

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA INSERIR CRIANÇAS NO
MUNDO DA CULTURA ESCRITA**

VOLUME 2

UBERLÂNDIA

2019

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA INSERIR CRIANÇAS NO
MUNDO DA CULTURA ESCRITA**

VOLUME 2

Segunda parte da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim
Arena

UBERLÂNDIA

2019

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na permanente construção de um mundo melhor por meio da educação e que atuam com profissionalismo para o alcance desse objetivo. A vocês, queridos professores e professoras que possuem a coragem de ensinar e aprender a cada dia com seus alunos.

Sumário do volume 1

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - UMA ALFABETIZADORA EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES	16
CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA ALFABETIZAÇÃO.....	29
1.1- O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano.....	29
1.2 - O ensino e a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da alfabetização.....	40
CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	62
3.1- À procura da metodologia: pesquisa de intervenção	62
3.2- Percurso metodológico: a investigação realizada	73
CAPÍTULO 4 - PRINCÍPIOS FUNDANTES DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA.....	87
4.1- A história da escrita	88
4.2- A oralidade e a escrita: diferentes formas de linguagem	105
CAPÍTULO 5 - EIXOS NORTEADORES EM MOVIMENTO	116
5.1- Contexto Extratextual – o diálogo em aula.....	117
5.2- Texto gráfico - o enunciado materializado	137
5.3- Palavra – os micro-aspectos da escrita.....	157
CAPÍTULO 6 -LEITURA – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	177
6.1- Reflexões sobre o ato de ler constituído historicamente.....	178
6.2- Leitura.....	185
6.3- Ler para encontrar	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE.....	225
ANEXOS	227

Sumário do volume 2

INTRODUÇÃO	243
CAPÍTULO 1	245
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO POÉTICO – VOCÊ TROCA?	245
1.1- Contexto extratextual.....	245
1.2- Texto Gráfico	250
1.3- Palavra	254
1.4- Leitura.....	261
CAPÍTULO 2	266
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO - ZICA CAUSA MICROCEFALIA, CONCLUI AGÊNCIA DOS EUA	266
2.1- Contexto extratextual.....	266
2.2- Texto Gráfico	273
2.3- Palavra	294
2.4- Leitura.....	298
CAPÍTULO 3	306
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO-CIENTÍFICO – VOCÊ SABIA QUE OS CUPINS VIVEM EM UM REINADO?	306
3.1- Contexto extratextual.....	306
3.2- Texto Gráfico	312
3.3- Palavra	317
3.4- Leitura.....	321
CAPÍTULO 4	326
PLANO DE AÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS - OLHA PRO CÉU!..	326
4.1- Contexto extratextual.....	326
4.2- Texto Gráfico	332
4.3- Palavra	346
4.4- Leitura.....	354
CAPÍTULO 5	361
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO FÁBULA - O LEÃO E O RATINHO	361
5.1- Contexto extratextual.....	361
5.2- Texto Gráfico	372
5.3- Palavra	380
5.4- Leitura.....	384

CAPÍTULO 6.....	389
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO CONTO DE FADAS - O PEQUENO POLEGAR.....	389
6.1- Contexto extratextual.....	389
6.2-Texto Gráfico.....	396
6.3- Palavra	398
6.4- Leitura.....	405
CAPÍTULO 7.....	408
PRODUÇÃO ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	408
7.1- Um ensino contextualizado e dialógico da escrita.....	408
7.2- A relação entre o ato de ler e de escrever na constituição humana.....	422
CONCLUSÃO.....	439
REFERÊNCIAS	440
APÊNDICE	448
APÊNDICE A	449
APÊNDICE B	451
APÊNDICE C	454
APÊNDICE D	455
APÊNDICE E.....	457
APÊNDICE F	458
APÊNDICE G	459
APÊNDICE H	461
APÊNDICE I.....	463
APÊNDICE J	465
APÊNDICE K	466
APÊNDICE L.....	467
APÊNDICE M	469
APÊNDICE N	470
APÊNDICE O	471
ANEXOS	472
ANEXO 1.....	473
ANEXO 2.....	474
ANEXO 3.....	475
ANEXO 4.....	476

ANEXO 5.....	477
ANEXO 6.....	478
ANEXO 7.....	479
ANEXO 8.....	480
ANEXO 9.....	481

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CD - Disco Compacto de Memória de Apenas Leitura

CHC – Ciência Hoje das Crianças

CPD – Cantinho das Palavras dos Detetives

DPA – Detetives do Prédio Azul

EUA – Estados Unidos da América

EVA – Etil Vinil Acetato

JD - Jornal dos Detetives

TJD_ Telejornal dos Detetives

HQ – História em Quadrinhos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE IMAGENS

Imagem 50	Apresentação do livro <i>ABC</i> da Tatiana Belinky.....	246
Imagem 51	Capa do livro <i>Você Troca?</i> de Eva Furnari.....	247
Imagem 52	Capas do livro <i>Você Troca?</i> em diferentes versões.....	249
Imagem 53	Montagem do texto <i>Você Troca?</i>	251
Imagem 54	Processo de montagem coletiva do texto <i>Você Troca?</i>	252
Imagem 55	Atividade de segmentação do texto com colagem.....	252
Imagem 56	Atividade individual de colegam.....	253
Imagem 57	Atividade de segmentação individual.....	254
Imagem 58	Registro de palavras escolhidas com sinal do til.....	255
Imagem 59	Registro de palavras escolhidas.....	255
Imagem 60	Atividade de troca de palavras.....	257
Imagem 61	Atividade de recriação do poema.....	259
Imagem 62	Jogo da memória da turma.....	260
Imagem 63	Jogo da memória.....	261
Imagem 64	Momento da escolha de uma das obras literárias.....	262
Imagem 65	Tentativa de localização da notícia.....	268
Imagem 66	Imagens do vídeo <i>A vida é uma notícia:</i>	269
Imagem 67	Reportagem escolhida e socializada.....	270
Imagem 68	Reportagem escolhida e socializada.....	270
Imagem 69	Textos da apresentação <i>A história dos jornais</i>	271
Imagem 70	Momento do recorte da notícia.....	274
Imagem 71	Momento de demonstração sobre a direção da leitura da notícia.....	274
Imagem 72	Processo de montagem coletiva da página B5.....	275
Imagem 73	Atividade de montagem individual da silhueta da notícia.....	277
Imagem 74	Processo de montagem individual da silhueta da notícia.....	277
Imagem 75	Exploração do jornal em grupo.....	279
Imagem 76	Diagramações oferecidas.....	282
Imagem 77	Amostragem de notícia criada por meio de fato verídico.....	282
Imagem 78	Apresentação do <i>Telejornal dos Detetives</i>	283
Imagem 79	Apresentações realizadas no <i>Telejornal dos detetives</i>	283
Imagem 80	Exploração do jornal de classificados.....	285
Imagem 81	Seção Dica de Leitura.....	287

Imagem 82 Seção Dica de Saúde.....	287
Imagem 83 Seção Aconteceu no 1º ano C.....	288
Imagem 84 Adaptação do mercado de trocas da obra Você Troca?	289
Imagem 85 Seção: Classificados do <i>Jornal Mural do Detetives</i>	289
Imagem 86 Jornal mural da turma.....	290
Imagem 87 <i>Jornal Mural dos Detetives</i> finalizado.....	291
Imagem 88 Socialização dos conteúdos do jornal mural.....	291
Imagem 89 Momentos de justificativas das escolhas dos textos.....	293
Imagem 90 Processo de classificação de textos jornalísticos.....	293
Imagem 91 Sigla da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.....	294
Imagem 92 Destaque das palavras escolhidas.....	296
Imagem 93 Cantinho das palavras do Detetives (CPD).....	296
Imagem 94 Atividade sobre notícia de identificação de siglas.....	297
Imagem 95 Montagem individual do título e subtítulo da notícia.....	297
Imagem 96 Momento de escolha.....	298
Imagem 97 Momentos de socialização de textos jornalísticos.....	299
Imagem 98 Momento de leitura compartilhada	301
Imagem 99 .Visita à Feira do livro e escolha da obra	302
Imagem 100 Obra O Pequeno Príncipe em diferentes formatos	304
Imagem 101 Exploração coletiva de livros na livraria Saraiva.....	304
Imagem 102 Capa da revista Ciência Hoje das Crianças	308
Imagem 103 Imagens do vídeo <i>História do Brasil Revistas Brasileiras</i>	311
Imagem 104 Slide da apresentação <i>A Revista</i>	312
Imagem 105 8º slide da apresentação: A Revista.....	313
Imagem 106 Apresentação Comparando textos 1.....	314
Imagem 107 Silhueta individual do texto.....	315
Imagem 108 Atividade de montagem individual da silhueta.....	316
Imagem 109 Site da revista CHC – Ciência Hoje das Crianças.....	318
Imagem 110 Tentativa de escrita das palavras do texto.....	319
Imagem 111 Atividade de produção de frases.....	320
Imagem 112 Momento de escolha das revistas.....	321
Imagem 113 Momento de leitura individual da revista escolhida.....	322
Imagem 114 Socialização das matérias escolhidas pelos alunos.....	322
Imagem 115 Socialização das matérias vistas.....	322

Imagem 116	Exploração de textos relacionados de dinossauros.....	323
Imagem 117	Fichas técnicas dos Dinossauros.....	324
Imagem 118	Capa da revista de hq.....	327
Imagem 119	Texto: Olha pro céu! Páginas 32 e 33.....	330
Imagem 120	Imagens do vídeo: Maurício de Sousa e sua turma	331
Imagem 121	5º Slide da apresentação: <i>As Histórias em Quadrinhos</i>	333
Imagem 122	Capas de exemplares da revista gibi.....	334
Imagem 123	Possibilidades de organização de revistas de HQs.....	335
Imagem 124	Possibilidade de organização de revistas de HQs.....	336
Imagem 125	Mangás do Brasil.....	337
Imagem 126	Direcionalidade da leitura nos Mangás.....	338
Imagem 127	Imagem do vídeo: <i>Maurício de Sousa e sua turma</i>	338
Imagem 128	Capa do exemplar da turma da Mônica Jovem.....	339
Imagem 129	Exemplos de Charges.....	341
Imagem 130	Capas dos exemplares <i>As Tiras Clássicas</i>	342
Imagem 131	Imagens da coleção: <i>As Tiras Clássicas</i>	343
Imagem 132	Primeira atividade de silhueta.....	343
Imagem 133	Processo de montagem das silhuetas de tiras.....	344
Imagem 134	Segunda atividade de silhueta.....	344
Imagem 135	Atividades de silhuetas de tiras concluídas.....	345
Imagem 136	Atividade individual de silhueta da HQ.....	345
Imagem 137	Atividade de silhueta da história em quadrinhos	346
Imagem 138	Realização do Jogo da Onomatopeias.....	347
Imagem 139	Fixação das peças na lousa do desenho e a onomatopeia.....	347
Imagem 140	Sistematização sobre balões	348
Imagem 141	Atividade de construção de frases.....	349
Imagem 142	Marcação das palavras.....	349
Imagem 143	Atividade de formação de palavras.....	350
Imagem 144	Atividade realizada na sala de aula.....	351
Imagem 145	Atividade de formação de palavras.....	351
Imagem 146	Projeção da capa da revista e frases	353
Imagem 147	Atividades de cruzadinhas.....	354
Imagem 148	Momento de interação com as HQs.....	354
Imagem 149	Reprodução de um quadrinho.....	355

