepararmos as crianças para “receber” a obra. Foi a hora de envolvê-las através do tema, estrutura e texto da obra. Como as crianças já gostavam da leitura em sala de aula, percebemos que elas já ficaram motivadas quando começaram a conversar em grupos.

Na etapa seguinte, introdução, a partir da escolha do livro e da organização do material de leitura da primeira obra, apresentamos a obra física, explorando os elementos paratextuais, como capa, contracapa, o verso e quantidade páginas. Também apresentamos a autora, ano da obra, o seu resumo e o gênero textual quadrinhos.

No desenvolvimento das etapas seguintes: da leitura, da interpretação, produção e exposição, não estão separadas, mas interligadas, pois aconteceram simultaneamente durante as atividades realizadas com as crianças. Ressaltamos ainda que a ideia inicial dos temas a serem abordados e atividades que seriam desenvolvidas, não foram definidas como fixas, conforme Cosson (2012, p. 48), aborda, pois durante o desenvolvimento das etapas (motivação, introdução, leitura, interpretação, produção e exposição) a sequência didática foi ampliada, pois são fundamentais nesse processo “possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contextos da comunidade de leitores”. Embora, utilizamos como referência a sequência didática de Cosson, nós não determinamos a utilização de todos ou mesmo uma ordem específica.

Isso aconteceu algumas vezes durante a execução da pesquisa, já que durante a realização das atividades observávamos o interesse, participação e compreensão dos alunos, sendo necessário que as atividades fossem modificadas, aprofundadas ou substituídas. Isso poderia acontecer durante, antes ou após suas realizações. Por isso, as observações e análise da participação e envolvimento das crianças durante o processo era muito importante. Queríamos que as atividades despertassem o gosto pela leitura, a curiosidade e a aprendizagem.

A partir dessas premissas, tínhamos como ponto de partida que a sequência era apenas um exemplo e indicação de etapas que poderíamos seguir, assim como os pontos: o envolvimento dos alunos com a história e o nível de aprendizagem diante dos temas, que

deveríamos observar durante o desenvolvimento do projeto, de forma que a sequência não baseasse apenas na proposta de Cosson, mas que aproveitasse os seus elementos.

Conforme o Quadro II, pré-definimos alguns conteúdos e atividades que poderiam ser realizadas durante a leitura da obra para melhor assimilação pelas crianças. Não queríamos apenas ler por ler, não basta que as crianças tenham conhecimento literário, pois “pegar” a obra, apresentar, ler, falar quem é o autor, o ano, resumir sua narrativa, tudo isso é simples de ser feito, já que minha experiência em sala de aula com crianças me mostrou que se desde o início das aulas, já apresentarmos os livros às crianças, elas passam a conhecer bem suas partes e características básicas.

Faço isso, desde o início do ano letivo, pois tenho como uma das atividades diárias do meu trabalho, a contação de histórias. Mas queríamos desenvolver uma proposta que enfatizasse a experiência literária (SOUZA; COSSON, 2011). Por isso, essas atividades visavam “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Essas propostas didáticas eram contextualizadas com as realidades das crianças, a fim de que elas proporcionassem experiências educativas reflexivas da realidade social, desenvolvendo nelas a conscientização de sua presença e ação no mundo.

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Porque quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 16).

A leitura da obra “O Quinze”, em formato de quadrinhos, foi iniciada no dia 02/03/2022 em sala de aula. Primeiramente apresentamos a obra e sua localização no tempo e espaço, para situar o leitor (no caso, a criança) acerca do contexto da obra. Para contextualizar melhor a história, aprofundamos os elementos paratextuais, começamos pela capa e formato do livro. Optamos por fazer também uma cópia colorida, em formato A4, revestida de papel *contact*, de cada página da obra para que eles pudessem manuseá-la livremente.

O formato do livro chamou bastante a atenção dos alunos, pois eles disseram ter visto histórias em quadrinhos, ou popularmente conhecidas no Brasil como gibis, daquele jeito (se referiram à sequência das imagens em quadrinhos na história). Em sala de aula, vale destacar que eles, desde o início do ano letivo, já liam os gibis, pois a professora/pesquisadora da

turma mantém um acervo pessoal deles a respeito de HQs e gosta de utilizá-los em sala, durante alguns momentos de sua aula.

Em um desses momentos, o aluno 7 observou que a “capa do livro mostrava um lugar feio, sem árvores e com pessoas tristes caminhando e parecia que eram muito pobres.” Pela fala do aluno percebemos como as HQs têm o potencial de representar a realidade e o cotidiano. Vergueiro corrobora essa afirmação ao dizer que:

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos. (VERGUEIRO, 2014, p. 29).

Para melhor localização do estado do Ceará, levamos para a sala de aula o mapa do Brasil com suas divisões regionais, destacando a região Nordeste e seus estados. Foram apresentados também as personagens da Obra: Conceição e Vicente.

Ao observarem o mapa do Brasil, muitos alunos ficaram curiosos com suas representações, como a parte azul que alguns mencionaram ser as águas, e a rosa dos ventos. Essa última eles queriam saber o que era e para que servia.

Ao encontrarem o estado do Tocantins no mapa e a cidade de Palmas, imediatamente eles enfatizaram que nós estaríamos no meio do país, o que indica que a turma tem noção de espaço e localização geográfica. Sempre que era mencionado algum estado ou cidade, os alunos mencionavam que tinham algum parente ou algo que os faziam se lembrar daquele nome, sendo, portanto, locais que já tinham relação com suas vidas.

Imagem 2 – aluna mostrando onde se localiza o Tocantins no mapa do Brasil.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Para prosseguir com a atividade, perguntamos para a turma: o que é a seca? O que a seca pode causar? Ao fazermos esses questionamentos, constatamos nas falas dos alunos que eles têm clara a relação da seca com a falta das chuvas. Como estávamos em período de chuvas, eles destacaram que nossa cidade não tinha essa seca representada via histórias em quadrinhos, na obra analisada.

Para as crianças essa imagem da seca era algo muito distante da realidade deles. Constatamos isso quando uma aluna da turma mencionou que na cidade (Palmas-TO) não há secas, mas muitas chuvas. Esse comentário surgiu a partir da leitura verbal e visual da obra, ao identificar a seca com a falta chuvas, o que ficou evidente que pelas imagens contidas na obra ela conseguiu relacionar a história com a sua realidade, que em Palmas (Tocantins), na cidade onde ela mora, não tem seca. Essa confirmação se deve também ao fato de no momento da leitura da obra estarmos em período de chuvas e a cidade (Palmas) ter uma imagem totalmente diferente daquela vista na obra, onde se predominava a seca. Dito isso, as crianças são capazes de fazer essas outras análises, porque:

Existe um nos quadrinhos – as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. (VERGUEIRO, 2014, p. 29).

Após essas primeiras discussões, iniciamos a leitura, feita pela professora/pesquisadora, de forma que fosse mais clara possível, apresentando as falas, tirando dúvidas sobre os termos apresentados na história que pudessem ser desconhecidos por eles, ou alguma imagem que necessitasse de melhor esclarecimento. Finalizamos este primeiro momento com um trecho da Obra, que mostrava o desejo do personagem Chico Bento de mudar para outro local, em busca de melhores condições de vida.

Ao serem mencionadas as dificuldades que as personagens se encontravam naquele lugar, a aluna 1 disse “que as pessoas acabam se mudando por esse motivo, quando a vida não tá boa elas vão embora. Isso é ser um imigrante”. Ou seja, ela já compreendeu que de acordo com a vida que levam (dificuldades financeiras, buscando vidas e trabalho melhor, entre outros motivos), as pessoas, muitas vezes precisam se mudar. No decorrer da aula, ficou decidido que as crianças levariam para casa uma atividade que seria uma entrevista, que elas deveriam realizar juntamente com a sua família, com uma pessoa que era imigrante. Nessa atividade, apresentamos e discutimos o gênero textual entrevista, qual era o objetivo e como eram as perguntas a serem feitas. Fizemos ainda, oralmente, exemplos de entrevista com os alunos da própria turma, com temas específicos como brincadeiras, brinquedos, comida e família.

No dia 03/03/2022 foi dada continuidade à leitura da obra. O destaque desse dia foi a profissão da personagem Conceição, que na história era professora. Ao falarmos de profissões os alunos começaram a dizer o que os pais faziam. Diante disso, decidimos que faríamos uma pesquisa para descobrir em que os pais dos alunos trabalhavam, eles levariam para casa um bilhete contendo algumas perguntas, para que pudéssemos conhecer a profissão de cada um e fazer uma socialização na sala dos diferentes tipos de profissões existentes dos pais dos alunos da turma.

Sempre ao final da leitura do dia, as partes lidas eram apresentadas em sequência para que cada criança lesse mais próxima à história, antes de fixá-la no quadro ou parede da sala de aula.

Imagem 3 – aluno fazendo a leitura individual de parte da obra.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Nessa aula, após a leitura, voltamos ao mapa do Brasil, destacando seus 26 estados e o Distrito Federal, além das cinco regiões. Nesse momento, a professora/pesquisadora, a partir da relação de dados dos alunos, fez uma lista de cada estado e região onde eles nasceram. Ao mostrar cada local no mapa, essa atividade gerou muito entusiasmo para a turma, pois cada criança queria saber no mapa onde era o seu local de origem e a de seus colegas. Nesse sentido, concluímos que a maioria deles era do estado do Tocantins ou Maranhão. Além disso, as crianças demonstraram grande interesse pelo mapa, por isso, colocamos o mapa mais abaixo, na altura das crianças para que elas pudessem explorá-lo melhor. Entendemos que era importante eles irem até o mapa e localizarem o estado ou local do qual estávamos falando, pois esse tocar, olhar de perto, faz com que as crianças questionem mais, tirem dúvidas e exponham suas opiniões. Por isso, sempre que possível ou necessário, todos os materiais e objetos que usamos durante o projeto, como cartazes, fotos, e o próprio livro, ficaram à disposição deles em sala de aula.

Imagem 4 – alunos explorando o mapa do Brasil.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Na sequência dos trabalhos, fizemos ainda uma atividade com a bandeira do Ceará, destacando o seu desenho, suas cores e sua história. Também determinamos através do mapa a distância do estado do Ceará para Palmas. Mostramos ainda imagens da vegetação do estado do Ceará. Essas imagens eram retiradas da internet, impressas e afixadas no quadro em forma de cartazes, que ficavam à disposição dos alunos, e quando necessário, quando surgia alguma dúvida, por exemplo, eu mostrava também no celular. Nesse momento, o que mais causou estranhamento aos alunos foi ver que lá os animais comem a palma. Por isso, foi explicado que esse tipo de vegetação é mais comum em áreas secas e em falta de outro alimento, ele serve para alimentar os animais e muitas vezes até pessoas em casos mais extremos.

Nessa atividade, um dos discentes questionou: “Por que as pessoas comem isso? Deve ser muito ruim. Ainda bem que aqui a gente não passa fome” (aluno 2). Na história da obra, devido à seca, tem-se a escassez de alimentos até mesmo para os animais. Desse modo, como no livro alguns animais estão comendo a palma (*opuntia cochenillifera*), a professora mencionou que em casos de fome extrema elas também comem esse vegetal. Imediatamente as crianças estranharam, pois não viam aquele “cacto”, segundo alguns, como alimento. Essa constatação deixa claro o confronto de realidades, pois os alunos nunca precisaram comer esse alimento. Mas, nesse momento, eles constataram que há diversas realidades e nem

sempre elas são boas. Assim, finalizamos a aula com a proposta de fazermos um levantamento para sabermos a profissão dos pais, e o local de nascimento dos pais e avós dos alunos.

Na aula do dia 04/03/2022 iniciamos apresentando o terceiro personagem central da história, Chico Bento, o que gerou uma dúvida no aluno 3: “será que o Chico Bento vai conseguir terminar essa viagem a pé?”

Na obra o personagem Chico Bento e sua família irão fazer uma grande viagem a pé, por falta de recursos financeiros para se locomoverem de transporte. A dúvida do aluno 3 vem à tona, porque ele está relacionando a viagem longa à seca, à fome e à falta de dinheiro. O seu questionamento é pertinente ao seu nível de entendimento da realidade física e social das personagens, levando-o a imaginar possíveis situações futuras da narrativa.

Para melhor visualização e entendimento da história, ficou decidido que os alunos poderiam fazer o manuseio das partes lidas até o momento, de forma sequencial, o que é característica das histórias em quadrinhos. Dessa maneira, pudemos trabalhar a ordem das páginas e entender a importância de se manter uma sequência lógica na história, para sabermos como os fatos se desenvolvem. Nesse momento, percebemos que as crianças observaram atentamente os quadros e suas sequências da obra literária trabalhada, e detalhes como o olhar de um animal morto, uma imagem da mãe Inácia rezando de costas entre outras, não passaram despercebidas por eles. No entanto, uma situação nos chamou a atenção: após ler várias páginas, o aluno 3 nos falou que “era a mesma imagem, que estava antes, mas vista de frente” (página 6 do livro), o que demonstra que o discente, a partir da sequência visual da história (texto verbal e não verbal), conseguiu entender que uma mesma imagem pode ser representada de diferentes ângulos de visão, mas devido as cores e posicionamento dela no quadrinho (enquadramento) mostrava ao leitor outro ângulo dela, o que confere maior dinamismo da história para o leitor, neste caso, para a criança.

Segundo Vergueiro (2014), na elaboração das HQs os autores atentam para os planos e ângulos de visão, para representar melhor a intencionalidade de sentidos presentes em cada imagem. Por isso, a maneira com que cada uma delas é expressa na altura, na largura e nos planos são feitas intencionalmente pelo autor para atender a esse fim. Foi o que aconteceu com o aluno 3, ao se deparar com esse processo de leitura verbal e visual da obra literária em quadrinhos.

Outro fato que chamou muito a atenção deles foi o olhar do Chico Bento, filho da mãe Cordulina, que toca o rosto da sua mãe Inácia de pertinho. Entendemos que as cores utilizadas nas ilustrações da obra, principalmente em algumas partes, como essa, chamaram muita a

atenção deles, levando-os a questionar o porquê de os desenhos estarem dessa forma. Nesse momento ficou evidente como a disposição dos quadros, a aproximação das imagens, as cores para enfatizar o ambiente, chamaram a atenção dos alunos.

A esse respeito, Vergueiro (2012) diz que nas histórias em quadrinhos a imagem desenhada é o elemento básico, com sua linguagem visual e icônica, sequenciada em quadros que trazem uma mensagem ao leitor e é este que dará dinamismo à história. Nesse sentido, o formato dos quadros e suas imagens foram elementos que fixaram suas atenções, e que a falta da leitura escrita não prejudicou a construção de sentidos dados pelas crianças à história contada. Embora nas atividades desenvolvidas com a turma, não termos priorizado a aprendizagem da gramática, mas a compreensão do texto e a apropriação da palavra, objetivamos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois já favorece a aprendizagem gramatical.

É necessário destacar que entendemos aqui aprendizagem na perspectiva de Vygotsky (1984), ao defini-la não como desenvolvimento, pois a criança poderá aprender, mas não se desenvolver, no sentido de amadurecimento das suas funções psicológicas superiores. A aprendizagem seria um aspecto do desenvolvimento, ou seja, se a criança aprende, ela se desenvolve, uma vez que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

Esse teórico corrobora ainda que:

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1984, p. 29-31).

A citação acima é importante, pois ajuda a entender que é pela linguagem que a criança constrói seu processo de desenvolvimento, enraizado nas experiências e sua vivência social e individual. Essa relação dialógica será a base para a construção de todas as relações sociais dela. Por isso, durante toda a pesquisa priorizamos o uso da linguagem (neste caso, da verbal e visual) pelas crianças. As atividades realizadas promoveram ricas experiências para dar sentido ao mundo por meio do texto literário, pois não queríamos que o aluno apenas lesse a escrita, mas que dela se apropriasse. Segundo Candido (1995), criar uma forma humanizadora, por meio da literatura, relacionar o real por meio da ficção e o conhecimento por meio da palavra, é fundamental para que a criança avance no processo de ensino e aprendizagem.

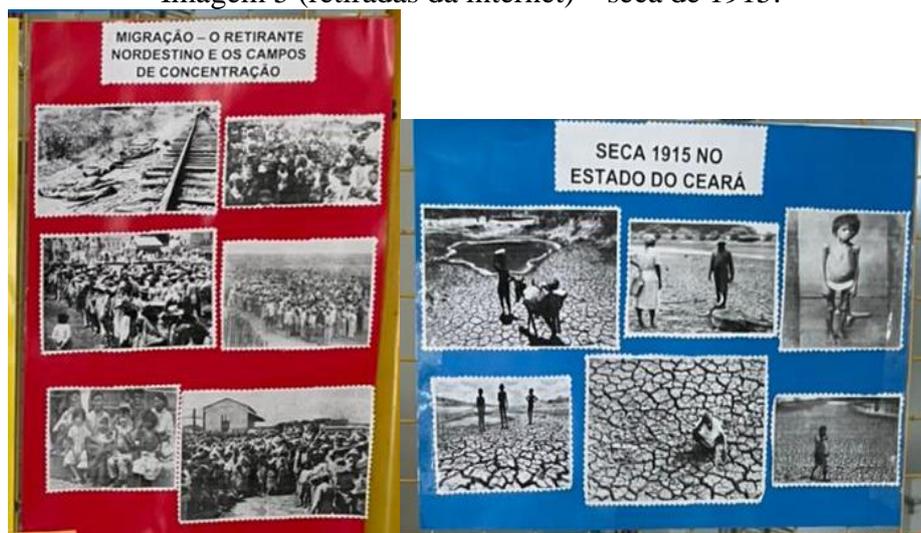
Não estamos negando a necessidade de a criança saber ler e escrever, mas comungando dos estudos de Soares (2013) que afirma ser preciso que as crianças dominem significativamente as habilidades relacionadas à leitura e escrita, fazendo uso destas de maneira a incorporá-las em suas vivências e dominando suas competências. Essa aprendizagem é o letramento, que promove o saber, uma vez que “os eventos de letramento permitem a observação de uma situação particular em que a leitura e a escrita estão envolvidas”. (STREET, 2012, p. 75). Ou seja, se constituem em aprendizagens derivadas da escrita, que elas (as crianças) poderão fazer seu uso de forma concreta em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, envolvendo outras linguagens nesse processo, como a visual, por exemplo. Assim, mesmo sem o pleno domínio da língua escrita, a partir da linguagem visual, a criança consegue ter domínio sobre os eventos sociais relacionados a ela, mesmo que ela não saiba decodificar os fonemas e grafemas.