Imagem 150	Reprodução de um personagem da revista.....	356
Imagem 151	Reprodução de uma onomatopeia da revista.....	356
Imagem 152	Texto de história em quadrinhos de 1 página.....	356
Imagem 153	Texto de histórias em quadrinhos de 2 páginas.....	357
Imagem 154	Capa da revista: Cebolinha , nº 67.....	357
Imagem 155	Revista <i>Mega</i>	358
Imagem 156	<i>Maluquinho por Bichos</i> de Ziraldo	358
Imagem 157	<i>Toy Story 3 – O guia do filme</i> - Disney-Pixar	359
Imagem 158	<i>Toy Story 3 – O guia do filme</i> referente ao sumário.....	359
Imagem 159	Texto <i>O leão e o ratinho</i> do livro <i>Fábulas</i> de Esopo.....	363
Imagem 160	<i>Comparando textos 2</i>	364
Imagem 161	Imagens do vídeo <i>Fábulas – Vídeoaula</i>	365
Imagem 162	Imagem do vídeo: <i>Fábulas</i> - Vídeoaula	365
Imagem 163	Imagens do vídeo <i>Biografia e obras de Monteiro Lobato</i>	366
Imagem 164	Texto impresso e imagem da audição da fábula.....	367
Imagem 165	Texto <i>A cigarra e as formigas</i> escrito em prosa.....	368
Imagem 166	Texto <i>A cigarra e a formiga</i>	369
Imagem 167	Texto poético: <i>A cigarra e a formiga</i> adaptado.....	369
Imagem 168	Dramatizações das fábulas	371
Imagem 169	Atividade de marcação dos sinais.....	372
Imagem 170	Atividade de marcação dos sinais.....	373
Imagem 171	Montagem coletiva do texto <i>O leão e o ratinho</i>	374
Imagem 172	Silhueta individual do texto	374
Imagem 173	Atividade de marcação das falas.....	375
Imagem 174	Atividade de inserção dos sinais de pontuação	376
Imagem 175	Música <i>Vai e vem das estações</i>	377
Imagem 176	Imagens do vídeo	377
Imagem 177	Texto adaptado para a dramatização.....	378
Imagem 178	Atividade extraclasse.....	379
Imagem 179	Atividade extraclasse.....	380
Imagem 180	Atividade de inserção de palavras	381
Imagem 181	Atividade de construção de palavras.....	382
Imagem 182	Atividade de relacionar personagens e suas características.....	382
Imagem 183	Processo de confecção do jogo: Quebra-cabeça de palitos	383

Imagem 184	Processo de elaboração de palavras com rimas.....	383
Imagem 185	Atividade de formação de nomes de personagens do <i>Sítio</i>	384
Imagem 186	Atividade realizada.....	384
Imagem 187	Fábulas reproduzidas e utilizadas para as leituras	385
Imagem 188	Capa do livro: Fábulas com moral.....	385
Imagem 189	Capa e contracapa do livro: Formigarra Cigamiga.....	387
Imagem 190	Páginas do meio do livro.....	387
Imagem 191	Atividade com a <i>caixa surpresa</i>	390
Imagem 192	Momento da realização da descoberta do texto.....	392
Imagem 193	Exemplos de diferentes textos escritos em prosa.....	393
Imagem 194	Possibilidades de adaptações de um texto escrito.....	394
Imagem 195	Diferentes versões de um mesmo conto	395
Imagem 196	Registro da escolha dos contos mais votados pela turma.....	396
Imagem 197	Processo de identificação e marcação dos sinais gráficos	397
Imagem 198	Montagem coletiva das silhuetas.....	397
Imagem 199	Montagem individual das silhuetas	398
Imagem 200	Registro da palavra <i>princípio</i> após intervenção.....	399
Imagem 201	Atividades de formação de palavras.....	400
Imagem 202	Tabela de classificação realizada coletivamente	401
Imagem 203	Atividade individual de classificação das palavras	401
Imagem 204	Jogo de bingo.....	401
Imagem 205	<i>Palavras Escondidas</i> com supressão de letras e sílabas	402
Imagem 206	<i>Palavras Escondidas</i> com supressão e inserção de acentos.....	402
Imagem 207	Atividade de descoberta de palavras	403
Imagem 208	Atividade de identificação e marcação de palavras.....	404
Imagem 209	Jogo da memória dos contos de fadas	404
Imagem 210	Painel com as fichas de empréstimo dos livros selecionados.....	405
Imagem 211	Escolha das obras selecionadas.....	406
Imagem 212	Produção textual sobre a leitura do jornal Folha de S.Paulo.....	411
Imagem 213	Produções textuais utilizando palavra medo.....	412
Imagem 214	Sugestões das crianças para melhorar a brinquedoteca.....	413
Imagem 215	Amostra de produção de passatempo.....	414
Imagem 216	Amostra dos convites após ilustrações.....	415
Imagem 217	Parte da produção textual de uma fábula.....	416

Imagem 218 Versão final da fábula.....	417
Imagem 219 Produção textual da mesma aluna.....	417
Imagem 220 Produção textual sobre Ciência Hoje das Crianças.....	419
Imagem 221 Leitura da matéria sobre animais pré-históricos.....	419
Imagem 222 Produção opinativa sobre a obra realizada pelo aluno M.....	425
Imagem 223 Produção opinativa sobre a obra realizada pela aluna A.....	425
Imagem 224 Capa do livro <i>Monstruosidades</i>	427
Imagem 225 Penúltima página do livro <i>Monstruosidades</i>	429
Imagem 226 Última página do livro <i>Monstruosidades</i>	429
Imagem 227 1ª fase da confecção do monstro.....	430
Imagem 228 2ª fase da construção do monstro.....	430
Imagem 229 Amostras de monstros criados pelos alunos.....	431
Imagem 230 Monstro produzido na 2ª tentativa do aluno M.....	432
Imagem 231 Monstro produzido pelo aluno J. P.....	433
Imagem 232 Monstro e seu respectivo texto construído pela aluna A. L.....	435
Imagem 233 Monstro e seu respectivo texto construído pela aluna G.	435
Imagem 234 Amostra de textos do compilado - Era uma vez um monstro.....	436
Imagem 235 Atividade de produção individual.....	437

INTRODUÇÃO

O presente material, destinado a professores alfabetizadores, é resultado de um processo investigativo desenvolvido sob a forma de uma pesquisa de intervenção, realizada nos anos de 2015 a 2018, com crianças do 1º ano do ensino fundamental, que originou a tese de doutorado intitulada: *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*.

O material é composto por seis dos sete trabalhos que foram planejados e desenvolvidos com crianças em fase de alfabetização durante o ano de 2016, período em que ocorreu o trabalho de campo. Eles foram sistematizados em forma de *Planos de Ação* compostos por sequências didáticas elaboradas de acordo com os quatro eixos norteadores que compuseram os percursos didáticos. Tendo em vista essa organização, para o bom entendimento das atividades que estão apresentadas neste material, bem como das escolhas teóricas e metodológicas levadas a efeito durante todo o percurso investigativo, faz-se necessária a leitura da referida tese. Além do entendimento acerca destas escolhas, os alfabetizadores terão ainda acesso ao entendimento que houve de cada eixo norteador do trabalho, a saber; *Contexto Extratextual*, *Texto Gráfico*, *Palavra* e *Leitura*.

A exposição dos dados obedecerá à ordem de realização das atividades, portanto, todo capítulo descreverá, inicialmente, as ações realizadas no âmbito do eixo temático *Contexto Extratextual* e, em seguida, o eixo *Texto Gráfico*, e assim sucessivamente. Essa proposta de trabalho prioriza o ensino da língua escrita a partir de seu uso em contextos reais. Sendo assim, não faria sentido ensinar crianças pequenas a aprender primeiramente letras e sílabas para depois aprender palavras, frases e textos.

Assim como os *Planos de ação* da pesquisa contribuíram para a apropriação da língua escrita e o desenvolvimento da língua oral dos sujeitos, outras atividades das demais áreas de conhecimento contribuíram também para o processo de alfabetização dos sujeitos, pois a linguagem e os diferentes modos de uso da língua permeiam as ações humanas em todos os campos do conhecimento desenvolvendo-se de forma integrada. No entanto, devido ao espaço dedicado a essa publicação, não é possível contemplar todas as áreas de conhecimento.

Com exceção dos textos literários, os temas inseridos em alguns materiais, tais como revistas, jornais, sites e outros, possuem seus sentidos localizados no tempo e no

espaço, estando vinculados ao contexto histórico e social em que surgiram. Dessa forma, suas utilizações no contexto deste estudo fizeram um sentido para os alunos por abordarem temáticas presentes em suas vidas, naquele momento específico. No entanto, não existe garantia de que futuramente esses mesmos textos possam fazer sentido se utilizados por sujeitos diferentes e pertencentes a outros espaços, com outras motivações.

No início de cada capítulo, antes de apresentar a sequência didática, referente ao *Plano de ação* específico de cada gênero textual, serão mencionados os quadros que sintetizam todas as ações desenvolvidas nos eixos norteadores e se apresentam na íntegra nos apêndices. Foi a partir deles que todas as atividades planejadas foram desenvolvidas durante a pesquisa. Portanto, por meio desses quadros, o professor terá acesso ao planejamento completo das ações, de maneira objetiva e na ordem em que as ações ocorreram.

Cada capítulo se refere a um *Plano de ação*, idealizado por meio de um gênero textual específico, para o qual foram planejadas e organizadas sequências didáticas, dentro dos quatro eixos norteadores, já mencionados. Os gêneros textuais selecionados para o desenvolvimento do trabalho foram: *Poemas, texto informativo, texto informativo-científico, Quadrinhos, Fábula e Contos de Fadas*.

A sequência da apresentação dos *Planos de ação* é a mesma sequência que foi adotada na realização do processo investigativo. Vale, mais uma vez, ressaltar que esse material apresenta, por meio da presente sistematização das ações, uma possibilidade de trabalho com crianças na fase de apropriação da língua escrita por meio de gêneros textuais.

CAPÍTULO 1

PLANO DE AÇÃO DO TEXTO POÉTICO – VOCÊ TROCA?

Após o desenvolvimento do trabalho com o primeiro texto, que, por meio da literatura infantil, reforçou a hipótese da pertinência de utilização deste gênero como importante material para o processo de alfabetização, decidiu-se que o segundo texto escolhido para o desenvolvimento do estudo também seria o gênero textual literário.

A obra selecionada para a realização deste trabalho foi a intitulada *Você troca?* de Eva Furnari, e essa sequência didática se iniciou no dia 14 de abril de 2016 e se finalizou no dia 02 de maio de 2016.