Em um dos momentos da leitura, no qual Chico Bento começa a sua viagem, a pé, com sua família, um dos estudantes mencionou: “Acho que eles não conseguirão, está tudo muito seco.” (aluno 4), o que revela que algumas das crianças começaram a criar as suas próprias hipóteses para a história.

Concomitantemente, foram expostas imagens, busquei na internet imagens da seca que ocorreu no estado do Ceará em 1915, estas foram impressas e apresentadas às crianças em cartazes (imagem 5) que ficaram expostos. Contudo, pelo fato de essas imagens serem muito “fortes”¹ para as crianças, antes da apresentação nós explicamos que eram cenas ocorridas realmente e que iríamos vê-las para conhecermos melhor o que aconteceu naquela época, mas deixando claro que a obra era uma ficção.

¹ Nas imagens havia pessoas e animais mortos, campos de concentração, terrenos muito secos, pessoas muito magras.

Imagem 5 (retiradas da internet) – seca de 1915.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

A aluna 5, no primeiro momento, não quis ver as imagens, mas depois pediu para olhar de perto e não teve mais receio em vê-las. Percebemos que os alunos ficaram impressionados com as imagens, pois elas causaram surpresa pelo impacto visual, das cenas que mostravam, como se “aquilo” não tivesse acontecido ou não acontecesse. Após esse primeiro contato visual, eles foram até os cartazes que expunham essas imagens na parede e quadro da sala, olharam e começaram a dar as suas explicações para elas, como nos trechos a seguir: “A pobreza faz as pessoas sofrerem mais.” (aluna 5). “Elas morreram porque não tinham comida.” (aluna 6). “A seca é uma coisa muito ruim.” (aluno 7).

Essas informações obtidas com os discentes revelam que a leitura da obra levou-os a conhecerem outro “universo” existente, até então desconhecido por eles. Um mundo onde há pessoas que passam fome, que chegam a morrer, vivem vidas muito difíceis, entre outras dificuldades sociais. Diante disso, a obra os proporcionou a terem contato com uma nova realidade, que já existia no período da obra (1915), e que pelas conversas na sala de aula, os fizeram perceber que hoje também temos essa realidade, mesmo em contexto diferente. Vale destacar que eles não tinham visto ou conhecido alguém que tenha passado ou passe fome, e a obra teve o poder de mostrar às crianças novas realidades que nem sempre são bonitas, mas podem ser entendidas e compreendidas num sentido mais social, crítico e político, mesmo muitas pessoas preferirem ocultar das crianças esses temas. Sobre isso, Candido salienta que: “[...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de prescrever”. (CANDIDO, 1995, p. 178).

A utilização dos cartazes e outras imagens foram para que os alunos adentrassem ainda mais na obra, e fizessem sua própria análise literária contextualizando-a com sua realidade social. Na leitura da obra literária, não queríamos que o trabalho em sala de aula fosse limitador, pois se assim o fizéssemos “a análise literária [...] como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29), estaria comprometida. Por isso, tanto o uso das imagens e o diálogo em sala de aula tinham como objetivo a inserção dos alunos na obra e sua construção de sentidos. Desse modo, deixamos que os próprios alunos a descobrissem e dela se apropriassem livremente.

Na aula seguinte, realizada no dia 08/03/2022, iniciamos com a socialização da atividade da entrevista com um imigrante (ANEXO I), na qual teve a participação de todos os alunos. Ela foi muito significativa, tendo em vista que as pessoas entrevistadas eram alguém da família e as crianças tiveram a oportunidade de entender melhor porque elas eram imigrantes e o que isso significava para elas.

A continuação da narrativa teve nesse dia como tema central da discussão a morte de um dos filhos do Chico Bento por envenenamento, conforme a obra literária analisada. Nessa parte da história, o seu filho Josias, diante da fome extrema, come uma mandioca “braba”. Os alunos ficaram surpresos com as imagens, ao relatarem que “ele ficou azul, com a barriga grande, ele morreu de verdade professora?” (aluna 8). “Eu vou sonhar com o que vi.” (aluna 9). As crianças ficaram mais impressionadas pelo fato de a personagem ter morrido de fome, para eles isso não acontecia ou deveria acontecer. Isso é importante, pois ressalta que as imagens presentes nas HQs causaram impacto e ao mesmo tempo fizeram com que elas produzissem seus próprios sentidos, ampliando seu pensamento lógico e a imaginação.

O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar – sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico. Além disso, as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens. (VERGUEIRO, 2014, p. 31).

Nessa parte da história nos defrontamos com a morte de seres humanos, uma vez que a narrativa da obra nos levou ao tema morte, no momento em que o filho do personagem Chico Bento, Josias, morre envenenado, porque comeu uma mandioca “braba”. Assim, pela análise dessa história, as crianças perceberam que a morte do Josias estava diretamente ligada com a

seca, uma vez que essa faz com que haja a falta de alimentos, levando a personagem (Josias) a comer um alimento que não deveria (ou por falta de conhecimento ou necessidade de sobrevivência).

O alimento é essencial à vida, sem ele não há vida. Dito isso, como a fome pode causar desespero e nos levar a comer um alimento que causa morte (como aconteceu com esse personagem), esse tema foi muito discutido em sala pelas crianças, o que levou a professora da turma a deixar todos bem à vontade para contarem as suas impressões dessa história. Entretanto, de modo geral, constatamos que eles não gostaram do que aconteceu (falecimento de uma das personagens), porque todos preferiam que o Josias continuasse vivo, o que mostra que a morte ainda causa muita estranheza (ou não aceitação) em quase todas as pessoas.

Para darmos continuidade ao tema da morte, os alunos assistiram no auditório da escola, ao curta metragem “Se algo acontecer... te amo”². Após o filme, os alunos fizeram alguns questionamentos e falas: “Todos nós iremos morrer.” (aluno 10). “As crianças também morrem.” (aluna 6). “Meu avô foi pro céu e minha mãe e minha tia choraram.” (aluna 17). Pudemos observar que quase todas elas já tinham “perdido” alguém ou algum animal, já que quando falamos em morte eles mencionaram também seus animais que já haviam morrido.

Não podemos colocar limites aos conhecimentos que serão apresentados às crianças, por considerarmos que elas não são capazes de compreender e assimilá-los sem a orientação do professor, por exemplo. Esconder deles fatos sociais ocorridos ou omitir deles temas por considerá-los ainda novos. Ao contrário, defendemos a ideia de que toda criança é capaz de compreender os assuntos de acordo com sua faixa etária. Por que não trabalhar “o susto”, em uma cena que nunca tinham visto ou que já viram, mas ainda não sabiam o que era? Como mencionado antes, as crianças vão além do que esperamos, são muito espertas e aprendem rápido.

A literatura nos ajuda a relacionarmos com o mundo por meio dos mais variados acontecimentos e temas da vida diária que as histórias nos apresentam. Não há porque “esconder certos temas” por considerar que a criança ainda não está preparada psicologicamente para entendê-lo. A partir da experiência educacional com crianças pequenas da professora/pesquisadora, notamos que elas têm capacidade para aprenderem muitas coisas, desde que sejam motivadas a querer aprender.

²Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RD367hqth2c>

Nesse sentido, precisamos entender que cada grupo escolar é heterogêneo e singular, por isso, a percepção e sensibilidade do professor para lidar com determinados assuntos, são necessárias. Não há fórmulas prontas, mas as histórias são recursos pedagógicos fundamentais para abordar esses temas “pesados”. Dito isso, importa destacar que “os textos literários se tornam então uma ferramenta de aprendizagem individual para expressões no coletivo” (ROJO, 2015, p. 117).

Ou seja, a aprendizagem é coletiva, mas sua construção e vivências são individuais, pois cada criança faz a assimilação do conteúdo diferente das demais, como no exemplo da narrativa na qual falamos da morte. Esse tema foi desenvolvido de forma mais suave deixando que cada criança se expressasse, ficando evidenciado em cada fala e ou expressão, as crenças e valores de cada uma, uma vez que não cabia nesse momento questionamentos sobre suas crenças, já que partimos da ideia de que a aprendizagem se constrói a partir da diversidade e interação com os demais colegas e professores.

Ademais, quando se fala em morte com as crianças, algumas demonstraram medo, tristeza por quem já partiu (conhecida delas) e insegurança quanto ao futuro. A esse respeito, fizemos uma relação com a vida das plantas e dos animais com a nossa, pois todos somos seres vivos. “Só Deus sabe quando vamos morrer” (aluna 11).

Pela fala da aluna 11 está evidente a sua religiosidade que foi apenas evidenciada diante da leitura da obra. Ela apresenta em seu depoimento os seus sentimentos e crenças derivados da sua religiosidade, provavelmente cultivados pela sua família. Nesse momento da pesquisa, percebemos que as crianças se sentiram muito seguras para expressar as suas crenças, não havendo conflitos de ideias entre elas, mesmo que uma fosse diferente da outra.

A religiosidade está bem presente na vida das crianças, pois muitos falaram sobre a vida após a morte. Diante disso, por ser um tema que chamou a atenção deles, tivemos um momento de discussão sobre a leitura da parte em que o personagem Josias morre, como dito acima. Daí, as crianças começaram a expressar suas percepções acerca da morte e algumas começaram a falar sobre o que acontecia após a morte e o que poderia ter acontecido com o personagem Josias. Alguns como a aluna 20 relatou que “Ele está em um lugar feliz”. Diante disso, decidimos que cada um poderia fazer um desenho sobre o que tem no céu, já que todos disseram que ao morremos iremos para o céu. Ao finalizarem essa atividade, eles expuseram seus desenhos aos demais colegas e fizeram as suas explicações. Abaixo, socializamos alguns desses desenhos, logo após seus depoimentos:

“Computador, Jesus e o cachorro da minha tia”. (aluno 2)

- “Minha bisa, que era nova, ficou velha e morreu doente. O céu é alegre porque tem estrelas e minha bisa.” (aluna 8)
- “Jesus, as pessoas que já morreram. O céu fica acima de nós.” (aluno 12)
- “Nuvens, Deus e a Marília Mendonça.” (aluna 13)
- “a Marília Mendonça, ela está cantando lá no céu”. (aluna 11)
- “Pessoas que morreram, está acima de nós”. (aluno 14)
- “A avó Raimunda, a tia, lá é alegre porque tem Jesus e as pessoas que já morreram. As cruzes são uma para cada pessoa que morreu, minha vó e minha tia.” (aluno 7)
- “Pessoas, Deus e a mamãe de Deus. É alegre, lá tem coisas que gostamos, arvores, sol, chuva e casa”. (aluno 15)
- “Sol e o gato que morreu”. (aluno 4)
- “Jesus, anjos, está acima de nós, tem pássaros que já morreram”. (aluna 16)
- “O meu avô, que fumava, a tia que morreu de acidente e a Karol. É alegre porque lá acontece coisas boas igual aqui na terra”. (aluno 10)
- “pessoas que morreram, lá é triste, porque só tem pessoas que morreram. Mas quando morrermos vamos ficar juntos com elas”. (aluna 17)
- “lá é um lugar feliz”. (aluna 18)
- “Deus, meu avô que está alegre e já morreu. Lá a pessoa sente fome, por isso o menino está chorando”. (aluna 19):
- “Um lugar alegre e que tem um arco íris”. (aluna 20)
- “Jesus, um céu azul, nuvens e sol”. (aluna 5)
- “O céu é branco, tem sol, mas não tem ninguém”. (aluna 21)
- “A minha bisavó e lá é alegre”. (aluna 9)

É recorrente na maioria das falas das crianças acerca da obra o tema religiosidade. Por isso, a professora/pesquisadora resolveu trabalhar esse tema diante das inúmeras falas das crianças permeadas com esse sentido. A obra em HQs se tornou o ponto de partida para tais discussões, já que preferimos explorar melhor o assunto, pois as crianças falavam dele de forma muito natural, e sendo um tema que faz parte da cultura de cada aluno, as HQs com sua linguagem visual e verbal, por meio das imagens, têm esse poder de nos ajudar a explorar diferentes assuntos com as crianças, de maneira mais suave, como na atividade de desenhos (abaixo), porém, não menos significativa, pois:

Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (VERGUEIRO, 2014, p. 32).

As HQs são ricas em conteúdos verbais e visuais. Sua estética atrai a atenção das crianças e as imagens facilitam a compreensão da narrativa contida nos livros. Essas imagens aguçam a imaginação e o desenvolvimento da criatividade, pois, é por meio de elementos como a imaginação e a criatividade que a criança vai elaborando suas hipóteses e dando sentido ao texto literário, ao mesmo tempo em que faz uma integração do texto com o seu cotidiano. Como na atividade de desenho abaixo, com o tema céu, na qual as crianças fizeram suas representações a partir das suas vivências, crenças e valores.

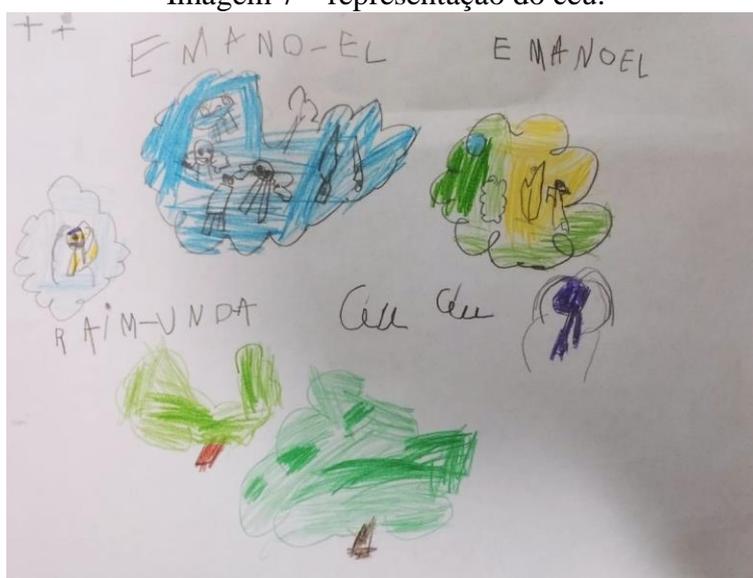
Imagem 6 - representação do céu.



Fonte: dados da pesquisa 2022, desenho da aluna 13.

Pelo desenho acima da aluna 13 e a fala da aluna 14, que mencionaram a morte de uma cantora brasileira famosa ocorrido há pouco tempo, fica claro que as crianças sabem o que acontece no mundo à sua volta, seja por meio de mídias como a televisão, ou mesmo internet, revistas, contato com a família entre outros eventos sociais.

Imagem 7 – representação do céu.



Fonte: dados da pesquisa 2022, desenho elaborado pelo aluno 7.

No desenho e fala do aluno 7 percebemos como é forte a presença da religiosidade em suas vidas, uma vez que os ajuda a perceber a morte não como um fim, mas uma mudança de lugar, e isso parece confortá-los.

Imagem 8 – representação do céu.



Fonte: dados da pesquisa 2022, desenho elaborado pela aluna 16.

Mais outro desenho que demonstra a religiosidade das crianças:

Imagem 9 – representação do céu.



Fonte: dados da pesquisa 2022, desenho elaborado pela aluna 9.

Com essa atividade permitimos que as crianças demonstrassem seus sentimentos, se expressassem e que utilizassem os elementos artísticos e visuais para representá-los e que pudessem compreendê-los sobre o tema abordado na obra literária, tema este que faz parte da vida de todos nós e que precisa ser discutido. Essa representação feita pelas crianças são manifestações do seu contexto social, no qual Vygotsky (1982) diz que é a partir das relações que os homens estabelecem entre si, mediada pela linguagem e que delas resultam na consciência do sujeito, que os signos atuam como um produto social, que tem uma função social e é geradora do pensamento.

Ou seja, nos desenhos estão presentes a linguagem verbal, sendo esse signo que ajuda os alunos a compreender as relações sociais produzidas em seu meio. Nessa reflexão, Vygotsky (1982) compreende que o homem é um ser ativo e atuante sobre o meio, e pelos desenhos, percebemos que as crianças são seres ativos que têm suas verdades, seu próprio pensamento, produzidos nessa relação com o mundo, pois é o seu pensamento que desenvolve o conhecimento. Portanto, todos os desenhos são os conhecimentos que as crianças construiriam socialmente e dos quais podem ser transformados a partir das novas interações sociais dela com os seus colegas em sala de aula. E a escola tem papel fundamental nesse processo, sendo a principal instituição que irá contribuir no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras e cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter seu lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização, promovendo o letramento literário. (COSSON, 2012, p. 17).