As atividades foram organizadas por meio do quadro (Apêndice A) de acordo com os quatro eixos norteadores que definiram o planejamento e a concretização das ações, bem como as análises dos dados obtidos.

1.1- Contexto extratextual

Assim como feito com os demais textos escolhidos, o trabalho partiu do eixo Contexto extratextual, cujas ações serão apresentadas logo a seguir.

O trabalho teve início com um breve retrospecto feito com os alunos sobre as características do poema, seguido da realização de um debate sobre a temática do novo poema que eram as *trocas*.

Esse momento de discussão sobre as trocas suscitou variadas associações pelos alunos de trocas realizadas em diferentes contextos, conforme revelam as falas abaixo:

P.: *Alguém aqui já trocou algo com alguém?*

A. A.: *Eu troquei a minha escova de dente.*

P.: *Mas você trocou por uma nova, por que ela já estava velha ou você trocou com alguém?*

A. A.: *Eu troquei porque estava velha.*

P.: *Que bom, porque a escova dental é um objeto de higiene pessoal que não deve ser usado por mais de uma pessoa, não é mesmo?!*

A. E.: *Eu já troquei com duas amiguinhas minhas, elas me deram duas travessas de cabelo e eu dei 3 bonecas para elas, eram duas irmãs.*

A. M.: *Eu já troquei cartinhas com o meu vizinho e com os meus primos.*

A. I.: *Eu troquei as letras.*

P.: *Você trocou o quê mesmo, I.?*

A. I.: *Eu troquei as letras! (na hora, não entendi e sinceramente achei que ela não havia entendido a minha pergunta).*

P.: *Como assim, trocou as letras I.? Explica para nós como foi!*

A. I.: *Eu troquei as letras que você mandou no dia do ABC. Eu dei a letra K para o P. e peguei o J com ele e dei o Y para o H., lembra?*

(Nota de campo: 14/04/2016).

A troca a que se referia a aluna **I** foi realizada durante o ensaio da apresentação dessa turma do livro *ABC*, da Tatiana Belinky, para as demais turmas, de 1º ano da escola. Durante o ensaio, os alunos se enfileiraram um ao lado do outro de acordo com a ordem alfabética de seus nomes, e para cada um foi entregue uma letra que representaria e uma placa com as palavras da história correspondentes à letra. Como os textos que falam das letras K W Y só aparecem ao final desse livro, após retirar os alunos que foram definidos por sorteio para serem os personagens ALFA e BETO, o restante da turma representaria uma ou duas letras que desfilariam após toda a distribuição das fichas e letras durante o ensaio no decorrer da leitura do livro. No entanto, a letra K, que estava com a aluna **I** havia sido posicionada após o J, na ordem alfabética tradicionalmente convencionada, mas, quando se percebeu essa ordem, foi feita a troca as letras de forma a “remanejar” o K para o final junto com o W e o Y e todas as letras que estavam com os outros alunos a partir do K também precisaram mudar de ordem. Por isso, a aluna **I** disse ter trocado a letra. Ela se remetia à situação ocorrida no ensaio de apresentação dessa história.

Imagem 50: Apresentação do livro ABC da Tatiana Belinky



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

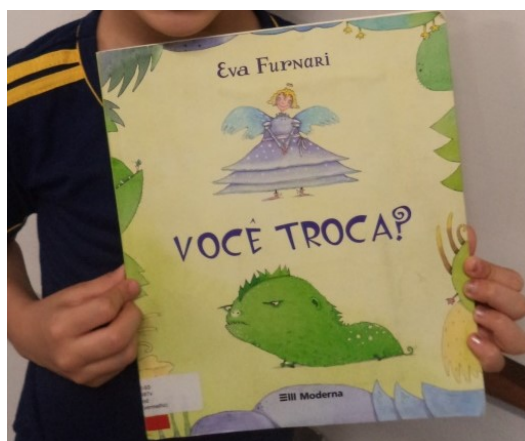
Após a discussão sobre a temática da troca, no instante em que foi mostrado o *baú do tesouro*¹ e questionado sobre o conteúdo que havia dentro dele, como os alunos já tinham vivenciado a experiência de ver sair do *baú do tesouro* um livro, o aluno **H** disse, de imediato, que achava que era um livro e, logo em seguida, todos concordaram.

O momento de exploração do livro, mais especificamente de sua capa, ensejou possibilidades de análises de elementos pelos alunos, tais como cor, fonte e sinais que compunham a escrita do título, que chamou a atenção deles.

¹ O *baú do tesouro* foi um recurso utilizado na roda no momento da apresentação do texto aos alunos, que imita o formato de um baú de tesouro.

P.: *Realmente é um livro! O que vocês observam na capa dele?*
 A. L.: *A cor das letras é bonita, é roxo! (se referia à escrita do título).*
 P.: *O que mais?*
 A. P.: *As letras são grandes!*
 P.: *É verdade. E qual será o nome dessa história?*
 A. M.: *Acho que aqui é você! (diz apontando a palavra você).*
 P.: *Isso mesmo! E o que mais?*
 A. M.: *O título é Você troca! (diz com entusiasmo).*
 P.: *Muito bem! E o que mais tem além dessas palavras?*
 A. A. C.: *Tem o sinal de... como era mesmo o nome?*
 A. H.: *É o sinal de interrogação! (grita com a mão levantada).*
 P.: *Isso mesmo! Estou vendo que estão atentos ao que estamos estudando! É o sinal que usamos para quê mesmo?*
 A. G.: *Para perguntar! A gente usa sempre que for perguntar!*
 P.: *Então será que o nome da história é uma pergunta?*
 A. F.: *Vai ver que é né!*
 P.: *Então como se lê? É Você Troca ou Você Troca? (Leitura com entonação de afirmação e depois de questionamento).*
 Vários dizem juntos: *Você troca? (com tom de pergunta).*
 P.: *Isso mesmo, é uma pergunta! Quem escreveu essa obra foi a Eva Furnari, ela é escritora e ilustradora de livros. Nasceu em Roma, lá na Itália, mas vive aqui no Brasil desde pequenininha....*
 (Nota de campo: 14/04/2016).

Imagem 51: Capa do livro *Você Troca?* de Eva Furnari



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a proferição da obra, muitos alunos, sentados em roda, em posição de escuta, manifestaram empolgaram-se com a exploração do livro e pediram para ficar mais tempo observando as imagens antes que a página fosse virada e mesmo após a finalização da narração. No momento da discussão, vários alunos manifestaram que gostaram muito da ideia de terem um bichão mimado, porque a história apresenta a possibilidade de trocar um *Mamão bichado por um bichão mimado*, e houve um debate sobre alguns elementos do texto que desencadearam discussões, tais como: gostar ou não de mamão, que gosto ele tem, de gostar ou não de comer feijão devido à troca do

Tutu de feijão pelo Tatu de calção. Foi realizada uma votação e a troca eleita como a preferida da turma foi, em primeiro lugar, *Você troca um espião com preguiça por um ladrão de salsicha?* e em segundo lugar, *Você troca um leão sem dente, por um dragão obediente?*

Nesse contexto, ficou evidente a identificação não só do grupo com a obra, mas também a de significação individual com os diversos elementos do texto que cada aluno atribui por meio de suas singulares relações históricas e culturais construídas no decorrer de sua existência. Neste sentido, Lajolo (2007, p. 106) contribui com a discussão ao fazer a seguinte afirmação:

Cada leitor, na sua individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.

Assim como as percepções e relações estabelecidas pelos alunos sobre as trocas foram singulares, certamente, as do grupo também. A mesma discussão proposta para outra turma, com certeza, produziriam diferentes reflexões, conclusões e percepções, pois cada aluno é único, cada professor também, assim como cada grupo.

Não apenas na análise sobre os elementos e personagens, mas também no que tange à discussão sobre o objetivo da escrita do texto, os alunos demonstraram suas singulares noções sobre esta produção literária. Ao serem questionados sobre a intencionalidade da autora, os alunos manifestaram terem entendido que o texto era poético. Neste contexto, uma aluna expressou uma relação deste texto com outros dois, também poéticos, trabalhados anteriormente, por meio de uma característica comum entre eles.

P.: *Agora eu gostaria de ouvir de vocês. Por que vocês acham que a Eva Furnari escreveu este texto?*

A. F.: *Eu acho que ela escreveu querendo brincar!*

P.: *De quê será que ela queria brincar, F.?*

A. F.: *Acho que ela queria brincar de trocar!*

A. A. L.: *Eu acho que ela queria brincar é com as rimas porque no livro tem muitas rimas!* (falou levantando a mão).

P.: *Como você percebeu que tem rimas, A. L.?*

A. A. L.: *Porque ela faz igual a Tatiana Belinky e a Cecília, ela usa palavras que fazem sons parecidos!*

A. A.: *Eu acho que a brincadeira dela era com as palavras mesmo, ela queria divertir quem lesse o livro dela.*

(Nota de campo: 14/04/2016).

As ideias apresentadas pelos alunos sobre o objetivo do texto evidenciaram que eles entenderam o uso que a autora fez da escrita para construir um texto poético. A fala da aluna **A L** revelou que ela não apenas abstraiu uma das características possíveis da escrita poética - o uso de rima - mas também o próprio conceito de rima, verbalizado de forma clara e objetiva para a turma.

Nesse instante, a certeza de estar trilhando um caminho coerente com as demandas dos alunos na organização do trabalho com a alfabetização se tornou mais evidente. Em diversos contextos como esse, os alunos foram, gradativamente, oferecendo pistas que reforçavam, a todo instante, a necessidade de utilização de diferentes textos como instrumentos para o ensino da linguagem escrita na escola.

Pensando ainda nas relações estabelecidas, inicialmente, pelos alunos com o livro, durante as descobertas e observações sobre os elementos de sua capa, após a exploração do livro na sua integralidade, foram selecionadas na biblioteca da escola e apresentadas para a turma mais duas edições diferentes anteriores dessa, obra para que os alunos tivessem a oportunidade de comparar os elementos das capas, especialmente, os títulos e as ilustrações.

Imagem 52: Capas do livro *Você Troca?* de Eva Furnari em diferentes edições



Fonte: Livro *Você Troca?* de Eva Furnari – Editora Moderna – 1ª, 2ª e 3ª edição.

Esse momento se configurou de forma muito frutífera pelo fato de os alunos terem acesso à mesma obra produzida em momentos diferentes e poderem perceber, nos materiais gráficos, o que pode se diferenciar quando um livro é reeditado. Sendo assim, foi explicitado para os alunos, de forma concreta, quais elementos de um livro pode mudar e quais não mudam no caso de uma nova edição. Os elementos das capas que mais chamaram a atenção dos alunos foram as ilustrações e o título da obra. Em relação

às ilustrações, apesar de todas as ilustrações das capas retratarem elementos do texto, os personagens apresentaram mudanças de uma edição para outra e, na última, foram inseridos outros personagens. Em relação ao título, como ele expôs alterações de uma edição para a outra e foi algo também explorado na descoberta do texto, esse aspecto se revelou de forma a chamar a atenção dos alunos.