Dito com outras palavras, humanizar implica em dar condições ao homem de refletir e agir conscientemente consigo mesmo e com o próximo. Ou seja, é ele ter a capacidade de relacionar os saberes com sua vida diária e em sociedade, visto que esses saberes não podem ser negados, mas garantidos e construídos socialmente.

Destacamos que durante todo o tempo de realização do projeto buscamos priorizar a oralidade das crianças, como nas atividades acima, por meio da motivação à sua livre expressão, sem julgamentos ou ideias pré-concebidas. A todos era permitido o direito de fala, e muitas vezes a professora/pesquisadora buscava motivá-los e orientá-los na execução das atividades, principalmente aquelas crianças mais caladas ou tímidas, de forma que todos pudessem participar livremente das aulas.

No entanto, quando alguma criança não queria se manifestar, era mantido o respeito para com ela. Quando isso acontecia, a professora/pesquisadora conversava com essa criança individualmente e ia motivando-a através de perguntas diretas relacionadas à leitura e ou tema. Noutros momentos ou com alguns alunos era mostrada a parte da obra na qual continha o tema em questão e a criança era motivada a falar sobre o tema abordado, mas sempre buscando contextualizar as perguntas com a nossa realidade.

Essas conversas individuais aconteciam em sala de aula ou quando a turma estava em atividades recreativas nas áreas externas da escola. Importa destacar, ainda, que esses momentos se mostraram muito eficazes para que cada criança pudesse ser ouvida, uma vez que identificamos que elas gostavam muito desse momento, tanto que quando eles eram realizados era preciso organizar a ordem de fala para que cada discente pudesse conversar, pois praticamente todos se sentiam à vontade e queriam contribuir nesse momento.

Após a sua fala, a docente solicitava que ela compartilhasse as ideias com os demais colegas, o que acabava acontecendo em alguns momentos das aulas. Porém, quando ela se sentia à vontade para se expressar, ela falava, quando não queria, a professora perguntava se ela mesma podia dizer aos demais o que ela havia dito para a docente. Assim, quando autorizado pela criança, a professora/pesquisadora compartilhava com o restante da turma o que a criança queria falar ou se expressar. Consideramos essa uma ação e atitude que, gera aos poucos, confiança nas crianças, pois o processo de expor suas ideias não é fácil para alguns, e quando isso não é bem trabalhado na infância, corre-se o risco de as crianças exporem as suas expressões, sentimentos, enfim, suas percepções da realidade na vida adulta. Toda fala da criança é importante e deve ser bem aproveitada pelo professor, independente do assunto ou momento. Por isso, uma base das nossas aulas era o respeito à fala do outro e às suas ideias e opiniões.

Imagem 10 - crianças lendo a história em grupo no quadro da sala.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Por isso, permitimos o tempo todo a participação autônoma das crianças, motivando-as no desenvolvimento das atividades de leitura, desenhos, importantes para a construção de suas ideias e criticidade, pois os textos não eram lidos apenas pelo prazer ou ampliar o gosto deles pela leitura, mas para que eles se percebessem como seres que são parte da sociedade, da vida, a partir de uma história contada em quadrinhos. E que assim como a vida a sociedade também é dinâmica, fazemos parte de um sistema social e que nós não só vivemos nesse sistema, mas também atuamos sobre ele.

Para prosseguir com as análises, no dia 08/03/2022, destacamos o tipo de vegetação predominante no sertão, a caatinga. As imagens da caatinga presentes no livro e nos cartazes mostravam plantas como o mandacaru e a palma. As crianças observaram que as árvores não são como as daqui (em Palmas, Tocantins), elas são mais secas, com poucas folhas e a terra é amarela.

Na história, o enfoque do dia, 09/03/2022, foi a desigualdade social e a fome, pois o personagem Chico Bento, diante da fome de sua família, mata uma cabra que não lhe pertence, o dono do animal o afugenta e diante de suas súplicas pelo alimento, aquele lhe dá apenas as vísceras do animal, que ele e sua família comem apenas com sal, assada no fogo e sem limpeza adequada.

Essa cena chamou a atenção das crianças, como do aluno 10: “Que coisa nojenta, eu não comeria”. Outro momento que chamou a atenção da turma foi a imagem da personagem

Cordulina, que estava cansada, fraca, na qual o Chico Bento, em seus delírios de fome, vê nela a imagem da morte. Sobre isso, a aluna 5 comentou que “ela estava parecida com uma morte, deve ser por causa da fome, professora”.

Na mesma aula, iniciamos a discussão sobre os campos de concentração e a cidade cearense de Quixadá, utilizando os cartazes da imagem 5.

A cidade de Quixadá está presente na obra como um centro comercial e populacional maior, por isso muitas pessoas migravam para lá, em busca de uma vida melhor. Nas imagens as crianças observaram como era a cidade na época da história da obra (em 1915), e como se encontra nos dias de hoje. Nas imagens destacamos os principais locais da cidade, como o Açude do Cedro, construído em 1906. As crianças fizeram essa relação entre a migração para a cidade e a quantidade de água disponível lá, elemento essencial para quem estava fugindo da seca. Os alunos também fizeram a comparação do Açude com o nosso lago (de Palmas - TO), o que nos levou a falarmos sobre as diferenças e semelhanças entre os dois.

No dia 10/03/2022, trabalhamos a parte da história em que o filho do Chico Bento, o Josias, desaparece, como salientado por um trecho da obra: “talvez ido embora com umas pessoas camboeiras de cachaça”, diz o livro. Ao serem questionados acerca do desaparecimento do Josias, algumas respostas dos discentes foram:

“Ele foi embora para ser feliz”.

“Ele foi embora porque sentia fome”.

“Ele foi porque queria procurar uma vida melhor”.

Nesse momento as crianças já percebiam que a pobreza e a fome podem fazer com que as pessoas busquem mudar de vida e, conseqüentemente, de local de moradia, para serem felizes ou buscarem novas e melhores condições de vida e trabalho, nem que para isso seja preciso ir sozinhos. Soares (2010, p. 77) defende que o “principal objetivo do letramento deveria ser o de promover a mudança social”. Pelas falas dos alunos, ao longo das análises, notamos a compreensão de mundo deles diante dos conflitos sociais e a necessidade de tomada de decisões, por parte de cada um de nós.

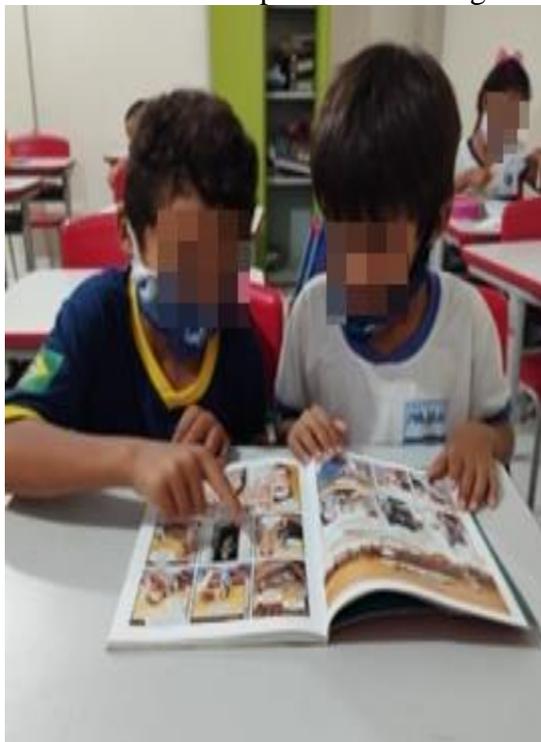
Retomamos o tema da caatinga, pois as crianças relacionavam a seca, que causa fome e morte ao tipo de vegetação, que faz com que tenha pouca chuva. Diante disso, uma discente disse: “Lá é muito seco”. (aluna 18). Vale mencionar o quanto os alunos estavam envolvidos com a história, pois havia criança que gostava de ficar sozinha observando as imagens, outras pediam o livro para lerem juntos ou ficavam em grupos lendo as imagens afixadas. E isso apenas reforça a potência das histórias em quadrinhos em conseguirem retratar, via sequência de imagens, uma história que pode ser real ou fantasiosa, por exemplo, chamando a atenção

do leitor para os desenhos, palavras (conversas) entre outros elementos importantes da história. Vergueiro corrobora essas ideias ao dizer que:

Quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes – as histórias em quadrinhos são escritas em linguagem de fácil entendimento, com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores; ao mesmo tempo, na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles. Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que se encontram inseridos, não agredindo o seu vocabulário normal da forma como o fazem algumas produções literárias (como os livros clássicos de literatura, por exemplo). (VERGUEIRO, 2014, p. 30-31).

De modo geral, eles ficavam livres para fazerem suas leituras da narrativa, fossem individualmente ou em grupo (como pode ser visto nas imagens abaixo). Porém, o mais interessante é que eles sempre estavam olhando as imagens, eles gostavam de pegar do início e ir lendo em sequência, ou pegavam uma determinada parte e continuavam a leitura a partir dali.

Imagem 11 – um aluno explicando ao colega a história.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 12 – alunas lendo a história.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Depois de vermos alguns animais da caatinga, selecionamos o tatu e fizemos uma pesquisa sobre ele, seu modo de vida e porque se adapta tão bem ao clima seco.

Nesse mesmo dia apresentamos o levantamento das profissões dos pais dos alunos, a partir dos dados colhidos por meio de um bilhete encaminhado aos pais solicitando algumas informações (ver Anexo 2). Primeiro, levantamos quais eram as profissões exercidas por mulheres na escola, e nomeamos as profissões de todos os pais dos alunos. Após a lista das profissões ter sido feita no quadro, instigamos os alunos a relacionarem essas profissões com os gêneros, já que na história literária analisada é mencionado que uma profissão comum e quase que única das mulheres naquela época, década de 1915, era o magistério. E mesmo assim, muitas que trabalhavam eram vistas com preconceito, pois à mulher eram destinadas as tarefas da maternidade e de dona de casa.

Diante das diversas profissões apresentadas pelas crianças, como pintor, vendedor, farmacêutica, técnico em informática, motorista, eletricista, empresário, motoboy, contador e outras. Elas disseram que todas as profissões podem ser tanto para homens quanto para mulheres, o que mostra que elas entendem que a diversidade é importante e deve se fazer presente na profissão que os pais exercem. Quando questionados sobre a proibição de trabalho ou preconceito com as mulheres naquela época e agora, algumas respostas foram as seguintes:

“A mulher pode ser tudo”. (aluno 4)

“Se a mulher puder fazer só um trabalho, as coisas ficam atrasadas”. (aluna 1)

“Ser só professora não dá”. (aluno 7): – ‘Você acha que a mulher pode ser tudo?’

(Professora) – “Eu não acho, ela pode ser tudo. Naquela época tinha que banir tudo. As mulheres têm que trabalhar em tudo, as coisas melhoraram porque as mulheres fazem tudo”. (aluno 7)

“Se alguém dissesse que você não poderia escolher o que fazer ou não te deixasse escolher o que fazer?” (Professora) - “Eu diria, você ta errado, eu dou conta”. (aluna 5)

“Seria ruim, eu sou boa e posso fazer as coisas”. (aluna 11)

“Naquela época era mais difícil, elas não podiam ser o que quisessem. Eu não queria um mundo “tão mandante” em mim”. (aluna 17)

Nesse ponto da narrativa falamos da misoginia, embora as crianças ainda não conhecessem esse termo, elas entendiam bem do que se tratava. Isso evidencia mais uma vez que os alunos são impregnados de saberes permeados pela sua cultura, eles não vêm “vazios” para a escola; ao contrário, chegam imersos de saberes, crenças e valores culturais, construídos socialmente, o que pode potencializar os multiletramentos produzidos nesses espaços escolares.

Nessas análises, é importante mencionarmos que os novos estudos de letramento se desenvolveram em torno das relações de diferentes grupos com os eventos sociais de escrita, sendo estas práticas de letramento em grupos mais específicos, como grupo de camadas populares. Diante disso, Kleiman (2004) menciona que os efeitos do letramento estariam conectados com práticas sociais de diversos grupos e seu uso com a escrita, abandonando a ideia de um letramento universal. Isso levaria a uma gama de práticas de letramento que envolve grupos em suas ações sociais e históricas específicas, contribuindo para o surgimento dos multiletramentos, nas quais as linguagens visuais se evidenciariam.

Kleiman (2008) ainda defende que os multiletramentos proporcionam uma maior capacidade do homem ler e interpretar as linguagens visuais. Esse tipo de leitura se torna mais atrativo, principalmente para as crianças, e na medida em que elas desenvolvem sua percepção e inteligência visual, sua capacidade de entendimento das imagens se amplia, fazendo com que ela seja capaz de realizar mais e melhores inferências, expandindo ainda esse conhecimento para além das imagens.

Isso nos conduz a dizer que jamais podemos tratar nossos alunos como incapazes ou sem conhecimento, uma vez que cabe à escola a transmissão dos saberes socialmente construídos, sem estarem descontextualizados da realidade da criança. Nesse sentido, a obra literária em quadrinhos pode ajudar nessa contextualização, ao mostrar a partir de desenhos diferentes realidades que podem ser compreendidas pela criança, desde que o professor saiba trabalhar essas imagens (no caso, a história) no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ademais, o letramento deve ser uma prática social dos sujeitos em torno da leitura e escrita, visto que essas práticas sociais são diversas e variam no tempo e no espaço. Não

podem ser únicas e nem determinadas, pois acontecem na relação entre cada sujeito e o seu meio social.

A função do letramento é levar cada sujeito a agir livre e consciente no mundo. A esse respeito, Stefanello (2017, p. 2723) diz que “as chamadas práticas de letramento, são, na verdade, práticas discursivas que determinam a produção e a interpretação de textos dentro de determinados contextos”. Essa afirmação ajuda a entender que há uma interdependência entre o contexto e a prática, pois como as práticas se materializam de acordo com o contexto, são carregadas de ideologias, no caso da escola, pela ideologia dominante, portanto, jamais serão neutras. Por isso: “[...] não se deve enxergar os discentes como membros vazios e não pertencentes a uma sociedade, uma vez que suas experiências de vida são compostas de uma série de eventos de letramento que emanam de significados a serem manifestados”. (STEFANELLO, 2017, p. 2723)

Ao continuar a história no dia 15/03/2022, questionamos a turma sobre o que são e foram os campos de concentração no Ceará. Nessa parte da história, a família do Chico Bento consegue finalmente chegar a Quixadá, porém, se deparam com a triste realidade dos campos de concentração. Passam a viver ainda em muita pobreza e necessidades básicas como falta de alimento para a sua família. A Conceição, vendo esse sofrimento, decide pedir o seu afilhado, Duquinha, para que ela cuidasse dele em sua casa, já que era a madrinha e tinha como dever cuidar do afilhado. Então, Chico Bento e Cordulina decidem dar o filho para ela. Especificamente a esse respeito, perguntamos às crianças se elas consideravam a atitude dos pais certa ou errada. Abaixo seguem os seus posicionamentos:

“Acho que foi certo, porque a madrinha vai cuidar dele. Mas quando a mãe perde um filho ela chora”. (aluno 22)

“Se fosse diferente, a vida, eles não precisavam se preocupar”. (aluna 20)

“Certo, porque eles precisam de água, de comida e de dinheiro”. (aluna 18)

“Certo, são pobres e a mãe dele não tem roupas e isso significa pobreza”. (aluno 23)

“Ela fez certo, porque eles não têm comida. (aluna 6)

Pelas falas acima vemos que as crianças entenderam o que a personagem Cordulina fez na história: entregar seu filho para que outra pessoa cuidasse, mesmo sabendo que essa ação é causa de sofrimento para a mãe, uma vez que a situação da fome parece ser mais forte. Talvez por já terem visto muito sofrimento na narrativa por causa da fome, as crianças entenderam que essa foi a melhor atitude a ser tomada pela mãe. Mas, praticamente todos concordam que a pobreza é um fator que pode causar no ser humano muita dor.

Ao serem questionados porque têm pessoas pobres e outras ricas, elas não souberam responder, mas chegaram à conclusão que deve ser “porque não tem trabalho para todo mundo”.

Em seguida, a professora/pesquisadora perguntou para a turma: “E como poderíamos resolver essa situação?”. De repente, as crianças ficaram em silêncio. Contudo, após refletirem um pouco, disseram que as pessoas mais pobres vivem no Ceará, que aqui (em Palmas, Tocantins) não existe tanta pobreza.