A. M.: *Olha só, o título neste aqui era branco e no outro era vermelho!* (disse apontando para os livros).

A. L.: *De certo ela colocou vermelho neste para combinar com a capa da Chapeuzinho Vermelho! Mas eu ainda prefiro com as letras roxas!*

A. M. L.: *Eu também!*

A. J. P.: *É! A Chapeuzinho aqui está mesmo com cara de malvada, correndo atrás do lobinho delicado!*

A. M.: *É mais neste daqui o dragão não está com cara de obediente não, parece até que ele está nervoso!*

A. F.: *É mesmo! E essa menina com asas?! Acho que está parecendo muito mais uma fada do que uma feitiçeira!*

A. L.: *Vai ver que é uma feitiçeira boa! Se for, é igual fada!*

(Nota de campo: 15/04/2016)

A consideração de que esse momento foi frutífero não se configurou apenas pelo fato de os alunos terem demonstrado que entenderam as possíveis mudanças que ocorrem quando um livro é reeditado, mas também pelo fato de que essa exploração dos elementos da capa, neste contexto e em outros, estimulou alguns alunos a se preocuparem com esses dados convencionais em momentos de produções escritas, coletivas e, especialmente, individuais.

1.2- Texto Gráfico

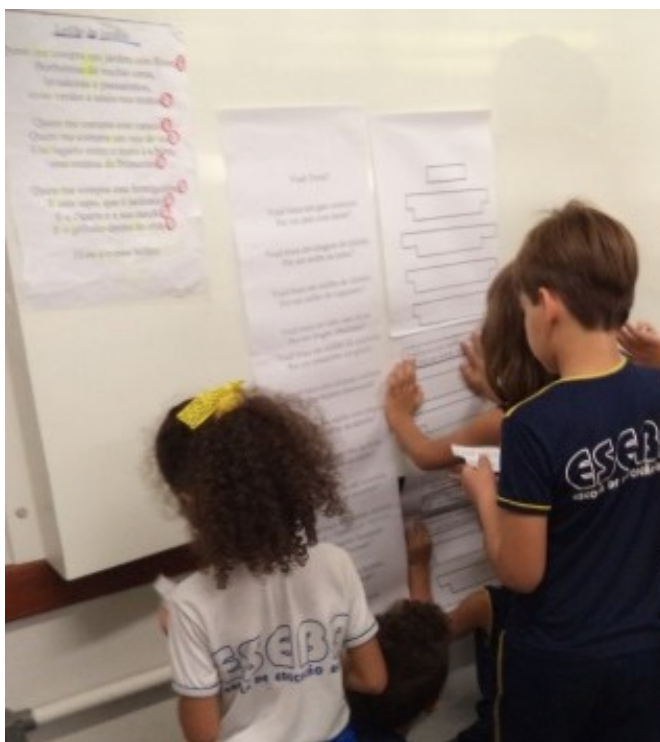
As ações desenvolvidas nesse eixo, assim como nos demais, partiu da observação das características gráficas do texto. A obra de Eva Furnari foi, então, apresentada de forma ampliada em cartaz como um poema recordando as características desse tipo de texto.

Como já havia sido realizado um trabalho anteriormente com um texto também poético, foi colocado ao lado do texto *Você Troca?* ampliado, o texto *Leilão de Jardim*, também ampliado e já com as marcas do trabalho desenvolvido, para o estabelecimento de possíveis comparações. Os alunos foram chamados a prestar atenção nos dois textos que, apesar de poéticos, possuíam uma estrutura diferente pela quantidade e forma de distribuição de versos e estrofes, enfim, pela composição que as autoras realizaram de forma singular, como todo texto. Nesse contexto discursivo, foi ainda retomada a

definição de frase, já introduzida anteriormente, na exploração dos versos do poema que diferentemente do texto anterior não compunham estrofes.

Após o processo comparativo, foi afixado ainda, ao lado do texto trabalhado, a sua silhueta², também de forma ampliada, e foi proposta a montagem coletiva do poema de forma que em duplas os alunos recebiam partes do poema (título e versos) para serem inseridas em seus respectivos lugares no cartaz-silhueta, conforme ilustra a imagem abaixo.

Imagem 53: Montagem do texto *Você Troca?*

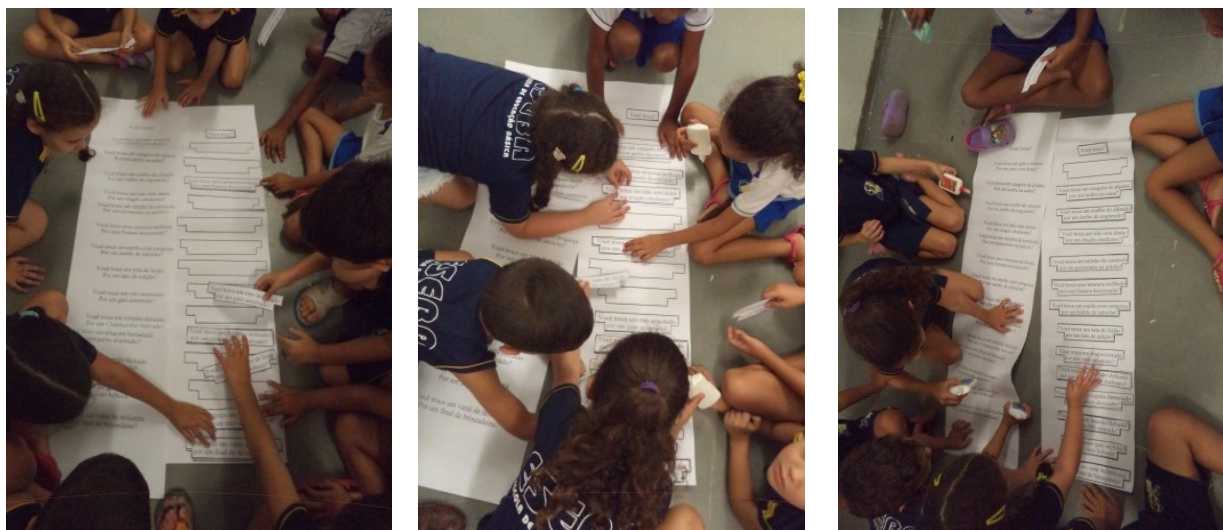


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atividade de montagem coletiva do texto ampliado foi iniciada na vertical, com o cartaz afixado na lousa. No entanto, ao observar que alguns grupos de alunos não conseguiam ter acesso satisfatório ao cartaz, para testarem as partes em seus respectivos contornos, e pelo fato de terem muitas duplas para manusearem e colarem as partes do texto, optou-se por efetuar a montagem coletiva na horizontal com o cartaz estendido no chão, conforme as imagens ilustram.

² O termo silhueta foi empregado por Josette Jolibert e seus colaboradores em seus estudos sobre formação de crianças leitoras e formação de crianças produtoras de textos, publicados em 1994. A construção das silhuetas dos textos trabalhados nesta pesquisa de intervenção, se inspiraram no trabalho da referida autora, por isso no decorrer de todo o registro do presente estudo, o termo será utilizado para identificar o trabalho com a estrutura gráfica dos textos.

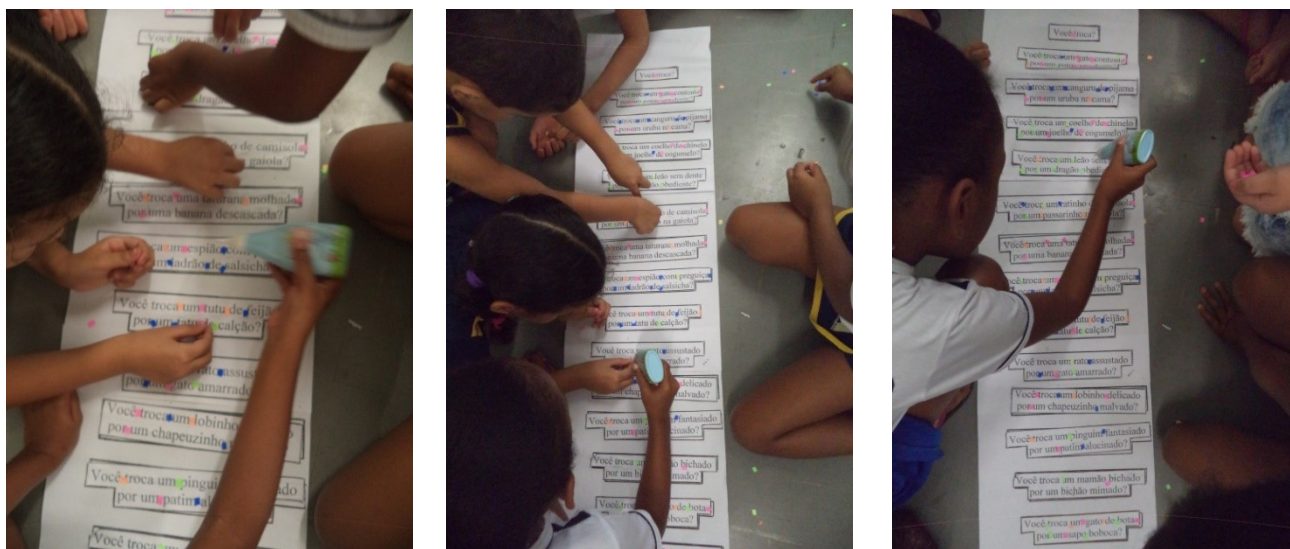
Imagem 54: Processo de montagem coletiva do texto *Você Troca?*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a atividade de montagem coletiva da silhueta do texto, no mesmo cartaz, deu-se também coletivamente, a atividade de segmentação com o uso de pequenos retalhos coloridos de papel para o preenchimento dos espaços em branco, com o objetivo de demarcar sua existência. Essa estratégia foi idealizada pela professora/pesquisadora com o objetivo de diferenciar a forma de demarcação desses espaços no decorrer do texto, acentuando sua importância para a compreensão da escrita.