No mesmo dia assistimos aos vídeos educativos: Conhecendo a caatinga no sertão do Ceará³; Animais da Caatinga⁴ e Asa Branca Luiz Gonzaga⁵, como pode ser visualizado nas imagens abaixo:

Imagem 13 – alunos assistindo aos vídeos no auditório.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

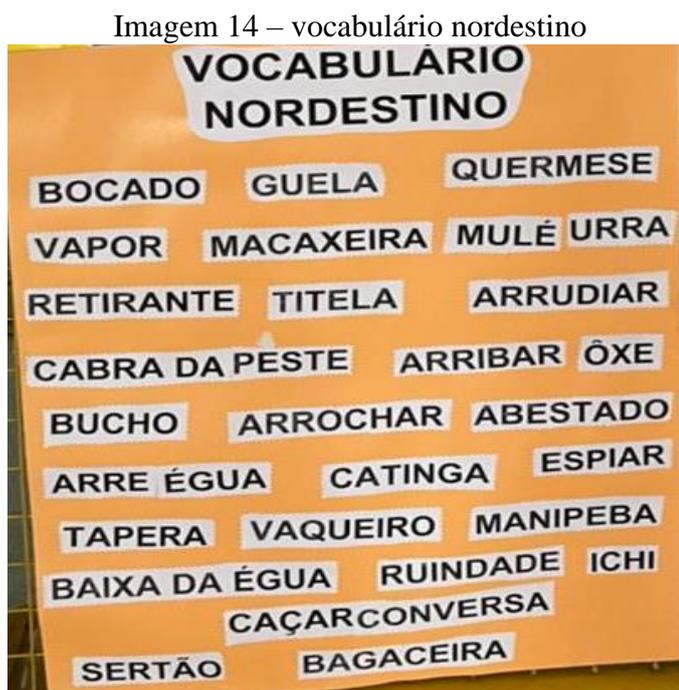
Dando sequência nas atividades com a turma, ainda sobre a obra literária analisada, no dia 16/03/2022 criamos juntos um vocabulário nordestino, com palavras presentes na obra e

³Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=96382cd_quI

⁴Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BNFQ_Wg6gCA

⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>

outras mais usadas no Nordeste, como rés, imigrante, arribar, retirante, esmola, lampião, campos de concentração, caatinga, normalista, carrapaticida, tripas, manipeba, rezadeira, bodega, camboeiro e outras. Com algumas dessas palavras, fizemos um cartaz (imagem 14) que ficou exposto na sala, para que as crianças pudessem ler e explicar umas às outras o significado de cada uma.



Fonte: dados da pesquisa 2022, cartaz elaborado pela professora pesquisadora.

Nesse ponto da história, a personagem Chico Bento resolve ir para o norte, pois ouviu dizer que no Amazonas pode ser um lugar próspero. Entretanto, Conceição consegue convencê-lo a ir para São Paulo.

Essa cena da história levantou um questionamento pela turma, a saber: por que as pessoas mudam? O que move a migração? Alguns alunos responderam que: “Eu acho que ele vai ser feliz lá. Porque lá não tem pobreza. Do jeito que ele vivia ele não tava feliz”. (aluna 18). “Ele pode enricar e voltar para ajudar o povo”. (aluna 11)

Nas falas acima as crianças demonstram uma clara correlação entre a pobreza e tristeza. Entre o ter, recursos materiais, e a felicidade. Essa mudança de vida, que busca o personagem Chico Bento, é bem-vista pelos alunos, já que de acordo com falas anteriores, já percebem que todas as pessoas podem promover suas mudanças.

Nesse sentido, é importante mencionar Freire (1980), ao dizer que a educação deve ser libertadora, isto é, significa dizer que a educação é um ato político quando as crianças

compreendem que a mudança é necessária e com ela a transformação da vida para melhor. Nesse raciocínio, entendemos que as práticas de letramento em sala de aula têm sido essenciais para a compreensão de mundo dos alunos e da relação humana como um todo. Isso é importante, pois, vemos presente nas falas das crianças a presença das ideias de Freire (1980), ao se preocuparem também com o outro, o que reforça o que ele dizia: que a construção do conhecimento leva a criação de uma sociedade mais solidária.

No dia 17/03/2022 não houve a leitura da história, pois fizemos um gráfico a partir do levantamento dos locais de origem dos pais dos alunos. Enviamos um questionário aos pais (ANEXO II), e a partir das respostas socializamos os dados em sala de aula, com a ajuda do mapa do Brasil. Obtivemos as seguintes respostas:

Em 1º lugar – TO, 21.

Em 2º lugar – MA, 09.

Em 3º lugar – PA, 05.

Em 4º lugar – PI, 03.

Em 5º lugar – GO, 02.

Em 6º Lugar – SP, RS, RJ, AM, DF, PR – 01.

Após a construção do gráfico, verificamos no mapa a distância de cada estado em relação a Palmas-TO, quais eram mais perto e outros distantes. De forma breve, falamos um pouco das características de cada estado e sua região. Foi mais um momento para aprofundarmos os estudos sobre os estados e regiões brasileiras, incentivados pelos aspectos sociais e culturais revelados na obra literária analisada.

Socializamos as respostas do questionário do Anexo I, sendo possível determinar os principais motivos ou razões que as famílias se mudaram para Palmas -TO. Dessa maneira, as crianças puderam compreender melhor os motivos pelos quais as pessoas migram ou migraram com as suas famílias, já que as pessoas entrevistadas faziam parte do ciclo familiar das crianças.

No mesmo dia trouxemos o professor e diretor financeiro da escola (professor 1), imigrante cearense, para que os alunos o entrevistassem. Foi um momento muito rico, pois além de responderem aos alunos suas dúvidas, o professor foi caracterizado com adereços nordestinos e recitou alguns cordéis para a turma. Ele falou sobre sua vida antes e depois de vir para Tocantins, sobre as cidades cearenses, a caatinga, o sertão, o sertanejo e o clima. Falou também sobre Rachel de Queiroz (autora da Obra literária analisada), e usou palavras do dialeto cearense.

Imagem 15 – entrevista com o professor 1.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

As crianças interagiram bem nesse momento da aula, gostaram do cordel apresentado pelo diretor e fizeram muitas perguntas para ele. A principal curiosidade deles era saber do que mais eles (nordestinos) sentiam falta depois de terem migrado e porque vieram embora para cá (Tocantins), se eles veem os pais, irmãos, do que mais gostam daqui (Tocantins), e se preferem a cidade de Palmas ou onde morava anteriormente.

A entrevista foi muito enriquecedora, as crianças ficaram eufóricas quando ele falou sobre as comidas típicas do Ceará, como o baião de dois, a castanha de caju, a rapadura, o peixe assado e o cuscuz. Em resumo, foi um momento de aprendizado, diversão e interação entre todos. Percebemos que elas participaram bem e gostaram bastante dessa atividade, principalmente porque o professor 1 em uma linguagem simples, clara e divertida, que envolve bem as crianças.

A obra analisada foi muito importante para que as crianças conhecessem e aprendessem sobre a região nordeste e o estado do Ceará. Por meio das imagens e da entrevista com o professor 1 elas puderam vivenciar um pouco de diversos aspectos desses lugares, assim como na entrevista, na qual elas conheceram melhor o vocabulário falado por uma pessoa do Ceará, com seu sotaque, suas histórias da região cearense e seu modo de vida. Além, claro, de ouvirem e sentirem a literatura de cordel, lida pelo professor 1, e as músicas que ouviram, como a Asa Banca, de Luiz Gonzaga. O interessante é que em nenhum momento eles menosprezaram esses novos saberes, ao contrário, queriam sempre conhecer mais.

Isso acontece porque a leitura dos HQs pode tornar o conhecimento de diferentes assuntos da realidade humana mais significativa e acessível, independente do público a qual é destinada.

Os quadrinhos têm um caráter globalizador – por serem veiculadas no mundo inteiro, as revistas de histórias em quadrinhos trazem normalmente temáticas que têm condições de ser compreendidas por qualquer estudante, sem necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema, seja ela devida a antecedentes culturais, étnicos, linguísticos ou sociais. Uma história que se passe na sociedade japonesa pode, de uma maneira geral, ter sua mensagem principal compreendida por leitores de outros lugares. (VERGUEIRO, 2014, p. 31).

Quase terminando o livro, no dia 22/03/2022, constatamos que as crianças estavam muito ansiosas pelo término da leitura da obra: o que acontecerá com as personagens? A chuva virá? Eles vão ser felizes? Essas são algumas perguntas que as crianças fizeram, antes de continuarmos com a leitura nesse dia.

Na última parte da história, os meses se passaram e aproveitamos para estudar o calendário com mais detalhes, e relacionar os meses com os acontecimentos da história, para que as crianças aprendessem melhor a se localizar no tempo.

Diante disso, a professora/pesquisadora questionou a turma: “Eis que no mês de dezembro veio a chuva, o que isso significa?” As respostas das crianças foram:

“Se não tivesse chuva todos iriam morrer. Não teria vida e nem comida”. (aluno 10)
 “Se não tivessem água, eles iriam morrer”. (aluno 4)
 “Todo o Ceará teria quase morrido. A chuva foi um milagre, é uma ajuda de Deus”. (aluna 16)
 “Se tivesse o sol para sempre eles iam morrer”. (aluno 2)
 “O livro menciona as orações do sertanejo em favor das chuvas, o que vocês acham disso?” (professora)
 “A chuva chegou, traz água e esperança”. (aluna 1)
 “Se não tivesse chuva todos iriam morrer. Mas o milagre aconteceu”. (aluno 3) –
 “Qual foi o milagre?” (professora) - “Uma coisa aconteceu, uma coisa boa. Isso é um milagre”. (aluno 3)

Fica evidente, nessa parte da história, que os alunos associavam bastante a chuva com a vida. Também citaram que aqui (Tocantins) chove mais, por isso não é tão seco e tem mais vida. Essa questão de conseguirem compreender os estados climáticos da determinada região (chuva, sol etc.) a partir da obra literária, revela a potência das histórias em quadrinhos em conseguir mostrar a realidade de determinado povo e sua cultura, via sequência de imagens e com os seus elementos característicos (onomatopeias, cenas entre outras) diferentes maneiras de mostrar visualmente ao leitor.

As HQs não são utilizadas apenas por serem, de certa forma visual, mais atrativas, mas por terem a capacidade de serem exploradas por diferentes áreas. Ao falarmos da região nordeste e do Ceará, por exemplo, podemos relacionar a HQ com a disciplina de geografia, por trazer via imagens formas de representar um cenário de um determinado contexto geográfico. A esse respeito, Vergueiro (2014, p. 118) explica melhor essa correlação das HQs com diferentes áreas: “além de explorar os temas específicos tratados nas histórias, é possível também trabalhar com a linguagem dos quadrinhos para ensinar alguns conceitos da Geografia, tais como representação do espaço, escala, visão vertical e oblíqua”. Essa parte ficou muito clara quando utilizamos o mapa do Brasil e os alunos aprenderam sobre os mais variados temas. Isso nos proporcionou, enquanto professores e pesquisadores, a irmos muito além da simples localização geográfica. O autor vai adiante e cita que as HQs:

Podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em aula. Histórias de ficção científica, por exemplo, possibilitam as mais variadas informações no campo da física, tecnologia, engenharia, arquitetura, química etc., que são muito mais facilmente assimiláveis quando na linguagem das histórias em quadrinhos. Mais ainda, essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores. (VERGUEIRO, 2014, p. 29).

Outra associação que fizeram da história para as suas realidades foi a chuva com a religiosidade, pois usaram muito o termo milagre e Deus, embora durante as leituras e discussões a professora não fizesse nenhuma alusão à religião específica, o que evidencia, nesses dados, que a religiosidade está presente em suas vidas.

O final de trabalho e análise dessa obra seria no dia seguinte, 23/03/2022, mas como faltaram alguns alunos, deixamos para o dia seguinte a sua finalização. Assim, aproveitamos para recapitular a história e deixamos que as crianças se expressassem livremente, sobre o que estavam achando da narrativa, o que eles gostariam de saber, se queriam falar sobre o final que desejam, enfim, o que pensavam. Na sequência segue alguns de seus relatos (nos relatos apenas a professora foi indicada, pois no momento das falas forma feitas as anotações sem os nomes dos alunos):

“Se não tiver dinheiro a gente morre”.
 “As pessoas pobres morrem mais”.
 “Como fazer para não ter pessoas pobres professora?”
 “Só trabalhar para ter mais dinheiro”.
 “Todo mundo que trabalha ganha dinheiro e pode ficar rico?” (professora) – “Não, porque às vezes a pessoa ganha pouco”.
 “O mundo é desigual, nem todas as crianças estudavam naquela época, por quê?” (professora) – “Eles não estudavam porque não tinham dinheiro”.
 “A escola era paga”.

“Naquela época não lançaram as escolas”.

“Não estudavam porque não tinham escolas para todo mundo”.

As crianças enfatizaram em suas inferências que as pessoas precisam trabalhar para terem dinheiro para compararem as coisas, e conseqüentemente viverem bem. Ou seja, para elas o dinheiro está diretamente ligado ao bem-estar das pessoas e à felicidade. Porém, perceberam também que mesmo aquelas pessoas que trabalham, podem não possuir o dinheiro suficiente para viverem melhor.

As suas falas também revelam que muitos alunos se declaram pobres e outros ricos, mas todos concordaram que existe desigualdade social, porque as pessoas estão sem trabalho. É o trabalho que garante o dinheiro e com ele não haveria fome, como aconteceu naquela época de 1915. Mas, ao mesmo tempo, perceberam que nem todo mundo que trabalha tem dinheiro suficiente.

Outra conclusão deles: em Palmas não existem pessoas passando fome como naquela época em que ocorreu a história do livro no Ceará, pois aqui (Tocantins) para eles, é um lugar de muitas riquezas. Fica claro que as crianças não passam ou passaram por situações de precariedade ou fome, e que também não conhecem pessoas nessa situação, ou seja, se não vivenciam ou veem, imaginam que em nossa cidade a realidade é bem diferente da história da obra literária analisada. E que lá também não há mais fome, já que a chuva acabou com ela.

Dando continuidade à aula, trouxemos a professora de Biologia da unidade escolar, professora 2, para falar sobre a caatinga, sua vegetação e seus animais. A professora/pesquisadora havia construído duas maquetes que mostravam um terreno onde havia chuvas e outro com escassez de chuvas. Essas maquetes foram aproveitadas pela professora 2. Para complementar a aula, ela levou algumas imagens de animais e plantas da caatinga que foram projetadas para a turma, como podem ser visualizadas nas imagens abaixo:

Imagem 16 – alunas explorando as maquetes.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 17 – alunos explorando as maquetes.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Os alunos interagiram bem com a professora, reconheceram vários animais e plantas da caatinga, nomeando-os, pois já tinham assistido no auditório da escola, no início da pesquisa, a vídeos sobre a caatinga. A partir das amostras realizadas com eles, pela docente de Biologia, como a experiência de terra seca e com chuva, ela explicou como alguns animais e plantas se adaptam a cada região. Os alunos fizeram perguntas e responderam aos questionamentos da professora 2 alguns associavam as suas explicações com a história da obra, o que é muito positivo, pois conseguiram, assim como foi durante a atividade com o professor 1, fazerem relação da história da obra literária com a realidade deles. De modo

geral, o tema foi bem abordado pela professora e assimilado pelos alunos. As crianças destacaram que elas têm ou já tiveram plantas como o cacto. E que gostam dos animais.

Imagem 18 – professora 2 falando sobre a caatinga.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

No terceiro momento da aula, nesse dia, foi a vez de construirmos um gráfico com os estados de origem dos avós das crianças, com as respostas da entrevista enviada para casa (realizada com a ajuda da família). Tendo em vista que essa entrevista foi feita com algum membro familiar, avós, pais ou tios, as crianças passaram a conhecer melhor a história de algum membro do seu ciclo familiar. (ANEXO II).

Os dados das entrevistas revelaram que os avós dos alunos eram dos estados do Maranhão, Tocantins e Goiás. No mapa localizado na sala de aula, foi evidenciado para a turma a proximidade desses três estados. Ao verem o mapa, nesse dia, outras imagens chamaram a atenção dos alunos e eles quiseram saber o que significava: um mostrou e explicou que a imagem significa uma linha de trem, outro que os pontos maiores dentro dos estados eram as capitais; o desenho de uma âncora seria o local onde temos portos, e outro mencionou um desenho que era de tribos indígenas. Esse momento da aula pode ser visto abaixo:

Imagem 19 – alunas localizando no mapa do Brasil os estados dos seus avós.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

A partir do mapa, os alunos fizeram suas próprias leituras, e souberam interpretar muitos dos seus significados. Além dos mencionados acima, eles também concluíram que a parte azul representa a água e que as praias ficam nas regiões perto das águas. E que nosso país é grande, assim como alguns estados. Ao apontarem para o Ceará como referência, disseram que o Tocantins é bem maior que esse estado, mas que aqui (Tocantins) não temos mar, porque estamos no meio do país.

Concluimos a leitura da obra no dia 24/03/2022. A maior curiosidade deles, desde o início, era se teríamos um final feliz ou triste, pois as histórias infantis normalmente trazem um final feliz, mas como essa era uma história baseada em algo que aconteceu de verdade, eles não saberiam dizer se seria um final feliz. Ao terminarmos a história, pedimos que eles comentassem sobre o final e o que entenderam ou mais gostaram.

Alguns disseram que não foi tudo feliz, pois Josias morreu e muitas pessoas sofreram, mas que o Chico Bento e sua família ficariam felizes vivendo em São Paulo, pois lá não haveria a seca e a fome. Outras respostas foram:

“Choveu no final, Deus mandou a chuva, já que tudo estava triste. E eles ficaram felizes”. (aluno 3)

“Foi um final feliz porque eles rezaram”. (aluno 10)

“O que será que aconteceu com o Chico Bento?” (aluno 22)

“A chuva é tudo”. (aluno 7)

“O livro foi bom para aprender”. (aluna 13)

“O livro foi bom para conhecermos o Ceará”. (aluno 3)

Conforme as suas falas, pelo envolvimento dos alunos com a história e todas as atividades relacionadas a elas, podemos dizer que ela foi bem aceita e compreendida por eles. No entanto, alguns lamentaram o seu término. Outros já estavam ansiosos pela culminância dessas atividades realizadas durante a leitura e análise da obra, que seria uma Feira Cearense realizada com a turma, na escola pesquisada.

É importante pontuar que a aula é um exemplo de prática de letramento dentro da unidade escolar, por isso a Feira Cearense, que teve como objetivo conceituar as relações de leitura com as práticas sociais, ajudou a ampliar o letramento das crianças.