Imagem 55: Atividade de segmentação coletiva do texto com colagem

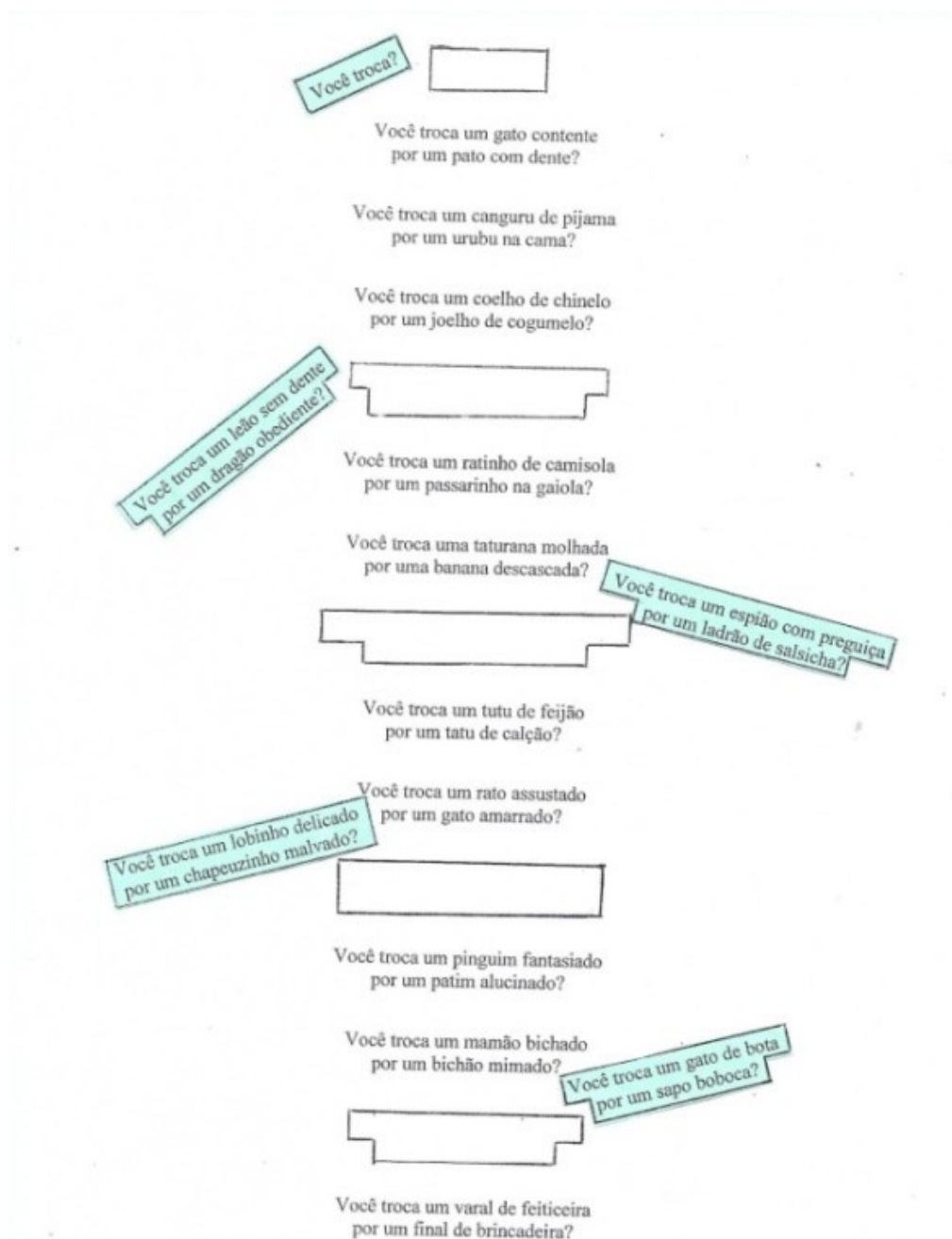


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a efetivação das atividades de montagem coletiva da silhueta ampliada e de segmentação dos espaços em branco no decorrer do texto, os alunos receberam,

individualmente o texto faltando quatro versos e o título para que pudessem organizá-los e colá-los nos seus respectivos espaços dentro do texto, conforme exhibe a imagem.

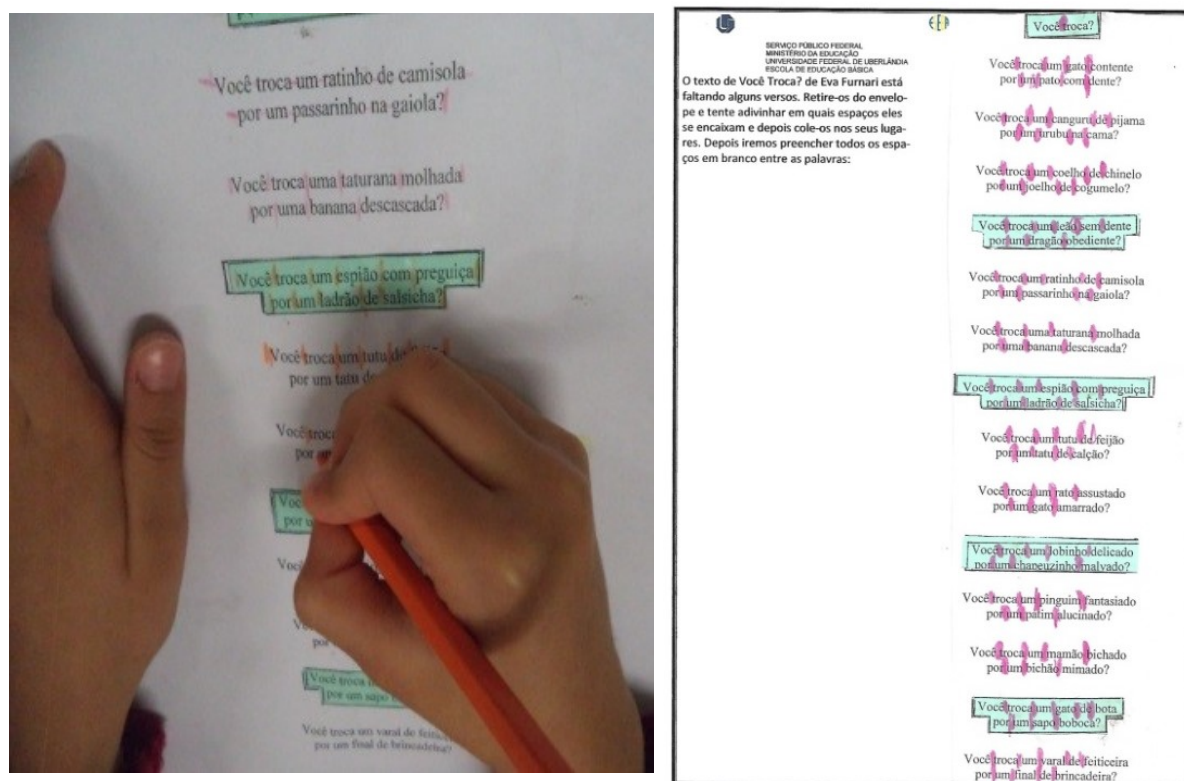
Imagem 56: Atividade individual de colagem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em momento posterior, os alunos, também individualmente, foram orientados a demarcar com lápis de cor os espaços em branco entre as palavras, na mesma atividade, reforçando a existência destes e, conseqüentemente, identificando a segmentação que o texto possui.

Imagem 57: Atividade individual de segmentação



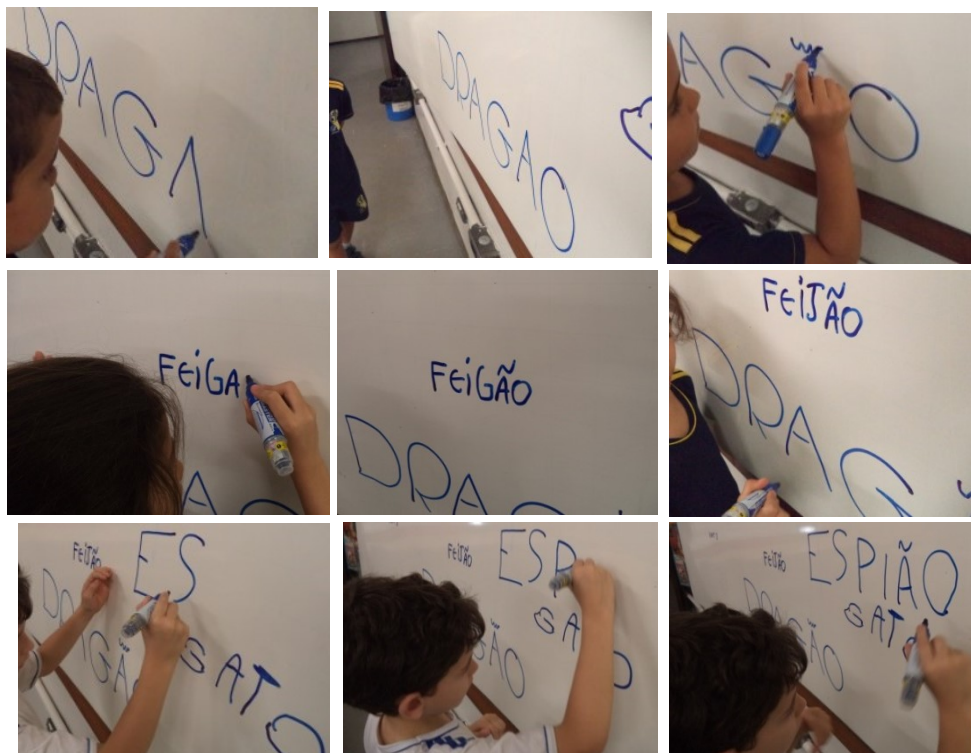
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

1.3- Palavra

O eixo palavra foi composto pelas atividades realizadas com as partes menores da escrita. No entanto, as palavras trabalhadas neste eixo, assim como as dos demais, foram retiradas do texto e/ou elencadas do contexto pelos próprios sujeitos, sendo assim, configuraram-se de forma contextualizada e significativa.

Assim, a atividade dos alunos escolherem uma palavra no texto que mais chamou sua atenção e, posteriormente, a registrarem na lousa e na ficha, ocorreu realizada com grande adesão, todos participaram com muito interesse. À medida que escreviam na lousa com o auxílio da turma a palavra escolhida, essas palavras iam ficando registradas no quadro. Como o poema é composto por rimas e possui muitas palavras com terminações parecidas, foram sendo propostas naturalmente pelos alunos comparações entre as palavras que eram escritas com as que já estavam registradas na lousa. Desta forma, muitas palavras eram consultadas no momento do registro das posteriores, conforme demonstram os exemplos selecionados abaixo:

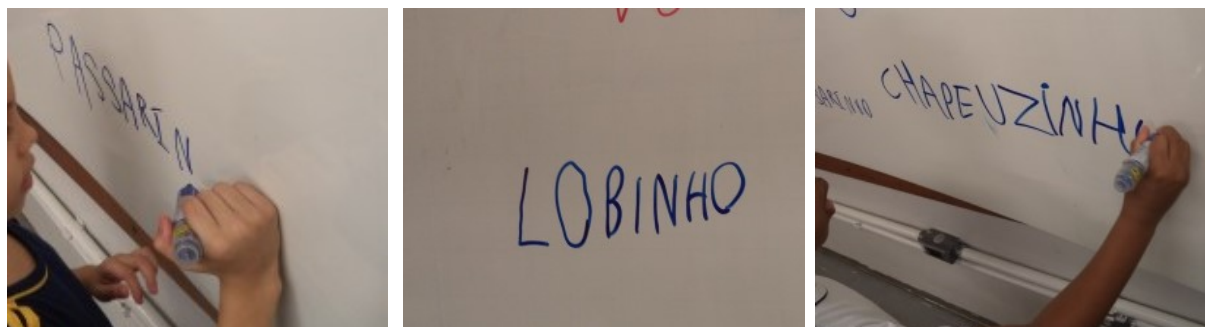
Imagem 58: Registro de palavras escolhidas que possuem o sinal do til, no caso: *dragão, feijão e espião*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A primeira palavra escolhida e registrada com o sinal de til foi *dragão*. Ao tentar escrever esta palavra, o aluno foi seguindo as dicas da turma e, ao final, ninguém sugeriu que fosse inserido o sinal, então a professora/pesquisadora questionou a turma perguntando se apenas com aquelas letras poderia ser escrita a palavra *dragão*, e vários disseram que não e, logo em seguida, o aluno **M** explicou que *teria que ter o sinal do til em cima da letra para ser dragão*. Então, foi proposto ao aluno que inserisse o sinal.

Imagem 59: Registro de palavras escolhidas que possuem a mesma terminação: *passarinho, lobinho e chapeuzinho*.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Da mesma forma, as tentativas de registros das palavras escolhidas: *passarinho*, *lobinho* e *chapeuzinho* foram realizadas pelos alunos de forma que faziam o movimento com a cabeça tanto de ouvir as opiniões dos colegas sobre a tentativa de escrita, como de olhar para as palavras já escritas na lousa e observarem suas formas gráficas. Essas observações comparativas entre palavras efetuadas pelos alunos ocorreram não apenas neste momento, mas também em diversas situações, inclusive com a utilização dos suportes inseridos na sala de aula (banco de palavras, cartazes de classificação de palavras, dentre outros).

No entanto, esse fato chama a nossa atenção e nos leva a refletir sobre a riqueza proporcionada por meio do trabalho que é desenvolvido a partir do texto tanto pela diversidade das palavras como pelo sentido que elas representam para os alunos. Como as palavras são escolhidas no contexto textual e cada aluno, na sua singularidade, se identifica com uma determinada palavra, no processo de escolha é garantida uma diversidade para oportunizar aos alunos refletirem tanto sobre seu significado, ou ainda, sobre o singular sentido para cada aluno que a escolheu ou não, como também para pensarem sobre a sua forma de registro gráfico.

No processo de construção de sentido, seja na tentativa de produção ou de identificação da palavra já registrada, estão implicadas as formas de discurso que relacionam a palavra estranha/alheia do autor e a palavra do leitor. Neste sentido, ao falar pela palavra dos outros, o enunciado incorpora e se apropria de um discurso alheio, tornando-se, de certa maneira, dependente de algo que já foi dito e que é compreendido num contexto de interação verbal. Sendo assim,

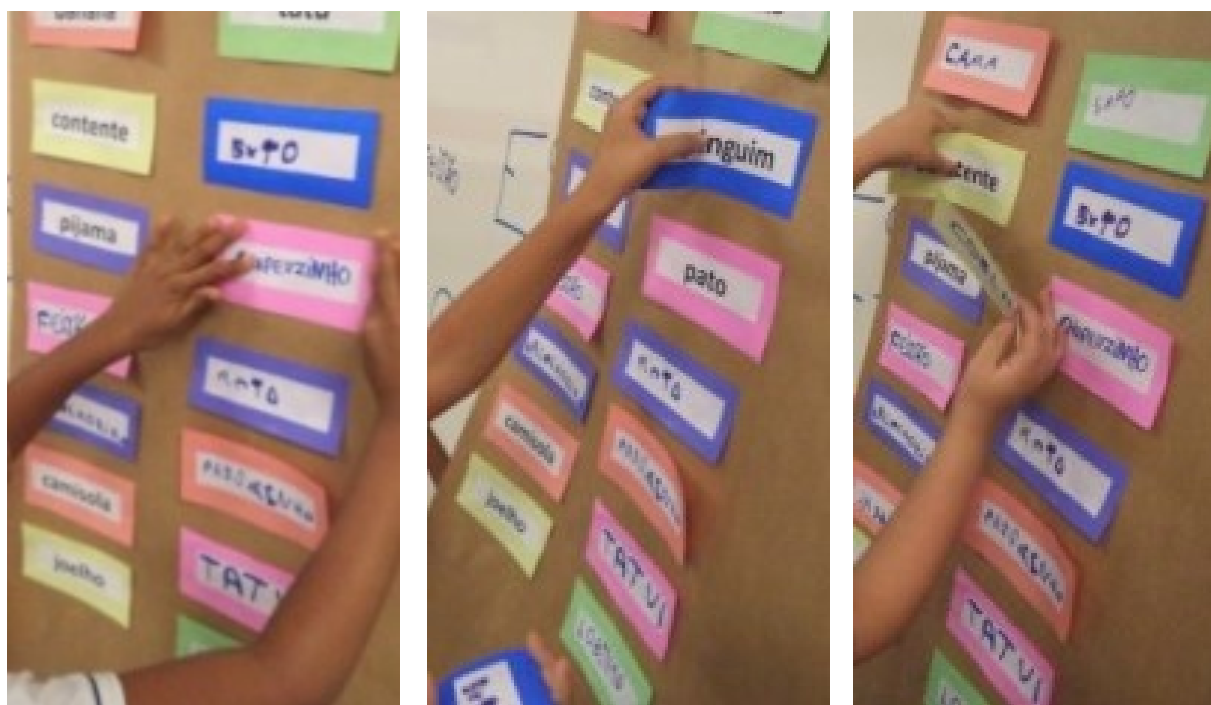
A palavra (em geral, qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2003, p. 327-328).

Pode-se afirmar, em termos bakhtinianos, que a palavra é dialógica e sempre pressupõe a presença do outro.

Após o registro tanto na lousa, por meio da atividade de escolher palavras, como na ficha, foi realizada a atividade da troca de palavras. Para essa atividade, foram expostas palavras do texto, diferentes das escolhidas pelos alunos em fichas coloridas em um cartaz. Os registros dos alunos foram também colados em fichas coloridas para

que, posteriormente, eles pudessem recebe-las de novo para o momento da realização da troca de palavras. Os alunos estabeleceram uma relação de troca inserindo no cartaz a sua palavra registrada na ficha e retirando uma ficha com outra palavra do cartaz, também escolhida por eles.

Imagem 60: Atividade de troca de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A forma de classificação e exposição das palavras escolhidas e registradas em fichas foi o próprio cartaz utilizado para a realização das trocas de palavras. Os alunos ficaram com as fichas retiradas do cartaz e as fichas com seus registros ficaram expostas na parede da sala.

Nesse contexto, assim como no da atividade anterior, os alunos manifestaram seus singulares interesses por determinada palavra, revelando que a escolha se definia, significativamente, pela ideia que ela representava e pelos diferentes discursos que a constituíam para cada um dos sujeitos, conforme as falas abaixo podem revelar.

A. H.: *Vou trocar o lobinho pela brincadeira.*

A. F.: *Claro né?! Você adora brincadeiras, não é H.?!*

A. H.: *Eu gosto de algumas, você sabe muito bem que de outras eu não gosto não!*

(Nota de campo: 19/04/2016)

Ao observar as palavras do aluno **H**, pode-se afirmar que elas estão carregadas de impressões, percepções resultantes de experiências que foram vivenciadas por ele e

ainda pelo colega em relação ao sentido da palavra escolhida. A escolha do aluno **H** não se realizou de maneira aleatória, nem tampouco de forma neutra.

Neste sentido, em consonância com uma perspectiva bakhtiniana, considera-se que todos os sentidos atribuídos às palavras são dialógicos, ou seja, são construídos pelos indivíduos na relação com o outro nos processos de comunicação. É por meio das relações dialógicas, que o sentido dado às palavras vai se constituindo de maneira singular. Assim, a palavra, que é do outro e que passa a ser minha também, é portadora da cultura humana atravessada sempre pelas palavras dos outros no processo de dialogização interna.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Assim, ao pensar na palavra escrita como portadora de diferentes ideias, lembranças, enunciados perpassados pelo discurso alheio, considera-se que o processo de alfabetização se constitui como processo de apropriação da cultura humana. Assim, acredita-se que a apropriação da linguagem escrita possa se concretizar de forma a provocar intensas situações dialógicas, oportunizando aos alunos pensarem, nos contextos dos diferentes gêneros, sobre a escrita em situações significativas e discursivas, de forma ainda a valorizar os diferentes sentidos, em que os outros sempre estarão presentes.

Também foi proporcionada uma atividade de nova elaboração do poema *Você Troca?* com diferentes tentativas de rimas com a inserção de novas trocas e suas respectivas ilustrações no contexto do poema. Durante a realização dessa atividade, mesmo sendo dada a orientação de que seria feito um poema diferente, os alunos se remetiam a termos que já tinham sido vistos no poema original. Dessa forma, várias palavras que já se encontravam na produção original foram apontadas pelos alunos para compor o novo poema da turma, tais como: *banana*, *sapo*, *contente*, ficando a nova versão da turma com termos iguais aos do poema original. Neste processo, muitos alunos juntavam palavras já mencionadas no poema, criando uma nova sentença, como exemplo, para *tutu de feijão* sugeriu *ladrão de calção*; para uma *taturana molhada* sugeriu *salsicha espetada*. As imagens abaixo exibem o uso destes termos e de outros pelos alunos.

Imagem 61: Atividade de recriação do poema

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAFRANCA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
1º ano "C"

Nome: _____ Data: 26/04/2016 Professora: Márcia
A Eva Furnari realizou várias trocas no texto dela. Agora, tente escrever novas palavras e faça o seu texto. Depois ilustre essas trocas:

Você Troca?

Você troca um gato contente
Por um DENTE DOENTE?

Você troca um canguru de pijama
Por um BANANA BACANA?

Você troca um coelho de chinelo
Por um MARTELO?

Você troca um leão sem dente
Por um VACA CONTENTE?

Você troca um ratinho de camisola
Por um SAPÃO NA SACOLA?

Você troca uma taturana molhada
Por uma SALICHA ESPETADA?

Você troca um espião com preguiça
Por um LINGUIÇA?

Você troca um tutu de feijão
Por um LADRAO DE CALÇA?

Você troca um rato assustado
Por um SORVETE GEIADO?

Você troca um lobinho delicado
Por um JOGO DE DADO?

Você troca um pinguim fantasiado
Por um LEPIS TOCADO?

Você troca um mamão bichado
Por um MACACO ENXARADO?

Você troca um gato de bota
Por um GAIVOTA?

Você troca um varal de feiticeira
Por um MAMADEIRA?

Aluno(a): _____

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O fato de os alunos recorrerem de forma discursiva às palavras já exploradas no texto apresentado leva-nos a pensar que, ao serem desafiados a criar outro poema, utilizando-se da estrutura do já conhecido, eles se sentiram à vontade para recriarem o poema utilizando-se, também, palavras já pertencentes a este. Na relação estabelecida entre os alunos e o texto, eles foram estimulados a empregarem as palavras da autora numa outra perspectiva. Fica evidente a relação intersubjetiva no processo de enunciação em que o texto só se constitui mediante a presença de outro.

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. E porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, já é na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102).

Foi considerando essa afirmação que o estudo foi sendo desenvolvido de maneira a estimular, cada vez mais, não apenas uma simples relação texto/leitor, mas

especialmente um processo de produção de sentidos em que os alunos em suas produções escritas, revelavam também as singulares leituras dos textos.

Durante o processo, foram sendo confeccionados alguns materiais didáticos, no contexto de cada gênero textual trabalhado, com o uso das produções dos próprios alunos. Uma das produções construídas e inseridas no contexto desse trabalho foi a confecção do *Jogo da Memória da Turma*.