Dando continuidade à aula, foi proposto aos alunos que escolhessem uma pessoa que seria o padrinho da turma, pois na obra literária analisada a Conceição era a madrinha do Duquinha e passou a cuidar dele. O padrinho teria essa “missão” de ajudar, auxiliar e acompanhar a turma até o final do ano letivo. Dito isso, as crianças, em sua grande maioria, tinham padrinhos escolhidos pelos pais.

Para fazermos essa escolha, primeiro explicamos o que significa votação e democracia, sendo assim, o mais votado seria o “padrinho” e que representaria a todos. Eles que sugeriram os nomes, dentre os funcionários da escola, e escolheram duas pessoas, pois consideraram que poderia ser um padrinho e uma madrinha. Os escolhidos foram a diretora e um monitor da escola.

Após a votação, eles foram chamados na sala e os alunos explicaram o que é um padrinho e perguntaram se eles aceitavam ser padrinhos da turma, ambos aceitaram. A partir desse momento, os alunos estabeleceram uma relação mais afetiva, de confiança e de respeito aos seus “padrinhos”.

Imagem 20 – alunos com os seus “padrinhos”



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Fizemos no dia 01/04/2022 a Feira Cearense, e enviamos convite (um *folder* convite) às famílias para que participassem (ANEXO III), já que a feira foi aberta à comunidade (ANEXO IV). A feira teve como objetivo apresentar o estado do Ceará através dos seus aspectos históricos, sociais, culturais e geográficos, muito devido a leitura da obra “O Quinze”. Foram convidadas as outras turmas do primeiro ano da unidade escolar, e a nossa turma (identificada como 1201) ficou com a apresentação da obra literária e as outras duas turmas, com os demais temas. As imagens dessa obra foram expostas em sequência num painel, e os alunos apresentaram as suas histórias aos participantes, que eram alunos e funcionários da própria escola e as famílias que ali estavam presentes. Eles também socializaram o vocabulário com palavras extraídas da obra e os cartazes com as imagens da seca e personalidades cearenses.

A feira acabou envolvendo toda a escola, tivemos uma boa participação da comunidade escolar, músicas nordestinas cantadas pela banda dos professores da escola, uma grande variedade de comidas típicas para degustação, muitos objetos cearenses, plantas e animais regionais, personalidades cearenses, lugares turísticos e cordel impresso e declamado. Algumas das fotos que retratam esse momento podem ser conferidas abaixo:

Imagem 21 – mãe e aluno durante a feira cearense.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 22 – aluna apresentando a obra para sua mãe.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 23 – aluno apresentando a obra para uma professora visitante.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 24 – aluno apresentando a obra para uma professora visitante.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 25 – alunos na da feira cearense.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

A Feira Cearense foi a atividade de encerramento da leitura da obra “O Quinze”, mas as aprendizagens na vida das crianças foram visíveis, a partir do envolvimento delas com as atividades relacionadas à obra. A escolha da obra literária em formato de HQs foi relevante para que a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental tivesse uma melhor compreensão dos temas abordados durante a sua leitura.

Nessa análise, Vergueiro (2004) contribui ao falar que as palavras e imagens, quando juntas, propiciam um melhor aprendizado. Percebemos isso durante toda a leitura da obra, pois as crianças fizeram a ligação das imagens com as falas, além das descobertas visuais que esclareciam determinados pontos da narrativa. Foram alguns elementos que fizeram com que as crianças ampliassem não apenas a sua comunicação, mas se envolvessem com o texto e fizessem inferências cada vez mais abstratas, demonstrando assim todo o entendimento em torno da narrativa.

Também destacamos, após a conclusão da leitura do livro, os multiletramentos. Acerca disso, Rojo (2009) diz que o ensino deve objetivar o desenvolvimento de diferentes práticas de letramento, a partir da leitura das HQs e das atividades desenvolvidas. Isso é relevante para a ampliação do conhecimento de mundo, assim como para o entendimento das diferentes leituras visuais, estéticas, artísticas e verbais, por exemplo. Essas aprendizagens são oriundas do letramento literário, que foi concretizado pelos eventos de letramento desenvolvidos durante a pesquisa.

4.2. As virtudes e renovações morais humanas no letramento literário: a obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo

Nessa categoria de análise, abordaremos a obra “Os Miseráveis”, trabalhada com a mesma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Como dito anteriormente, essa obra também é retratada em histórias em quadrinhos.

Obra: “Os Miseráveis”

Autor: Victor Hugo

Adaptação e roteiro: Daniel Bardet

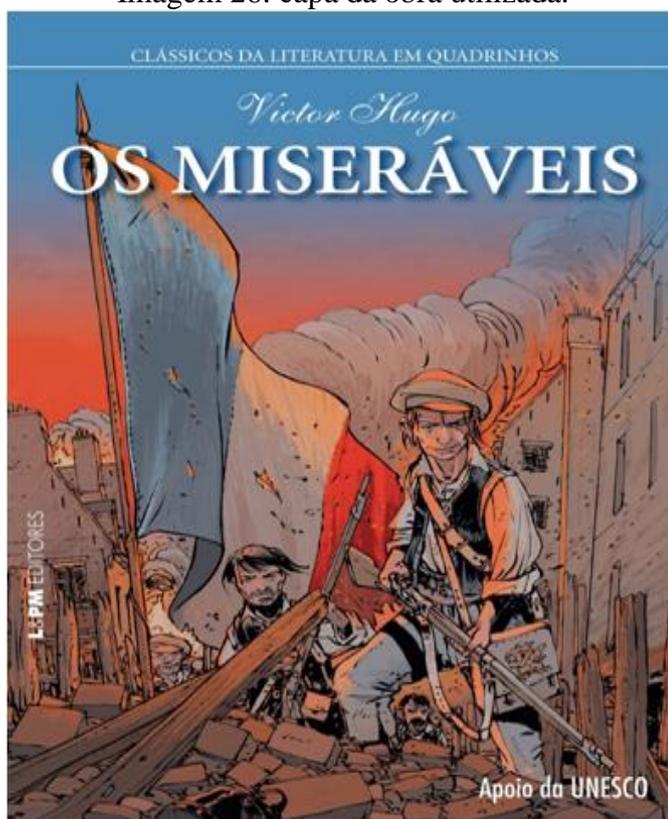
Desenhos: Bernard Capo

Cores: Arnaud Boutle

Editora: Ática 2014, 112 páginas

Data da publicação: 2012

Imagem 26: capa da obra utilizada.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Resumo da obra: Um marco do romance francês do século XIX, “Os Miseráveis” é um livro grandioso. Narrando fatos que se estendem da derrota francesa na Batalha de Waterloo, em 1815, aos levantes antimonarquistas de junho de 1832 em Paris, Victor Hugo transcendeu as barreiras da ficção para criar uma obra que é ao mesmo tempo um drama romântico, uma epopeia, um documento histórico, um ensaio filosófico, um tratado sobre ética e um estudo sobre literatura e linguagem. Nada disso seria possível sem o fascínio exercido pelas reviravoltas de seu enredo e pelo carisma de seus personagens. Como o criminoso Jean Valjean e sua jornada desesperada em busca de redenção. Ou a explorada e prostituída Fantini e sua filha Cosette. Ou ainda o pequeno Gavroche, filho de um lar desajustado que foge de casa para viver nas ruas. Unidos pelo idealismo e pelo gênio narrativo de Victor Hugo, esses excluídos e heróis improváveis fazem de “Os Miseráveis” um grito de liberdade que continua a ecoar até os dias de hoje.

A segunda obra trabalhada foi “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Mantivemos a contação da mesma forma que a obra anterior, por meio da “Contração da história” fatiada, levamos a reprodução do livro em folha A3 colorida e revestida em papel contate, para que os alunos pudessem manusear livremente as folhas. A história foi contada em sequência, em consonância com atividades que se referiam aos conteúdos presentes no enredo.

A contação não acontecia todos os dias (optamos por deixar também que os alunos escolhessem o dia para a continuidade), pois às vezes faltavam muitos colegas ou tinham outras atividades a serem realizadas que eram organizadas pela própria escola. Mas, sempre antes de iniciarmos a história, recapitulávamos o que já havia sido passado. Da mesma forma da obra literária anterior, após a leitura e manuseio das partes que compunham a sua história, essas ficavam expostas nas paredes da sala, para que as crianças pudessem lê-las quando sentissem vontade. Abaixo, uma das imagens que mostram discentes manuseando algumas partes dessa obra:

Imagem 27 – aluna lendo parte da obra “Os Miseráveis”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 28 – alunas lendo parte da obra.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Conforme as imagens, a história era deixada exposta e isso foi muito importante para a compreensão do seu enredo. Isso ajudou os alunos acompanharem o processo de sequência visual da história (na linguagem dos quadrinhos). Nesse processo, constatamos que eles, por livre vontade, gostavam muito de ir até o local onde se encontrava a história para ler ou observar mais de perto uma cena que tinha lhe chamado a atenção. Mais uma vez destacamos como as ilustrações em quadrinhos despertam o interesse pela leitura nas crianças, uma vez que é impressionante como a forma dos desenhos e especialmente as expressões das personagens lhes chamavam a atenção.

As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos – a inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza. Devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, a onomatopeia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas –, os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo. (VERGUEIRO, 2014, p. 30).

Nesse momento, observamos também a leitura colaborativa, onde os alunos iam contando aos seus colegas a história, ampliando a capacidade de entendimento e interpretação daquilo que estava sendo visualizado e lido por eles. Diante disso, nós os deixamos, na maioria das vezes, sozinhos nessa ação, somente quando eles solicitavam a ajuda da professora/pesquisadora para explicar alguma parte ou uma palavra que era desconhecida deles, a docente intervia/orientava; caso contrário, eles mesmos faziam a sua interpretação.

Imagem 29 – uma aluna explicando para outra a história.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Ao escolher o livro “Os Miseráveis” para a pesquisa, assim como na obra anterior, também foram selecionados temas que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula, conforme

o Quadro II. Esses temas surgiram a partir da leitura feita pela professora/pesquisadora, mas alguns ocorreram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, como o tema religiosidade e guerras. Mantivemos a flexibilidade do planejamento, seguimos o mesmo tipo de contação de história, a fatiada, mas abertos para mudanças, caso fosse necessário.

A leitura da obra “Os Miseráveis”, em versão HQ, também nos possibilitou o desenvolvimento de diversos conhecimentos selecionados a partir da categoria de análise: as virtudes e renovações morais humanas no letramento literário, onde mais uma vez as atividades envolveram as crianças em seu contexto social, conforme o quadro abaixo:

Quadro IV – Tema e atividades do livro “Os Miseráveis”.

TEMAS	SUGESTÃO DE ATIVIDADES
Apresentação do livro, autores, criação e personagens: Jean Valjean (protagonistas); Inspetor Javert e Cosette.	Painel com fotos; Apresentação do livro e autor; História fatiada.
Localização no mapa mundi do país: França.	Atividades no mapa mundi (localização espacial e temporal); Localização da França e do Brasil, destacando as distâncias e os elementos naturais que os separam; Características da França, social, histórica, cultural, e seus aspectos físicos e geográficos. Imagens de antes e depois da França
Localização espacial.	Com o uso do mapa mundi e globo terrestre, localização da França, continentes e polos.
Revolução Francesa.	Apresentação através de imagens e de conversa dialógica sobre a importância da Revolução Francesa para o mundo; Apresentação de vídeos educativos.
Sistemas de governo.	Monarquia (explicação da monarquia francesa com imagens da época e encenação em sala); República (Simulação de uma votação, através da escolha do nome da caixa e da campanha de doações de brinquedos).
Pobreza e desigualdade social e preconceito	Classes sociais (as divisões de classes na França); Injustiça e Leis que não favoreciam a todos.
Revolução Industrial; Direitos da criança e do adolescente	Trabalho e consumo; Exploração humana. As fábricas; Trabalho infantil (apresentação dos direitos das crianças, através do Estatuto da Criança e Adolescente, atribuições do Conselho Tutelar e da escola).

Guerras	Guerras brasileiras; Guerras Mundiais; Guerras atuais. (Aula com imagens em data show em sala de aula)
Representantes políticos	Presidente; Governador; Prefeito.
Dilemas morais atemporais e crenças	Ética; Valores; Virtudes; Egoísmo; Maldade; Fé; Religiosidade.
Solidariedade	Campanha de doação de brinquedos.
Violência contra a mulher	Lei Maria da Penha, aula explicativa.
Vocabulário	Significado de palavras desconhecidas até então, prisão, assassino, padre, talheres, galés, albergue, castiçais, esfolar, fiacre, filantropo, benfeitor, cúmplices, francos, carruagem de aluguel, julgamento, convento, inspetor de polícia.

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro contato dos alunos com a obra, dia 03/05/2022, lemos juntos o nome da história e questionamos o que significa a palavra “miseráveis”. Alguns não souberam dizer e outros mencionaram se tratar de um “xingamento”, que não era uma coisa boa para ser dita, como um dos discentes: “Um palavrão, professora”. (aluno 2). Após a explicação do significado do nome pela professora/pesquisadora, eles compreenderam que o nome se referia à pobreza, dificuldades ou um adjetivo utilizado para nomear pessoas sem valores morais, como a bondade.

Em seguida, mostramos a eles a capa e os questionamos se apenas pela imagem da capa eles conseguiam imaginar como seria aquela história. O aluno 7 disse que parecia ser uma guerra, que aquelas pessoas estavam lutando, talvez, pelo fim da escravidão. A aluna 11 disse que se lembrava da seca, porque era parecido com a obra anterior analisada (“O Quinze”). São relatos importantes, pois essas associações feitas pela turma são devidas também ao fato da obra “O Quinze” possuir em sua capa a cor laranja, e das pessoas lutando pela vida, afirmação essa relatada pelo aluno 10.

Diante dessa importante afirmação, é preciso salientar que:

A cor faz parte dos quadrinhos, embora seja um recurso ainda pouco estudado nessa linguagem. São signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos. Mas sempre com conteúdo

informativa e inserida no espaço do quadrinho, onde se passa a cena narrativa. (RAMOS, 2009, p. 87).

Ou seja, as histórias em quadrinhos, dentre outras características de sua linguagem, utilizam da cor para não apenas chamar a atenção do leitor, mas também para potencializar a comunicação visual da mensagem relatada na cena. Isso é importante para ampliar a capacidade de leitura e interpretação da história, como pode ser notada no depoimento acima do aluno 10.

Na capa da obra “Os Miseráveis”, as pessoas estavam com armas, e isso chamou bastante a atenção dos alunos, pois disseram ser uma briga entre pessoas, uma armadilha, uma guerra, uns tentando matar os outros. Além disso, destacaram a presença da bandeira na cena. Nesse momento, as crianças já estavam mais atentas à parte visual das obras e da mesma forma que a história anterior, essa também os chamou a atenção e suas interpretações e análises já estavam mais pré-elaboradas, muito devido à experiência com a história anterior e aprendizado desenvolvido a partir das atividades trabalhadas. Na esteira desse pensamento, Kleiman (2014, p. 82) ressalta que:

Quando o sujeito é mais participativo na leitura e apreciação da imagem, mais desenvolve a sua “inteligência visual”. Assim, na medida em que desenvolve a capacidade de interpretar e de se expressar por meio da linguagem visual, a sua capacidade de fazer inferências, analogias, críticas e critérios são também desenvolvidos. Desse modo, o conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia.

Isto é, trabalhar com “textos visuais” e verbais, pode ser muito significativo para a aprendizagem da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que nessa fase escolar, elas estão em processo contínuo de aprendizagem, entendimento e uso de elementos visuais (aqui, entendemos como sendo elementos visuais não apenas imagens, mas letras e números também). Por isso, utilizar as histórias em quadrinhos nesse processo pode desenvolver ainda mais a capacidade delas de estabelecer comparações, emitir opiniões, conclusões e estabelecer critérios de análises acerca do mundo à sua volta.

Como os alunos já se encontravam mais familiarizados com as histórias em quadrinhos e mais atentos a narrativa, a leitura dessa obra ocorreu de forma mais “rápida”, até porque as atividades relacionadas a essa obra eram mais discursivas e dialógicas, permitindo que as crianças expressassem seus pensamentos por meio do diálogo, produzindo e dando sentido a sua aprendizagem, para si e para o outro, em sala de aula.

Vale destacar que por não estarmos mencionando a aprendizagem da gramática, como já dito anteriormente, não significa que ela não esteja acontecendo, uma vez que a história contada envolve não apenas os desenhos em quadrinhos, mas também letras e palavras. E ter contato com esses elementos também ajuda as crianças a desenvolverem o processo de leitura e escrita (ARAÚJO, 2018).

A história contada em formato de HQs tem na imagem seu principal elemento, sendo assim, mesmo as crianças que ainda não estão alfabetizadas conseguem compreendê-la. Ou seja, os elementos visuais da obra levam ao desenvolvimento de múltiplos letramentos, como o estético, mencionado por Araújo (2018, p. 26), ao dizer que “o letramento estético pode ajudar esse estudante, ou mesmo, um analfabeto, a compreender um texto que, apenas constituído por letras e palavras, seria para ele praticamente impossível de entendê-lo”.

A escolha desse gênero literário garantiu aos alunos o desenvolvimento do letramento literário e com isso uma maior compreensão da narrativa, já que agregava os elementos da leitura e escrita através da arte. Isso possibilitou a eles serem capazes de compreender as obras literárias analisadas.