O jogo se constituiu de alguns elementos e personagens escolhidos e ilustrados pelos próprios alunos. Os desenhos foram reproduzidos em tamanho menor, e cada um dos elementos ou personagens foram nomeados por meio de digitação pela professora/pesquisadora e, com as ilustrações, foi confeccionado o jogo. Cada aluno recebeu duas folhas ilustradas da imagem 13 e um envelope e, após colorir todas as figuras, elas foram recortadas e inseridas no envelope, que foi identificado pelos alunos com o seu nome e turma.

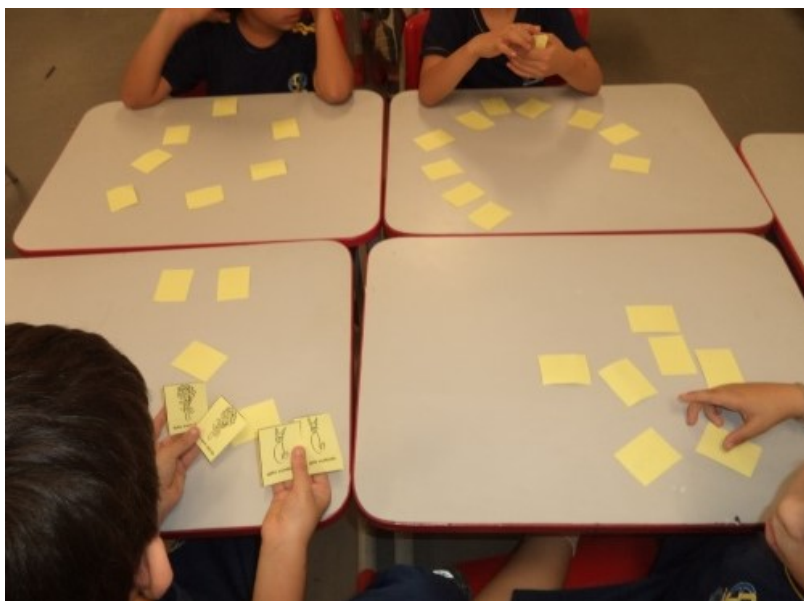
Depois do jogo pronto e acordadas as suas regras, ele foi realizado, tanto no contexto escolar como no familiar, pelos alunos.

Imagem 62: Jogo da Memória da Turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 63: Jogo da Memória



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O jogo foi realizado na sala de aula e, no mesmo dia, cada aluno levou o seu jogo para casa para poder pôr em prática.

1.4- Leitura

Conforme já ressaltado, o trabalho desenvolvido com o eixo leitura se concretizou em todo o percurso de maneira integrada com os demais eixos e, apesar de ter sido idealizado com as mesmas estratégias em todos os trabalhos desenvolvidos com os diferentes gêneros, os dados obtidos se apresentaram de maneira bem peculiar no contexto de cada estudo. Nas interações com as leituras de textos poéticos, os alunos foram manifestando, cada vez, mais o desejo não apenas de se apropriarem da linguagem escrita, mas, especialmente, da cultura expressa em cada obra por meio de seu conteúdo escrito, tanto no contexto escolar como nos demais contextos.

As estratégias desenvolvidas no eixo leitura foram as seguintes: *Exposição de livros literários para exploração na sala e/ou em casa; Realização da roda de conversa sobre as leituras; Realização de empréstimo na biblioteca de livro literário; Acompanhamento da proferição de textos poéticos da professora/pesquisadora seguida de debate; Proferição da leitura de um livro literário*, sendo essa última, realizada na

roda de alunos com o *tapete mágico*³, com a promoção do momento *É Hora da História*⁴.

A escolha de uma das obras literárias passou a ser efetivada com maior frequência em relação ao primeiro trabalho, sendo essa estratégia utilizada de duas a três vezes por semana. Assim como no trabalho anterior, a escolha se dava tanto para a apreciação do livro na sala de aula como para ser explorado em casa, especialmente aos finais de semana com os familiares. Os livros mais procurados e, conseqüentemente, os primeiros a serem escolhidos eram os que haviam sido contados na roda, no momento *É Hora da História*, e o livro referente ao trabalho, neste caso, foi a obra *Você Troca?*

Imagem 64: Momento da escolha de uma das obras literárias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os debates sobre as leituras, da mesma forma que no trabalho realizado anteriormente, quando ocorriam na roda posteriormente à exploração feita na sala ou no dia seguinte em que haviam levado o livro para casa, eram introduzidos de maneira espontânea.

³O *tapete mágico* foi um recurso construído pela professora/pesquisadora com o material emborrachado de EVA em formato de uma flor em que as pétalas indicam na escrita cursiva: *É hora da história!* Era utilizado no meio da roda de alunos sinalizando o horário de ouvir uma história.

⁴ O *É Hora da História* foi o nome idealizado pela professora/pesquisadora para se referir ao momento das proferições realizadas em roda com a turma de alguns títulos literários selecionados especialmente para este momento.

Os alunos ficavam livres para expor algum aspecto sobre a leitura. Eles se envolveram com a atividade evidenciando de forma marcante o desejo de expor oralmente suas observações para o grupo. Nos momentos em que a proposta de escolha e exploração acontecia em duplas, os alunos realacionavam com o próprio colega, as observações sobre a obra.

Assim que se iniciou a descoberta do texto *Você Troca?*, foi solicitado à bibliotecária que os exemplares disponíveis fossem colocados juntamente com os demais livros. Vários alunos da turma manifestaram o desejo de levá-lo para casa, conforme revelam as falas abaixo:

A. A.: *Será que lá na biblioteca tem mais do livro Você Troca?*

A. L.: *Não tem não! A. G. acabou de pegar o último! Não adianta nem pedir!*

A. A.: *Por quê?*

A. L.: *Porque todos que tinham lá nós já pegamos!*

(Nota de campo: 19/04/2016)

O desenvolvimento da exploração do livro realizada mediante a comunicação vocal do texto escrito, neste caso, pela professora/pesquisadora, proporcionou, por meio de diferentes linguagens (verbal, visual, gestual), a aproximação dos alunos com o texto. A reação deles à possibilidade de levar a obra para casa elucida que essa aproximação possa ter influenciado significativamente na necessidade manifestada pelos alunos, de terem o acesso à obra de forma independente. De acordo com Bajard (2012, p. 48),

[...] o convite duplo ao livro propiciado pela sessão de mediação nos aponta um caminho de aprendizagem para que a criança possa não somente usufruir a musicalidade da voz do mediador, o calor do seu corpo e o fascínio de seu olhar, mas também aspirar à autonomia do leitor. Se quisermos fazer da mediação um acesso à leitura, é imprescindível facilitar essa alternância entre escuta e acesso autônomo ao livro.

O trabalho proporcionou aos alunos tanto os momentos de acesso livre e individual às obras literárias, como também os de interação na roda, por meio do *É Hora da História*, coletivamente, com mediação da professora/pesquisadora e ainda momentos de relação com os livros em duplas ou em pequenos grupos.

Com vistas à ampliação do repertório das histórias, o eixo leitura, de uma forma muito singular, foi organizado de maneira a propiciar a relação dos sujeitos com um número maior de textos, especialmente, nos contextos da sala de aula e da biblioteca escolar.

Dentre os títulos pertencentes à biblioteca e explorados pelos alunos, aqueles mais solicitados por eles foram os da autora Eva Furnari, além do *Você Troca?* os títulos: *Travadinhas*, *Assim Assado* e *Não Confunda*. As escolhas dos alunos por estas obras de Eva Furnari evidenciou que podem ter sido influenciadas pelo acesso ao estilo de escrita da autora por meio do trabalho realizado, pois nenhuma delas foi lida na sala pela professora/pesquisadora. Cada aluno realizava o empréstimo na biblioteca e ficava pelo período de uma semana com o livro.

A atividade de leitura coletiva de textos poéticos com acompanhamento da professora/pesquisadora se definiu como momentos em que a turma toda recebia a reprodução de um texto literário, previamente selecionado (Anexo 1), e acompanhavam a narração do texto juntamente com a professora/pesquisadora. Concomitantemente à narração, movimentavam com o dedo indicador sobre o texto. Posteriormente, em debate coletivo, os alunos expunham suas observações e percepções. Nesse contexto de leitura coletiva, também foram trabalhadas diversas letras de músicas, sendo que essa atividade se concretizava semanalmente.

A apresentação de livros literários por meio da roda com o recurso *tapete mágico*, nos momentos do *É Hora da História*, de maneira similar ao estudo feito anteriormente, também foi realizada no trabalho com o texto poético *Você Troca?*, os livros explorados nesse contexto foram: *A Primavera da Lagarta*, de Ruth Roch, *Se você fosse um ponto de exclamação*, de Walter Vetillo, *Lúcia Já-vou-indo*, de Maria Heloísa Penteado, e *O livro da Família*, de Todd Parr (versão digital).

Após a proferição da obra *A primavera da Lagarta*, optou-se por colocar a mesma história em CD, narrada pela autora Ruth Rocha, seguida da música *A Borboleta e a Lagarta* (Anexo 2), ambas pertencentes ao CD *Mil Pássaros sete histórias de Ruth Rocha*, narrado pela autora e produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit. O livro da Família foi projetado na lousa por meio do Datashow, com o objetivo de mostrar uma obra literária em suporte diferente do livro impresso. Cada uma das obras exploradas nesse momento suscitou diferentes emoções, percepções e observações tanto por parte dos alunos quanto pela professora/pesquisadora, no entanto, das obras apresentadas, a que mais emocionou os alunos foi a obra *Lúcia Já-vou-indo*, provavelmente pela temática juntamente com a conotação adotada no momento de sua exploração.

Após essa interação de cada livro na roda de história, ele era inserido no acervo de livros disponibilizados por duas a três vezes na semana.

Ao final do trabalho realizado com o texto *Você troca?* considera-se que ele, para além de propiciar uma maior exploração do gênero poema e conseqüentemente de suas características, ensejou também aos sujeitos uma intensa interação com o texto, com os colegas e com a professora/pesquisadora.

O desenvolvimento do trabalho reforçou ainda mais o entendimento de que a literatura infantil pode oferecer grandes e diferentes possibilidades de utilização no processo de alfabetização contribuindo para a apropriação da linguagem escrita e, ainda, dos bens culturais construídos historicamente por meio dos textos.

CAPÍTULO 2

PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO - ZICA CAUSA MICROCEFALIA, CONCLUI AGÊNCIA DOS EUA

Assim como os demais gêneros, o *Jornal*, importante material produzido e utilizado socialmente, de forma especial, nas sociedades letradas, foi selecionado e se constituiu como um precioso recurso pedagógico que ofereceu diferentes possibilidades de exploração, com vistas ao desenvolvimento do processo de alfabetização dos sujeitos envolvidos.

O texto selecionado para o trabalho foi uma notícia intitulada: *Zica causa microcefalia, conclui agência dos EUA* de Marcelo Ninio, publicada no jornal Folha de S. Paulo do dia 14 de abril de 2016, quinta-feira. Essa sequência didática se iniciou no dia 03 de maio de 2016 e se finalizou no dia 30 de maio de 2016.