[...] a arte desenvolve significativamente os aspectos intelectuais do aluno, pois lhe possibilita ter um aproveitamento melhor na escola, além de conseguir compreender melhor a realidade da qual se insere, se tornando um indivíduo mais criativo, crítico e participativo, com tomada de consciência da realidade, importante para ampliar o seu conhecimento de mundo, cultural e estético. (ARAÚJO, 2018, p. 133).

Nosso enfoque é o letramento literário, e este também contempla a aprendizagem da língua materna, já que ele se faz com o texto literário. No entanto, prioriza-se não somente a aquisição da leitura e escrita, mas as mais variadas aprendizagens que o leitor desenvolve a partir do texto. Mas isso não diminuiu os objetivos epistemológicos da nova obra em relação a anterior. Apenas entendemos que cada obra deve ser trabalhada em sala de aula de acordo com suas especificidades, uma vez que algumas ações permaneceram e outras foram criadas.

Durante o desenvolvimento da narrativa surgiram temas e situações que nos levaram a novas ideias de aprendizagens. Esse é um ponto que o professor deve ficar atento durante a sua prática pedagógica, pois o planejamento deve ser flexível, haja vista que podem ocorrer mudanças que contribuirão positivamente para um melhor desenvolvimento dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula.

Partimos das ideias de letramento na concepção de Cosson (2015, p. 179), ao dizer que o letramento literário ainda é um campo dinâmico e complexo com fronteiras não fixas, isto é, ele pode ser conceituado de diferentes modos. O autor cita que a:

Concepção pluralizada de múltiplos letramentos que se particulariza pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para forçar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo de atuação.

Sobre essa concepção de letramento literário, Cosson (2015) corrobora que esse letramento recebe impactos de estudos culturais no campo literário, embora se faça presente no desenvolvimento de habilidades de ler os textos buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades e identificações sociais. Ele inclui ainda outras habilidades como a consciência crítica dos leitores em relação aos mais variados temas sociais. Portanto, ele tem um lugar na formação de um leitor comum, que carece de uma formação mais crítica que ultrapasse os conhecimentos da literatura e da escrita.

Pensando nessa concepção de letramento literário, pode parecer, em um primeiro momento, difícil ou até impossível pensar em uma formação crítica com crianças pequenas. Entretanto, entendemos que o processo de formação deve acontecer independente das nossas práticas educativas. Além disso, defendemos que o professor deve contribuir para uma formação crítica e transformadora dos alunos. Isso se faz com uma ação pedagógica que os levem a refletir sobre o mundo.

E essa reflexão parte de práticas nas quais a criança seja capaz de se apropriar delas através da interação. Por isso, escolhemos as histórias em quadrinhos, já que estas contêm elementos que captam a atenção e o imaginário das crianças. Embora estas nessa idade escolar ainda não dominem gramática, se sentem mais capazes e motivadas quando percebem que podem ler e entender a linguagem visual. Daí a importância dos letramentos múltiplos no ambiente escolar.

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação pode nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento [...] trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de linguagem (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) (ROJO, 2009, p. 119).

Assim, nesse primeiro momento da narrativa, o destaque na história foi o personagem principal, Jean Valjean, por ser um criminoso e na história ele ter roubado o padre que o havia hospedado. As crianças se manifestaram dizendo que roubar é errado, que é uma coisa que não devemos fazer. Destacaram ainda que o protagonista da história agiu errado, e que ele está sendo perseguido, já que não deram hospedagem a ele.

No dia 04/05/2002, na continuidade da história, uma parte chamou a atenção de todos. Se referia a cena na qual o padre faz uma coisa boa para Jean Valjean, e diz: “Jean Valjean, lembre-se meu irmão, lembre-se que já não pertence ao mal, mas sim ao bem. É a sua alma que acabo de comprar, e eu a entreguei a Deus.” (Imagem 30)

Imagem 30 – página 11 do livro “Os Miseráveis”.



Fonte: Bardet (2014, p. 11).

A história do livro tem como um dos focos as virtudes do homem, a regeneração de um criminoso, e essa compreensão pode ter sido bem assimilada pelas crianças, pois percebemos que todas elas têm alguma religião ou religiosidade, como identificado durante a leitura da obra anterior. Sem fazer proselitismos, as crianças notaram que as pessoas podem ser transformadas “em pessoas melhores”, e como alguns disseram: “Deus quer que façamos o bem”.

Em determinado momento da vida, o personagem foi preso porque roubou um pedaço de pão para alimentar os sobrinhos. A esse respeito, questionamos: até que ponto isso seria errado? Justificaria a prisão de um homem por tentar alimentar as crianças? Os alunos concordaram que roubar é errado, mas que para acabar com a fome ele agiu certo. Em seguida, fizemos um levantamento de coisas que são certas e erradas perante as nossas leis, e quais são as punições determinadas na legislação brasileira. Assim como naquela época da história de “Os Miseráveis”, 1815 a 1832, roubar era errado, hoje também é um crime.

Porém, o ponto central desse questionamento era: por que as pessoas passam fome? A resposta eles sabiam: “porque tem pessoas que não tem o que comer e outras têm.” Ou seja, a desigualdade permanece até os dias de hoje.

Mais uma vez, temos o enfoque no comportamento social do homem, visto que as duas obras literárias analisadas destacam bastante esses problemas sociais como a miséria, a fome. Embora sejam situadas em épocas distintas e por focalizarem assuntos que muito se assemelham, propomos discussões que levassem os alunos a novas reflexões.

Consideramos que o processo de escolarização adequado é aquele que conduz o aluno eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar (SOARES, 1999). Dito isso, a nossa proposta de formação de leitores com crianças pequenas, desde o início, foi realizar práticas pedagógicas que fossem apropriadas aos alunos de primeiro ano e de forma que o texto literário fosse trabalhado em sala de aula de forma integral com eles.

Diante disso, para Paulino e Cosson (2009, p. 74), “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”, cabendo à escola “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive”. Desse modo, o papel da professora/pesquisadora foi de orientar as atividades que envolviam os textos literários no processo de aquisição de habilidades de leitura, escrita, letramento e formação de leitores, pelas crianças. Sobre a mediação, Paulino e Cosson (2009) colocam que para uma correta escolarização da literatura é preciso que as práticas mediadoras ajudem o letramento literário a ser concretizado em sala de aula.

Continuando a história, em 05/05/2002, Jean Valjean reaparece com outro nome e em outra cidade, na qual ele é prefeito de uma cidade francesa e dono de uma fábrica. Expomos imagens das fábricas francesas no início da Revolução Industrial, e imagens de pessoas trabalhando nos campos para que as crianças entendessem o que significava a mudança de trabalho do campo para a cidade. Ao falarmos da Revolução Industrial, buscamos utilizar, novamente, uma linguagem mais acessível às crianças, citar exemplos e complementar com imagens, importante para reforçar o trabalho visual e verbal que já estávamos fazendo com as obras literárias em histórias em quadrinhos na sala de aula.

Construímos no quadro as organizações de poder no nosso sistema de governo, ao apresentar o presidente, o governador e o prefeito, para que compreendessem como o país, as cidades e os estados são administrados. Fizemos também uma lista escrita no caderno de cada discente, com os nomes dos nossos principais representantes políticos.

Na obra, a personagem Fantini tem que vender seus cabelos e dentes para conseguir algum dinheiro. Como ela está em situação de muita pobreza, sem emprego e doente, ela vai parar no hospital. Esse momento evidencia, mais uma vez, a desigualdade social do período, pós Revolução Francesa, retratado na história.

Na aula seguinte, no dia 10/05/2022, após a leitura da história junto com as crianças, elas foram motivadas pela docente/pesquisadora a falarem livremente sobre o que entenderam ou algo que tenha lhe chamado a atenção na obra “Os Miseráveis”. Para ampliar o debate em sala de aula, a professora também fez perguntas para fomentar o diálogo entre estudantes e a docente. Algumas imagens abaixo mostram um pouco desse momento:

Imagem 31 – aluna utilizando as imagens no quadro para comentar a narrativa.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 32 – aluna utilizando as imagens no quadro para comentar a narrativa.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Uma observação importante precisa ser feita: por se tratar de histórias em quadrinhos, ao observarem a sequência da narrativa da obra, muitas vezes as crianças já vão construindo hipóteses ou antevendo os acontecimentos. Ou seja, a sua imaginação, fruto da compreensão da história, é aguçada o tempo todo pelo tema apresentado, via histórias em quadrinhos. Isto em face de as:

Histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos –, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático. (VERGUEIRO, 2014, p. 21).

Posteriormente, a professora/pesquisadora indagou a turma: “Uma pessoa pode ser ruim e depois ficar boa?” “Qual a virtude do Jean Valjean?”. Em seguida, os alunos responderam assim: “Ele é uma pessoa boa, porque ele ajuda as pessoas.” (aluno 10). “A mulher que cuidava da Cossette era má”. (aluna 16). “Todo mundo precisa de ajuda na vida. Jean Valjean é um tipo de pessoa bondosa”. (aluno 3)

Conseqüentemente, as suas respostas levaram a docente a questionar para a turma o que são virtudes. Assim, por meio do diálogo, fizemos a nomeação de algumas virtudes. Ao passo que também nomeamos o que seria o contrário das virtudes (os defeitos e/ou,

imperfeições). Na medida em que a história avançava, buscamos identificar e compreender esses significados. Por exemplo, quando a personagem Fantini vai viver nas ruas, as crianças disseram que já viram pessoas nas ruas da cidade, que são pessoas pobres, sem trabalho, sem comida e sem dinheiro, que isso deve ser triste. Na obra anterior elas disseram não conhecer ninguém que tenha passado fome e, por isso, disseram que em Palmas -TO não tinham pessoas assim.

Embora a cidade de Palmas -TO ainda seja considerada pequena, em termos populacionais, comparada aos grandes centros urbanos, problemas sociais como pessoas morando nas ruas já existem e são percebidos também pelas crianças. Essa causa eles atribuem à falta de trabalho e a não divisão das coisas, como o dinheiro, as roupas, a comida e as casas, porque as “pessoas são egoístas, são malvadas e não querem ajudar as outras. Como no livro, onde o inspetor Javert é muito malvado” (aluno 7). Fizemos com essas inferências algumas definições contrárias às virtudes, tais como a raiva, o ódio, a ganância.

Dando continuidade às discussões, a personagem Fantini é agredida por um homem e acaba sendo presa. Aproveitamos essa passagem para falarmos sobre a discriminação contra a mulher. Assim, a professora/pesquisadora perguntou para as crianças: “O que vocês acham dessa situação?”. “Eu acho que ele que deveria ter sido preso. Não pode bater em mulher é errado e vai pra cadeia”. (aluno 7).

Pelas palavras do aluno 7, percebemos que algumas crianças têm noção da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006, esta define que a violência doméstica contra a mulher é crime e aponta as formas de evitar, enfrentar e punir o agressor). Também indica a responsabilidade que cada órgão público tem para ajudar a mulher que está sofrendo a violência. Tema este que a professora não tinha colocado como pauta na leitura da obra. Entretanto, a partir das experiências em sala de aula com as crianças, sabemos que outros temas podem surgir, uma vez que as crianças, por vivenciarem diversas situações no dia a dia podem ter conhecimento de outros assuntos, mais do que imaginamos.

Essa colocação do aluno nos levou a pensarmos na situação feminina desde os anos de 1815 até agora. Se antes as mulheres não tinham muitos direitos, hoje elas já possuem mais do que naquela época, como, por exemplo, o mencionado pelo aluno 15: “O direito de trabalhar”, além do: “O direito de estudar” (aluna 1), “O direito de não apanhar” (aluno 7). Falamos sobre a origem da Lei Maria da Penha e alguns de seus artigos que tratam do bem-estar e proteção da mulher. Contudo, não nos aprofundamos muito no tema, haja vista que as crianças possuíam uma boa compreensão no que se refere à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Quando estávamos encerrando as discussões da obra nesse dia, o aluno 3 sugeriu que nós poderíamos ajudar as pessoas, pois ele iria doar uma escavadeira para uma criança, devido ao fato de ele ter visto um vídeo em que uma criança de 5 anos doava uma escavadeira para outra. Ele iria fazer o mesmo com outra criança de rua. Além disso, daria também um carrinho do Batman.

Na sequência da atividade, a professora/pesquisadora indagou: “Enquanto crianças, o que vocês podem fazer para ajudar alguém?” Alguns discentes responderam: “Fazendo doações de roupas, sapatos e comidas” (aluna 17). “O livro é legal porque o Jean Valjean contou o que ele fez pra salvar o homem, e achei triste porque a Fantini morreu” (aluna 5).

Essas respostas levaram a docente a entender que uma atitude que a professora deve manter durante a contação das histórias é deixar as crianças se expressarem livremente, pois muitas vezes os diálogos retomam as discussões anteriores, ou mesmo a outras questões de fora da história, mas presentes na vida delas. Isso é muito importante para organizarmos as falas para que todos possam se expressar, e motivar sempre aqueles que são mais quietos. Não temos dúvidas de que todos têm algo para contribuir com as discussões, mas a maioria ainda não tem a espontaneidade da fala, de modo que, ao identificar esses alunos, o professor procure sempre dar a eles o poder da fala e ou trazê-los para dentro dos diálogos, respeitando cada um e assegurando-lhes autonomia.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2011, p. 25).

No dia 11/05/2002 conhecemos melhor como está vivendo a personagem Cosette, com uma senhora que só a maltrata. Sobre essa cena, alguns estudantes assim se posicionaram:

“Essa velha é muito malvada. Ela não é do bem”. (aluna 1)
 “Tem que deixar a criança brincar”. (aluna 8)
 “Quando a pessoa é malvada não gosta de criança”. (aluno 22)
 “Só gosta de adulto”. (aluna 1)
 “Tem pessoas que se dizem boas, mas só faz coisas ruins”. (aluna 13)

As respostas foram importantes, pois nos fizeram refletir sobre os direitos da criança. Assim, trouxemos alguns desses direitos e falamos um pouco sobre o Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente, mostrando os principais direitos e deveres das crianças na Lei brasileira, que é uma referência em todo o mundo.

Para finalizar as discussões desse dia, fizemos uma lista com os nomes das personagens da história, a pedido do aluno 7, para ficar no quadro da sala já que os nomes em Francês são mais complicados, para podermos ficar vendo, segundo ele.

Dia 13/05/2002, após a leitura da obra, falamos sobre a solidariedade e o egoísmo. Em seguida, algumas falas começaram a emergir na sala de aula:

- “Egoísmo é uma pessoa que não quer dividir”. (aluna 1)
- “Porque é mal educado, não gosta das pessoas”. (aluno 22)
- “O Javert era mal. Não gostava de ninguém, não amava as pessoas. Hoje minha mãe deu carona para a amiga dela para o trabalho”. (aluna 20)
- “Se uma pessoa não gosta de alguém é egoísta. Se não ajudar a outra fica egoísta”. (aluna 1)
- “A Cosette foi judiada, se fosse hoje isso não podia acontecer”. (aluna 1)

Pelas respostas acima, fica evidente que a aluna 1 tem um bom entendimento dos direitos das crianças, e pelas demais respostas vemos que as crianças já relacionam bem as atitudes com as virtudes humanas.

Dando continuidade à aula, expomos imagens da França nos dias atuais e antigos, da revolução francesa, guilhotina, o Palácio de Versalhes, crianças trabalhando nas fábricas, pessoas em situações de pobreza nas ruas, pessoas trabalhando no campo, a bandeira francesa e a Torre Eiffel.

Ao explicarmos sobre a Revolução Francesa, fizemos um comparativo entre os sistemas de governo: monarquia e república. Suas principais características, boas ou ruins, e vimos que no Brasil vivemos na república.

A professora/pesquisadora, mais uma vez, foi surpreendida pela curiosidade dos alunos, já que nesse momento da história se iniciava uma revolta entre os partidários da monarquia e os republicanos. Explicamos novamente o porquê das guerras durante e após a revolução francesa. Após esse momento, vieram os questionamentos:

- “No Brasil já tivemos guerra?” (aluna 1)
- “Aqui era a guerra mundial?” (aluno 2)
- “Tinha guerra em todos os lugares? Na guerra todas as pessoas ficam morrendo?” (aluna 17)
- “Essas guerras foram antes de nós nascermos?” (aluno 7)
- “Existiam muitos lugares com guerra?” (aluno 15)
- “Palmas teve guerra?” (aluna 5)
- “Já teve guerra como a da França em outro lugar?” (aluno 22)
- “Houve guerra quando nossos pais nasceram?” (aluna 11)
- “Por que existe guerra?” (aluna 21)
- “Teve guerra quando nossos avós eram crianças?” (aluna 18)

As perguntas revelam que a maioria das crianças ficou curiosa em descobrir se no Brasil já houve alguma guerra. Em seguida, a professora/pesquisadora explanou sobre as

guerras de modo geral, ocorridas na humanidade. No entanto, ao falar da segunda guerra mundial, da bomba atômica, o aluno 3 pediu para deixá-lo explicar. A docente autorizou e ele foi até a sua mesa, pegou uma cola e um caderno e fez a demonstração de como uma bomba era lançada e o que acontecia quando ela atingia o solo, revelado na imagem abaixo e em sua afirmação: “A bomba é tão poderosa que sai um cogumelo e tudo fica cinza, é a radioatividade que destrói tudo”. (aluno 3)

Imagem 33 – aluno explicando à turma sobre a bomba atômica.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

E vieram mais perguntas, na sequência:

“Quais lugares têm mais guerras?” (aluno 23)

“Não tem como se proteger dessas bombas?”. (aluno 2)

“Se jogar essas bombas todos iremos morrer”. (aluno 4)

Encerramos essa discussão, pois a professora iria preparar uma aula mais específica sobre o tema guerras e a bomba atômica. Como as crianças já estavam muito empolgadas pelo final da história, perguntamos como seria o final, e assim responderam: “as pessoas do mal irão morrer e o Jean Valjean não será mais um prisioneiro” (aluno 15).

Dia 17/05/2022 fizemos a revisão dos sistemas de governo, monarquia e república para simular como são feitas as escolhas dos representantes no sistema republicano de governo; após a fala do aluno 3 em doar os seus brinquedos, os alunos decidiram que eles todos poderiam fazer também a doação. Diante disso, ficou definido que faríamos uma campanha de arrecadação de brinquedos e estes seriam doados para a Casa Abrigo Raios de Sol, localizada na cidade de Palmas -TO. Assim, realizamos uma votação para escolher o

nome da nossa caixa de arrecadação e o da campanha. Os nomes foram sugestões dos próprios alunos.

Os três nomes escolhidos: Caixa da Felicidade, Caixa da Alegria e Caixa da Diversão, foram submetidos à votação, mas antes de os alunos escolherem os nomes fizeram uma campanha, pedindo o voto e explicando porque o nome que cada um deles escolheu seria melhor e merecia o voto. Com essa atividade, eles puderam ver como ocorrem as campanhas eleitorais, já que eles veem os candidatos na TV pedindo votos. As crianças também puderam fazer perguntas para cada um deles.

Imagem 34 – aluna “fazendo campanha”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 35 – aluno “fazendo campanha”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 36 – aluno “fazendo campanha”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Após as campanhas, falamos sobre a legitimidade do “processo eleitoral”, haja vista que já havíamos falado sobre o voto válido, branco e nulo. Em seguida, escolhemos dois alunos para representarem os fiscais da eleição. Eles foram os responsáveis por verificar cada voto e garantir se era válido ou não. Cada um votaria em uma “cédula de papel”. Falamos ainda que o princípio da democracia era a livre escolha de cada um, mas o que a maioria decidisse deveria ser aceito pelos demais, de forma democrática. Durante a votação,

escolhemos dois alunos para serem os “fiscais” e garantir a legalidade do processo. Foi muito divertido esse momento e todos gostaram de participar e aceitaram os resultados. A partir do dia seguinte, já começaríamos com a campanha e esta seria o encerramento da leitura da obra literária “Os Miseráveis”.

Imagem 37 – alunos com suas “cédulas de votação”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 38 – alunos “fiscais de votação”.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Na narrativa do dia 18/05/2022, sobre a guerra entre os dois grupos, monarquistas e republicanos, continuava causando surpresas nas crianças, devido ao canhão utilizado na batalha e com a morte da personagem Gavroche. E seguimos com as discussões em sala:

- “A bola do canhão explode quem está no meio”. (aluna 11)
 “Não pode fazer uma guerra”. (aluna 6)
 “Os canhões destroem mais que armas menores, destroem tudo que está na frente”. (aluno 10)
 “Se fosse uma guerra total iria destruir tudo”. (aluno 2)
 “Ele morreu porque não se protegeu”. (aluno 14)
 “Se o mundo explodir, ninguém ia se salvar”. (aluna 16)
 “É ruim ficar no lugar dos miseráveis, porque eles vivem na pobreza”. (aluna 18)
 “A guerra é um pouco mal, menos guerra, um pouco forte e dolorosa porque tem muita morte”. (aluno 3)
 “Muito triste para todos, a morte é triste”. (aluna 5)
 “Essa história tem muita morte, no mundo isso só acontece algumas vezes”. (aluno 10)

As crianças continuam a manifestar suas percepções em relação à morte, mas nessa parte da narrativa elas a associam com a guerra que acontece na história, ao mesmo tempo em que tem a consciência de que ela é algo que destrói e mata, por isso não é boa. Também pensam nessa discussão perante sua realidade, quando a aluna 6 diz que “não pode fazer uma guerra” é porque ela já entende como a guerra se desenvolve e quais suas consequências.

Freire (2003) dizia que antes de aprender a ler e escrever o aluno precisa aprender a ler o mundo, e isto significa que no momento em que o aluno é capaz de “ler o mundo” ele estará pronto para o processo de alfabetização, pois ele já tem a base do letramento, cabendo à escola associar esses dois processos, que são inseparáveis. O que fizemos ao longo da pesquisa foi garantir que o processo de alfabetização acontecesse de forma natural, pois ele está a todo momento presente nos eventos de letramento.

Dia 24/05/2022, após a leitura da história, que continuava com a guerra entre os dois grupos, fizemos uso do mapa mundi e do globo terrestre para localizar a França e vermos a sua distância em relação ao Brasil, como pode ser visto abaixo:

Imagem 39 – alunos explorando o mapa mundi.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 40 – alunos explorando o mapa mundi.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Quando as crianças olharam e manusearam o mapa mundi e o globo terrestre, muitas perguntas surgiram, tais como:

“Quantos países têm no mundo?” (aluno 15)

“Porque tem tantas bandeiras estranhas? Esse lugar aqui deve ser frio”. (aluno 3)

“No final da história vão se transformar em pessoas boas, igual ao Jean Valjean, ou ficarão maus”. (aluno 15)

“Queria ver como foram as guerras aqui, se eram com armas, com faca, espada. Eu nunca queria que as pessoas atirassem nas pessoas, eu nunca quero maltratar as pessoas e os colegas”. (aluna 20)

““O Quinze” e “Os Miseráveis” são parecidos, as imagens, as falas, as casas parecem iguais, são pobres. O Chico Bento também era miserável. As guerras são muito malvadas, elas acontecem porque as pessoas ficam malvadas. A guerra aconteceu porque queriam tirar o rei e a rainha”. (aluna 11)

“A república é melhor porque você escolhe. A revolução francesa as pessoas pobres fizeram a revolução, eles estavam revoltados, elas sofriam muito, eles queriam a república”. (aluna 1)

“Se o rei era rico e cuidasse das pessoas, ele poderia cuidar de todo o povo, assim o povo não teria matado ele. O rei é muito egoísta, ele mandava em tudo e não cuidada de milhares de pessoas, só de algumas”. (aluna 1)

“Hoje as crianças só estudam, não podem trabalhar como naquela época. As pessoas tinham que ser iguais, como as suas unhas professora, pintadas todas da mesma cor”. (aluna 1)

“A história é triste porque fala de pobreza, guerra, morte e dá tristeza. É melhor contar história para aprender e poder contar às pessoas”. (aluno 15)

Pelas falas acima, estão evidenciadas muitas percepções importantes das crianças acerca das questões sociais e políticas, uma compreensão que muitos adultos ainda não conseguiram chegar e fica salientado também que os alunos perceberam a importância da transmissão oral das histórias para preservação e disseminação dos saberes. Sobre isso, Eisner

(2005, p. 8) diz que “contar histórias preserva o conhecimento passando-o de uma geração para outra”.

Na aula seguinte, dia 25/05/2022, abordamos sobre as guerras, e com o uso do data show, apresentamos imagens de algumas guerras que aconteceram no Brasil, as duas guerras mundiais, as bombas atômicas e a atual guerra entre a Rússia e a Ucrânia. As imagens mostravam as destruições das cidades, das pontes, fazendas e florestas, pessoas doentes, machucadas e até mesmo mortas, campos de concentração, médicos, armas, soldados e civis.

Enfim, foram imagens que levaram às crianças a visualizarem o que realmente acontece em uma guerra. As crianças participaram, fizeram muitas perguntas e interagiram. Apesar de ser um tema muitas vezes pesado até para adultos, as crianças pequenas têm a capacidade de se envolverem com o assunto e aprenderem, especialmente porque muitas delas já tinham demonstrado interesse no assunto. É importante destacar que a professora/pesquisadora buscou retratar o tema da forma mais clara e objetiva possível, para que eles entendessem melhor o assunto.

No dia 26/05/2022 a aula foi com globo terrestre luminoso. Nessa atividade, as crianças ficaram encantadas com a luminosidade do globo. Após as explicações gerais, formamos grupos pequenos e eles foram até o globo para explorá-lo, conforme a imagem abaixo:

Imagem 41 – alunas explorando o globo luminoso.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Durante essa atividade, algo nos chamou a atenção. Um aluno perguntou: por que ficamos no chão? O que segura o chão? O aluno 10 explicou que é por causa da gravidade, e

que os planetas são diferentes uns dos outros. Detalhe: ele ainda não havia ouvido a professora falar sobre gravidade.

Os alunos reconheceram os polos como sendo lugares mais frios. Perguntaram sobre as ilhas e os continentes. Acharam a França muito pequena em comparação com o Brasil (em proporção territorial), acharam até mesmo o Tocantins e o Ceará maiores que esse país europeu.

Em seguida, falaram que as águas do mar são salgadas e que só podemos beber a água doce, como a da escola, pois a água salgada não tem proteína e, com o seu consumo, podemos adoecer e morrer se a bebermos. Em síntese, para a turma, a água doce seria para as pessoas e a salgada para os peixes.

Foi uma aula bem lúdica e divertida, pois eles apreciaram muito o globo iluminado. Desse modo, deixamos que eles mesmos explicassem uns aos outros suas descobertas. Foi um momento em que a professora/pesquisadora os deixou mais livres e com autonomia para discutirem e realizarem a atividade.

Dia 27/05/2022 as crianças assistiram, no auditório da escola, a um vídeo educativo infantil sobre a revolução francesa⁶. Em sala de aula, socializamos a tarefa que eles iriam fazer em casa com a ajuda dos pais: cada um havia escolhido uma bandeira que representava um país no mapa mundi. Eles levaram a atividade em folha A4 para casa e com algumas perguntas que seriam socializadas em sala (ANEXO V).

A escolha da bandeira se deu de forma visual. Os desenhos e cores geraram interesses nas crianças, pois ao escolherem a bandeira e ouvir o nome do país era um grande alvoroço na sala, já que alguns nomes eram totalmente novos para eles. Nessa mesma atividade, também continha outra tarefa “Palavra puxa significado”, na qual cada criança recebia na sua folha uma atividade para pesquisar o significado de uma palavra presente na obra “Os Miseráveis”, e outra acerca da bandeira escolhida.

Já no dia 31/05/2022 concluímos a leitura da obra “Os Miseráveis”. A personagem Jean Valjean, que já estava idosa, acaba morrendo. As crianças não gostaram dessa parte, mas entenderam que esse é um processo natural de todo ser vivo. Outro ponto importante no final da história foi a transformação do inspetor Javert que fez uma coisa boa, mas ficou em conflito consigo mesmo e se joga da ponte. A respeito dessa cena, um aluno se manifestou: “É

⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OHrriEnWdGw>

ruim porque quando morre não tem mais vida, e ele poderia fazer mais coisas boas”. (aluno 22)

Em síntese, notamos que os alunos consideraram boa a história e gostaram do final, no qual as personagens, Marius e Cosette, ficaram juntos. Segundo eles, a história nos mostrou o que é igualdade e que devemos ser pessoas boas, que a maldade não faz bem, as guerras são ruins, não podemos ser egoístas, as pessoas devem lutar pelos seus direitos, crianças não devem trabalhar, e que as pessoas podem mudar para melhor. Estas foram algumas observações feitas pelas crianças, e notadas por nós.

A socialização da atividade que foi enviada para casa ocorreu no dia 06/06/2022 e muitas trouxeram curiosidades dos países escolhidos, de forma que pudemos conhecer um pouquinho mais sobre alguns países, além dos significados das palavras novas que eles passaram a conhecer através da obra analisada. Dos 26 alunos da turma, 20 trouxeram a atividade feita, um número expressivo.

Ficamos durante o mês de junho com a campanha de arrecadação de brinquedos. Assim, foi enviado um bilhete (ANEXO VI) na agenda deles informando às famílias sobre nossa campanha e solicitando doações. Todos os bilhetes que eram enviados, antes de colarmos na agenda, fazíamos a sua leitura e discutíamos o seu texto, para que as crianças fossem capazes de entender o seu objetivo e pudessem em casa conversar com as famílias a respeito das doações.

Devido ao mês de junho ter muitas atividades na unidade escolar, a data escolhida para a entrega das doações ao abrigo Raio de Sol foi o dia 23/06/2022, e nos dias que antecederam a entrega fizemos um *folder* (ANEXO VII) de divulgação informando sobre a campanha. Esse *folder* fez com que alunos de outras turmas, funcionários da escola e pessoas da comunidade também participassem. A campanha mobilizou não apenas a nossa turma, mas toda a comunidade escolar, alunos de outras turmas, professores da escola, demais funcionários e pessoas de fora da instituição também participaram fazendo suas doações.

Sem falar no envolvimento das famílias, pois as crianças falavam em casa sobre a campanha e muitos pais vieram falar pessoalmente sobre a campanha e como seu filho estava empolgado com esse acontecimento. Tivemos doações de pessoas desconhecidas, mas que por meio de alguém da escola ficou sabendo dessa atividade.

Além disso, cada vez que chegava uma doação era “uma festa” em sala de aula, pois eles observavam que pouco a pouco elas só aumentavam, e isso era motivo de muita alegria para a turma. Foi emocionante vê-los trazendo brinquedos pessoais que gostavam muito para fazerem “a alegria” de outra criança. Ressaltamos o caso de um aluno de outra turma que

trouxe um urso de pelúcia e colocou seu perfume, segundo ele era para que a criança que fosse recebê-lo pudesse sentir o cheiro de quem tinha doado.

As crianças se envolveram muito com a campanha, pois praticamente todas fizeram doações e a cada dia que alguém chegava com doações, eles ficavam mais entusiasmados.

Imagem 42 – aluna da turma fazendo sua doação.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 43 – alunos de outra turma fazendo suas doações.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Essa ação foi relevante para a comunidade escolar, pois recebemos muitos brinquedos e a escola disponibilizou um ônibus para efetuar as doações, na qual todas as crianças puderam participar desse momento. Porém, antes da visita e entrega das doações, conversamos com as crianças que estávamos indo desprovidos de julgamentos e de curiosidade sobre a vida das crianças, de maneira que não iríamos fazer perguntas pessoais sobre elas, mas apenas entender como era o funcionamento da casa, como as crianças eram

acompanhadas naquele espaço e como era a rotina delas. Ficou acordado que não tiraríamos fotos delas, para preservar a suas identidades. Deixamos claro também que nosso objetivo era levar alegria às crianças que lá se encontravam, por meio dos brinquedos, conforme o nome da nossa campanha: Alegria no Abrigo.

Imagem 44 – a turma saindo prontos para fazerem a entrega das doações.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 45 – as doações.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Imagem 46 – a turma no abrigo fazendo as doações.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Na Casa Abrigo elas conheceram os espaços internos da casa, conversaram com os funcionários e com algumas crianças, andaram no seu entorno, exploraram os espaços externos e entregaram as doações. Elas mesmas explicaram para as pessoas do abrigo como fizeram a campanha. Foi um momento muito significativo na vida de cada um deles, pois esse aprendizado e essas práticas promovem a solidariedade e a bondade, além do sentimento de igualdade, virtudes que são necessárias para a transformação de um mundo mais humanizado, aspectos esses enfatizados na obra “Os Miseráveis”.

Imagem 47 – a turma voltando para a escola.



Fonte: dados da pesquisa 2022.

Essa ação concluiu a nossa narrativa de “Os Miseráveis”. Embora a leitura em sala de aula já houvesse terminado, as discussões e diálogos não se findaram, uma vez que temas como a igualdade, solidariedade e virtude, bem como as boas e más atitudes no mundo

ficaram bem vivas na memória das crianças. Elas gostavam de mencionar quando cometiam atitudes positivas delas ou de alguém da família, e também relatavam coisas que consideram ruins, que não faziam bem para a vida coletiva, como quando viam uma notícia ruim que aconteceu ou quando algum colega fazia algo errado na escola.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica (FREIRE, 1981, p. 9).

Mais importante que ler uma obra literária com as crianças é fazer com que a leitura dessa obra atinja o seu propósito de humanização. Isto é, as duas obras escolhidas tinham temas bastante parecidos e outros bem diferentes, mas que se complementam. Uma narrativa falava do Brasil e outra da França, em tempos passados. Mas as crianças conseguiram fazer a ligação das duas obras com a nossa realidade, pela linguagem das histórias em quadrinhos, não sendo uma experiência neutra para eles. Como afirma Candido (2011, p. 178), a obra literária “não é uma experiência inofensiva”, pois leva os homens a refletirem sobre suas vidas no contexto de suas realidades.

As obras escolhidas se enquadram no que Candido (2011, p. 183) situa como literatura social, ou seja, a obra literária transcende o tempo e permanece atual, pois ela é inconclusiva e pode ser representada e ampliada por outras linguagens, como a das histórias em quadrinhos. Não queríamos uma leitura que apenas divertisse, mas narrativas que fossem ao mesmo tempo envolventes e que levassem crianças a refletirem sobre suas vidas dentro das suas realidades.

Nesse sentido, por que usar literatura clássica com crianças pequenas? Já ouvimos diversas vezes essa pergunta, e respondemos: por que não usar esse tipo de literatura em histórias em quadrinhos? Essa estranheza parte do nível de leitura presente em nossa sociedade, na qual a literatura erudita ainda é privilégio de poucos e tem-se a visão, ou imposição do pensamento, que ela não “cabe” nas camadas populares, como enfatizado por Candido (2011): “nas sociedades de extrema desigualdade, o esforço dos governos esclarecidos e dos homens de boa vontade tenta remediar na medida do possível a falta de oportunidades culturais”. (CANDIDO, 2011, p. 190).

Infelizmente, não temos visto ações governamentais efetivas para ampliar a cultura em nosso país, mas é na nossa prática como professores que podemos plantar a semente da mudança. Não estamos dizendo que seremos os “salvadores”, mas que por meio de nossas

práticas pedagógicas transformadoras é possível que em algum lugar ou momento, elas deem frutos.

Essas práticas devem ir além do ato de ler e escrever. Já falamos e conceituamos o letramento; sabemos que os estudos e discussões em torno desse tema se estendem desde a década de 1980 e continuam ainda hoje. Está muito claro que o ensino deve garantir ao aluno uma aprendizagem significativa para atuar conscientemente e de forma crítica em todos os eventos sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ou seja, sabemos que há formação humana, mas essa ainda não é suficiente quando relacionamos a vida humana e os eventos de letramento.

Nessa reflexão, Soares (1998, p. 112) menciona que “o índice de letramento de uma sociedade ou de um grupo social é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade”. Dito com outras palavras, não há como fazer essa medição em números, de maneira eficiente, mas podemos ter a noção de letramento de um povo a partir dos seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Isso porque o letramento pressupõe uma formação crítica, e essa criticidade gera transformação social. Quando vemos o nível de desigualdade em nosso país, percebemos que ainda precisamos avançar na formação que leve ao letramento.

É essencial assinalar que essa desigualdade também está presente quando pensamos em níveis de letramento, pois eles giram em torno de condições sociais, culturais e econômicas, o que leva as crianças das camadas populares a ficarem em “desvantagem”. No entanto, a partir de práticas educativas que priorizem os eventos de letramento, é possível ampliar significativamente o nível de letramento do grupo escolar.

Temos a consciência de que é difícil “medir” o nível de letramento, pois durante muito tempo, para que a pessoa fosse considerada alfabetizada, bastava que ela soubesse escrever seu nome. No entanto, normalmente os níveis de letramento são estabelecidos de acordo com nível escolar. A esse respeito, Soares (2010) cita que o número de anos de escolaridade para que uma pessoa alcance o letramento pode aumentar, pois as transformações sociais passam a exigir, de acordo com o tempo, formas mais complexas de ensino e, com isso, o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e escrita com a formação escolar.

O letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. (SOARES, 2010, p. 106).

Portanto, os níveis de letramento não podem ser avaliados apenas no domínio da leitura e da escrita em seu sentido restrito, mas a representação do significado do próprio letramento, ou seja, a partir do uso social da língua escrita. Por isso, quando falamos em níveis de letramento com crianças pequenas, partimos da avaliação que fazemos a partir das práticas e eventos de letramento desenvolvidos e observados no dia a dia da sala de aula. Por exemplo: a capacidade das crianças de lerem e interpretar um texto, as inferências que elas fazem, as suas habilidades de expressão e comunicação nos mais variados momentos, a sua compreensão dos eventos sociais dentro e fora escola, a sua percepção de si mesmo, do outro e do mundo, as suas habilidades de organização do pensamento diante de determinados conhecimentos. Esses foram alguns aspectos observados durante a pesquisa.

A partir das atividades realizadas na leitura das duas obras literárias, é possível afirmar que os alunos participantes da pesquisa, muitos deles, se encontram em um nível de letramento acima do que se espera para sua faixa etária. Enquanto outros se encontram em um nível de letramento mediano, essa percepção foi construída a partir do desenvolvimento dos alunos nas atividades e nas demais práticas pedagógicas durante todas as aulas. Não há como o aprendizado ficar isolado naquele momento, ao contrário, ele será parte da vida do aluno durante toda a sua escolarização e também quando concluir os seus estudos.

Os alunos participantes da pesquisa já possuíam saberes, já tinham conhecimento de mundo, como destacamos em alguns momentos neste texto. A transposição didática realizada via leitura das HQs e as atividades realizadas com a turma fizeram com que os conhecimentos já adquiridos fossem ampliados e outros novos fossem construídos, uma vez que o conhecimento científico e o literário foram transformados em saberes a ser ensinado na escola (CHEVALLARD, 1991), considerando o nível de escolaridade dos participantes (neste caso, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Atribuímos esse nível de letramento dos alunos às obras literárias, pois continham temas relevantes para a aprendizagem e ao formato em quadrinhos. Isso é importante ressaltar, pois de acordo com Vergueiro (2014), os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura, e a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, dentre eles a curiosidade em identificar e compreender novas palavras, antes desconhecidas por eles, importantes para ampliar o seu vocabulário e, conseqüentemente, ajudar na formação de leitores.

No entanto, para isso acontecer é preciso que a escola desenvolva uma “educação como prática de liberdade”, como já dizia Freire (1975). Nessa direção, Soares (2004)

assevera sobre a relevância da educação garantir ao homem as competências e habilidades necessárias para atuar conscientemente nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ambas as ideias desses teóricos se complementam, pois não há como termos uma educação libertadora se o aluno não conseguir se perceber como parte da sociedade.

Esse foi um dos objetivos da transposição didática realizada, fazer com que os alunos, a partir da apropriação das obras literárias em histórias em quadrinhos, se percebessem como parte de uma sociedade que está em movimento e que eles são protagonistas, não meros coadjuvantes. E mais ainda, que todas as mudanças afetam a todos; com efeito, nós somos parte dessa mudança e precisamos agir com consciência crítica para transformar a realidade da qual fazemos parte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades relacionadas com as obras clássicas “O Quinze” e “Os Miseráveis” nos proporcionaram compreender as possibilidades, os limites e os desafios dos processos de alfabetização, letramento e formação de leitores com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, através da Transposição Didática de modo planejado, sistemático e adequado a esse grupo escolar específico. A escolha das obras em HQs foi fundamental para que os temas fossem desenvolvidos e que as crianças se mostrassem mais interessadas na leitura das obras e, conseqüentemente, entender aspectos culturais e sociais presentes nessas histórias, via transposição didática.

Além disso, os dados revelam ainda que a alfabetização esteve presente em todas as atividades durante a pesquisa, pois, entendemos que para que haja um processo de alfabetização mais significativo, primeiramente a criança precisa conhecer os elementos que envolvem a leitura e escrita, ir além do conhecimento dos grafemas e fonemas e dominar os seus eventos sociais. Sendo assim, a oralidade foi o ponto mais enfatizado na alfabetização, pois ela garante à criança a capacidade de, no momento do contato com a língua formal, ela assimilar os seus múltiplos significados de forma mais eficiente.

A pesquisa evidenciou também que o processo de letramento foi bem percebido durante a realização das atividades. As observações diante do envolvimento dos alunos, a participação através da oralidade nas discussões em sala e expressões artísticas, como os desenhos, mostraram que os alunos apresentaram um bom nível de letramento ao final da

pesquisa. Esse processo foi significativo para que as crianças ampliassem o seu conhecimento de mundo, visto que as suas vivências foram integradas com as atividades, garantindo assim que elas juntas construíssem novos conhecimentos.

O gosto e o interesse pela leitura também se ampliaram, pois já eram alunos que tinham a prática da leitura diária em sala de aula, mas que estavam tendo contato com a literatura clássica pela primeira vez. Assim, as obras despertaram o interesse deles pela leitura, de forma que os alunos ao término da pesquisa já possuem uma boa base para sua formação leitora.

A pesquisa foi desenvolvida em 2021 e 2022, sendo a coleta de dados ocorrida no primeiro semestre letivo do ano de 2022 em uma escola municipal da rede pública de ensino de Palmas, TO. Os sujeitos participantes foram crianças com faixa etária entre seis e sete anos e um dos desafios que a pesquisadora enfrentou foi a seleção dos conhecimentos e das atividades que seriam desenvolvidas durante a pesquisa.

Esse desafio foi superado com a abordagem teórica utilizada na pesquisa, uma vez que os estudos teóricos que a referenciaram foram fundamentais para que a TD nos permitisse pensar em conhecimentos e ações adequadas às crianças. Assim, um dos limites da pesquisa era a faixa etária e o seu nível escolar. Esses limites, no entanto, não foram predominantes para limitar este estudo, já que conseguimos desenvolver a pesquisa com conhecimentos e atividades que atingiram aos objetivos esperados nesta investigação. Desse modo, é importante ressaltar que esses objetivos foram delineados de acordo com os sujeitos participantes.

As possibilidades de trabalho didático-pedagógico, especialmente com os multiletramentos, proporcionaram a inter e a transdisciplinaridade, permitindo que inúmeros conhecimentos de diferentes áreas fossem desenvolvidos durante as atividades realizadas com as crianças. Essa facilidade de integração de conhecimentos e áreas só aconteceu porque as histórias das obras literárias escolhidas via histórias em quadrinhos permitiam essa liberdade, tanto que outros conhecimentos poderiam ter sido desenvolvidos, mas como tínhamos um limite pela faixa etária, eles não foram selecionados.

O formato das obras em HQs foi um fator determinante no desenvolvimento da leitura dos clássicos, pois esse formato deixou a leitura mais atraente, por seu rico conteúdo visual e estético. O estudo nos evidenciou que as obras literárias clássicas podem e devem ser trabalhadas, de preferência na íntegra, com crianças pequenas, a partir da linguagem das HQs. Além disso, o formato dos livros em HQs facilita o desenvolvimento das práticas educativas-

pedagógicas, visto que os clássicos contêm inúmeros conhecimentos que podem ser selecionados e desenvolvidos em qualquer faixa etária e nível escolar.

Com a pesquisa realizada, este estudo traz significativas contribuições para a prática pedagógica das escolas públicas de ensino fundamental, por conter um rico embasamento teórico e atividades práticas realizadas via transposição didática que permitem aos educadores terem referências para o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam a literatura clássica e o letramento, a partir de uma linguagem próxima das crianças: as HQs. Ficou evidenciado ainda que práticas educativas, quando integradas à realidade da criança, podem ser reflexivas e significativas, importante para garantir a ampliação dos níveis de letramento escolar, coletivo, e o letramento individual.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, J. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- ALCÂNTARA, C. S. **Histórias em quadrinhos e educação: inovando o currículo**. EdUECE- Livro 1. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/292-%20HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INOVANDO%20O%20CURR%C3%8DCULO.pdf> Acesso em: 02 mai. 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.
- ARAÚJO, G. C. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo**. 2018. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2018.
- BARDET, D. **Adaptação Os Miseráveis/Victor Hugo**. Porto Alegre: L&MP, 2014.
- [BRANDÃO, C. R. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.](#)
- BRANDÃO, C. R. (Org.). (1999). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> Acesso em: 02 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries**. Brasília, 1998.
- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTOLOMÉ, M; A COSTA A. Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. **Revista de Investigación Educativa**. 1992; 20 (2), p. 151-178.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: des savoirs savants aux savoirs enseignés**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **LETRAS & LETRAS**. v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.

FERREIRA, M. A.; PINA, L. D.; CARMO, T. R. **A relação educador-educando na perspectiva freiriana**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10 ed. Mercado das letras: São Paulo, 2008.

LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. p.427-441, 2015.

MARINHO, E. S. **Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção**. In: Congresso Nacional de Linguística, 3, 2004, Rio de Janeiro. In: III Congresso Nacional de Linguística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro: 2004.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, L. A. A Teoria da Transposição Didática de Chevallard, Izquierdo e de Mello (CHIM). 2019. Disponível em: [TeoriaTransposicaoDidatica.pdf \(ufs.br\)](#) Acesso em: 26 out. 2022.

MORAES, J. P.; BURLAMARQUE, C. D. **O letramento literário**: o incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma sequência básica. XIV ABRALIC. Universidade Federal do Pará. Belém – PA. 2015.

PAGLIOCHI, J. S.; et al. Investigação dos processos de transposição didática interna e externa do conteúdo “misturas” para o ensino médio Anais da III Semana das Licenciaturas, Curitiba, out., 2019. Disponível em: [ETAPAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.pdf](#) Acesso em: 26 out. 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências Teórico-Práticas. Londrina: Eduel, 2009.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>

SHIKO. **Adaptação de O quinze/Rachel de Queiroz**. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, A. M. O.; SILVEIRA, M. I. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013, p. 92-101.

SILVÉRIO, L. B.; REZENDE, L. A. **O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa**. I JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ. SBN 978-85-7846-145-4. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf> Acesso em 12: ago. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p 5-17, jan./fev./mar./abr./2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – alfabetização. São Paulo: UNESP, 2003.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.
- STEFANELLO, P. G. A representação da verdade pelo discurso científico: vistas a uma ruptura de paradigmas do letramento acadêmico. **Forum Linguístico**, Florianópolis, v.14, n. 4, p. 2720 - 2729, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2720>
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. Eventos e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de letras, 2012.
- TFOUNY, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (Orgs). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-59.
- VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- XAVIER, G. K. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Dandarina**. Revisteletrônica. Programa de Pós Graduação em Letras: Estudos Literários – UFJF. Palmas -TO, Cidade, v. 10, n. 2. 2017.
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.
- ZWICK, E.; BERTOLIN, R. V.; BRITO, M. J. Pesquisa-ação e aprendizagem organizacional socioprática: uma aproximação. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 11, n. 5, p. 1182-1197, 2019. <https://doi.org/10.5902/1983465914187>

ANEXO

ANEXO I – ENTREVISTA



ESCOLA MUN. DE TEMPO INTEGRAL PADRE JOSIMO MORAES TAVARES
PROJETO: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM LITERATURA CLÁSSICA
PROFESSORA: ARTENIZIA LEONEL DIAS TURMA: 1201

ALUNO: _____

ENTREVISTA - IMIGRANTE

1. QUAL SEU NOME COMPLETO?

2. QUAL CIDADE E ESTADO EM QUE VOCÊ NASCEU?

3. DIA EM QUE VOCÊ NASCEU?

4. POR QUAL MOTIVO VOCÊ SAIU DE SEU ESTADO?

5. VOCÊ MOROU EM OUTRO LUGAR ANTES DE VIR PARA PALMAS? SE SIM, ONDE?

6. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTÁ EM PALMAS?

7. VOCÊ SENTE FALTA DE ALGUMA COISA DO SEU ESTADO? SE SIM, O QUE MAIS VOCÊ SENTE FALTA?



ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPOPADRE JOSIMO MORAES TAVARES

Senhores pais e responsáveis.

Pedimos a colaboração de vocês para que preencham os dados abaixo, pois precisamos para as aulas de Geografia e História.

Nome do pai: _____

Local de nascimento: _____

Profissão do pai: _____

Nome da mãe: _____

Local de nascimento: _____

Profissão da mãe: _____

Estado (s) onde os avós nasceram:

Professora Artenizia

Turma: 1201

ANEXO III – CONVITE PARA A FEIRA CEARENSE



ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPOPADRE JOSIMO MORAES
TAVARES

Senhores Pais/responsáveis,

Amanhã, sexta-feira, será nossa tão esperada **Feira Cearense**, é vocês estão convidados a participarem junto conosco desse momento de muita riqueza cultural. **Será a partir das 15h 30**. Aguardamos todos vocês.

Atenciosamente, professoras das turmas: **12.01, 12.02 e 12.03**

ANEXO IV – FOLDER “CONVITE FEIRA CEARENSE”

Feira Cearense

CONHECENDO O ESTADO DO CEARÁ,
ATRAVÉS DOS SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS,
SOCIAIS, CULTURAIS E GEOGRÁFICOS.

TEREMOS APRESENTAÇÕES CULTURAIS
E COMIDAS TÍPICAS

APRESENTAÇÃO DO LIVRO:
O QUINZE - RACHEL DE QUEIROZ



DIA 01 DE
ABRIL
ÀS 15:30



REALIZAÇÃO 1º ANOS

ANEXO V – ATIVIDADE BANDEIRAS

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PADRE JOSIMO MORAES TAVARES

PROJETO TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM LITERATURA CLÁSSICA

PROFESSORA: ARTENIZIA LEONEL DIAS TURMA: 1201

ALUNO (A): _____

PALAVRA PUXA SIGNIFICADO

1- JUNTO COM SUA FAMÍLIA PESQUISE O SIGNIFICADO DA PALAVRA ABAIXO:

CHARRETE-

CONHECENDO NOVOS PAÍSES

2- PESQUISE E ESCREVA, OU DESENHE NO VERSO, UMA CURIOSIDADE OU ALGO QUE VOCÊ QUEIRA FALAR SOBRE O PAÍS: BERMUDAS.



ANEXO VI – BILHETE CAMPANHA DE ARRECADAÇÃO



ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPOPADRE JOSIMO MORAES
TAVARES

CAMPANHA ALEGRIA NO ABRIGO

A turminha do primeiro ano (12.01) convida você para participar da campanha de arrecadação de brinquedos novos e/ou usados em bom estado de conservação. **Todos os brinquedos arrecadados serão doados ao Abrigo Raio de Sol na cidade de Palmas.** Estaremos arrecadando os brinquedos até o dia 23 de junho.

Local de coleta: Coordenação da escola

Contamos com sua colaboração!

ANEXO VII – FOLDER DICULGAÇÃO DA CAMPANHA “ALEGRIA NO ABRIGO”

Campanha Alegria no Abrigo



VENHA FAZER UMA CRIANÇA FELIZ, DOE UM BRINQUEDO NOVO OU USADO!

DOE AMOR

FAÇA UMA CRIANÇA FELIZ

ATÉ 23 DE JUNHO/2022
LOCAL DE COLETA: COORDENAÇÃO DA ESCOLA

Seja Solidário

**ORGANIZAÇÃO:
TURMA 12.01**

TODOS OS BRINQUEDOS SERÃO DESTINADOS PARA O ABRIGO RAIOS DE SOL (PALMAS-TO)