2.1- Contexto extratextual

As ações realizadas seguiram a mesma ordem dos trabalhos anteriores, (Apêndice B) e se iniciaram por meio do contexto extratextual, que envolveu todos os debates, levantamento de hipóteses e interlocuções diversas sobre o tema, especificamente, sobre o surgimento e a utilização do jornal no decorrer da história. Da mesma forma que os demais gêneros textuais, o jornal foi apresentado para os alunos por meio do *baú do tesouro*

No contexto de levantamento de hipóteses sobre qual seria o objeto que estava dentro do *baú*, alguns aspectos referentes à expressão do pensamento infantil foram revelados pelos sujeitos, elucidando a relação que a maioria deles já havia estabelecido com este gênero e, de maneira muito singular, o sentido que eles lhe atribuíam.

P.: *O que tem no baú do tesouro hoje é algo que apresenta as coisas que pertencem ao mundo, que podem deixar as pessoas tristes ou alegres, que serve para informar sobre acontecimentos que podem ter ocorrido pertinho delas ou muito longe, que pode estar diretamente relacionado à vida delas ou a vida de outras pessoas, outras comunidades, próximas ou distantes.*

A. B.: *Eu sei! Eu sei: é um mapa, o mapa tem coisas do mundo todo!*

P.: *Será? Será que é um mapa gente?*

A. F.: *Não! Se fala do que está acontecendo em qualquer lugar deve ser uma Máquina do Tempo!*

A. J. P.: *É mesmo! Uma máquina que fala do futuro! Ela fala do que ainda vai acontecer!*

A. B.: *Isso! Deve ser um espelho que mostra o futuro!*

A. H.: *Mas espelho que faz isso não existe de verdade, só nas historinhas!*

A. A. L.: *Ela tem razão alguém pode inventar!*
P.: *Será? Mas eu disse que apresenta coisas que já estão acontecendo!?*
A. G.: *Eu acho que é um caderno!*
A. L.: *Eu também acho que é um caderno! Um caderno de escrever as coisas!*
P.: *Olha só! Vou dar de novo uma dica: é algo que não fala do futuro, (o que ainda não aconteceu) é uma coisa que fala do que já aconteceu ou que pode estar acontecendo (começou e está ocorrendo) na verdade fala mais do presente.*
A. H.: *Já sei então! É um Papai Noel de Pelúcia! É ele que traz presentes!*
P.: *Mas vejam só! O presente a que eu me referi é do tempo que estamos vivendo agora que chamamos de presente e não presente de um agrado, uma coisa legal, que alguém dá para outra pessoa ficar feliz.*
A. B.: *A então acho melhor abrir porque a gente não vai adivinhar não!*
A. F.: *Nossa! Abre logo! Eu estou muito curioso para ver o que é! (falou movimentando as pernas, demonstrando ansiedade).*
P.: *Então eu vou abrir: Tchan, tchan, tchan, tchan!"*
E, ao abrir o baú, tive uma surpresa, a turma toda em coro falou:
Todos: *Jornaaaaalllllll!?!?!?*
P.: *Eu posso saber o motivo dessa exclamação tão grande com a palavra jornal? É por achar bom ou por achar ruim?*
A.P.: *De achar ruim é claro!*
P.: *Mas por quê?*
A. G.: *Porque isso é coisa de adulto! Na verdade, é coisa de velho!*
P.: *Estou vendo que vocês não conhecem muito bem o jornal não! Ele tem algumas coisas especiais para diferentes tipos de leitores e de diferentes idades! Alguém de vocês já viu este material? Em que lugar? Quem estava utilizando?*
A. B.: *Eu vi quando eu viajei lá em Caldas Novas!*
A. G.: *Eu já vi na padaria!*
A. A. L.: *Eu vi já umas cinquenta vezes o meu pai lendo!*
(Nota de campo: 03/05/2016)

Mediante as falas dos sujeitos, ficou evidente que, apesar de o jornal não ser um material desconhecido, existia determinado preconceito sobre o uso do texto jornalístico, devido à concepção expressada pela maioria dos alunos, de que era um material específico para adultos e idosos. Sendo assim, já na descoberta do texto, ficou nítido que o trabalho não seria apenas o de propiciar a exploração deste gênero, mas também de desmistificar essa concepção preconceituosa sobre ele.

Ao verbalizarem a decepção com a descoberta do texto, os sujeitos contribuíram com a reflexão tanto sobre a importância de o professor oportunizar a fala aos alunos sobre o que se propõe como também sobre a necessidade de entender as diferentes formas de se relacionar de cada sujeito com determinado aspecto do cotidiano, a partir das experiências vivenciadas até aquele momento. Mediante este entendimento, o professor pode vislumbrar diferentes ações de trabalho que possibilitem avanços na aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, em seus desenvolvimentos. Schön (1992, p. 82), ao refletir sobre a reflexão-na-ação feita por professores, considera que:

O professor tem de prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura

descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar.

Apesar da reação dos alunos no momento de descoberta do texto, após a exploração coletiva das partes que compõem o jornal, ao serem desafiados a encontrar a notícia na página B5 (Anexo 3), que havia sido escolhida para ser trabalhada, e após o anúncio do título que se referia à Zica, os alunos se mostraram dispostos a realizar a proposta e, no decorrer do processo, foram evidenciando uma atitude de participação cada vez mais efetiva. Antes de desafiar os alunos a localizar a notícia, foi folheado o conjunto completo do jornal com a exploração dos textos presentes no suporte e foi ainda esclarecido que tais textos são chamados de jornalísticos.

Imagem 65: Tentativa de localização da notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O interesse dos alunos, bem como a disposição para aprender mais sobre o jornal, foi uma preocupação que surgiu no início do trabalho, tendo em vista a reação inicial manifestava por eles. O receio de que os alunos não se interessassem pelas atividades logo foi superado, assim que as ações previstas começaram a se materializar no cotidiano da turma.

Com o objetivo de contextualizar o surgimento do jornal, foi selecionado, bem como projetado, o vídeo: *A vida é notícia: uma breve história do jornal*, (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e3pORSzFCZQ>.), seguido de debate. Ao assistirem, os alunos revelaram um interesse significativo pela temática, especialmente, devido ao fato de terem visto as iluminuras no vídeo, no momento em que foi apresentada para ilustrar o surgimento da imprensa. Estas já haviam sido trabalhadas no

início do ano letivo com a turma, no trabalho inicial, efetuando sobre a história da escrita.

Imagem 66: Imagens do vídeo: *A vida é notícia: uma breve história do jornal*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e3pORSzFCZQ>.

Outra atividade desenvolvida neste eixo foi a de exploração do jornal, em que cada dupla tinha que manusear um jornal completo, a fim de observarem o conteúdo, fazerem a escolha de uma parte do jornal que julgassem interessante e, depois, socializarem as hipóteses do que achavam que era e qual o objetivo de estar inserido no jornal. Muitos alunos, ao socializarem suas discussões e hipóteses realizadas nos grupos, apontaram uma forma de selecionar e pensar sobre as partes do jornal de forma a contribuir com algumas reflexões sobre a relação da criança com a escrita.

A maioria dos alunos, ainda no início do processo de alfabetização, ao relatar sobre a parte escolhida, apresentou, por meio de falas, uma interpretação muito mais focada no conteúdo das imagens e das fotos do que nos textos escritos. Esse foco maior nas imagens ficou evidente não só no contexto da escolha da parte do jornal, mas também no processo de descoberta sobre qual seria o assunto e seu objetivo. Consequentemente, para os sujeitos da pesquisa, esse interesse maior pelas imagens, influenciou de forma significativa a elaboração de suas hipóteses.

Uma das duplas de meninos (**M e J P**) foi à frente e apresentou uma reportagem que havia escolhido e que falava sobre política e construção civil. No entanto, havia uma foto de um prédio cheio de blocos, todo colorido, ao lado da notícia. Então, ao serem questionados sobre o que era, justificaram o raciocínio:

A. J.P.: *O M. falou que é sobre o Minecraft!*

P.: *O M. falou que é sobre o Minecraft? E você também acha que fala é sobre ele?*

A. J.P.: *Acho.*

P.: *Será que é mesmo sobre o Minecraft? Vocês conseguiram ler alguma das palavras?*

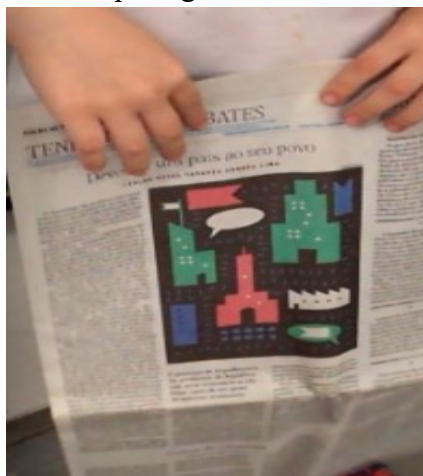
A. J.P.: *Não.*

P.: *Certo! Vamos então dar uma olhada no texto, vamos ver o que está escrito aqui em cima. Está escrito assim: Tendências e debates: Devolver o país ao seu povo. Será que a reportagem vai falar do mesmo do Minecraft? Que desenhos são estes?*

A. M.: *São casas, construções e prédios iguais aos que a gente constrói no minecraft, mas então parece que fala é das casas do povo, né?*

P.: *Isso mesmo, apesar de parecer demais com as construções do jogo eletrônico que vocês jogam, a reportagem é sobre construção de casas. Essa reportagem foi feita para quê? Será que era para contar algo, informar, divertir o leitor? [...] Alguém quer falar?....* (Nota de campo: 06/05/2016).

Imagem 67: Reportagem escolhida e socializada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra dupla, ao explicar o que tinha escolhido e o que era, justificou:

A. G.: *Nós escolhemos este aqui, que é a previsão do tempo.*

P.: *Tem certeza? Como vocês sabem?*

A. G.: *É porque tem este punhado de nuvens que eles colocaram junto com o mapa.*

(Nota de campo: 06/05/2016).

Imagem 68: Reportagem escolhida e socializada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Da mesma forma, a dupla de L e A L se manifestaram:

A. L.: *A gente escolheu essa parte aqui porque tem Os Dez Mandamentos.* (Disse apontando a foto).

P.: *Certo! E por que será que eles colocaram essa foto aí?*

A. L.: *É do filme, que passou no cinema!*

P.: *Certo, e o que mais tem escrito junto com a foto?*

A. H.: *Telecine.* (gritou antes que a dupla que estava à frente respondesse).

P.: *Então, por que será que eles colocaram a foto do filme no jornal e a palavra Telecine junto com a foto?*

A. L.: *É porque, no telecine, a gente vê os filmes e aí a gente pode ver se quiser.*

P.: *Então, mas todo mundo tem o Telecine na TV?*

A. L.: *Não.*

P.: *Para poder ver filme pelo Telecine o que precisa fazer? Alguém sabe?*

A. H.: *Acho que tem que pagar!*

P.: *Então por que eles colocaram aqui essa informação?*

A. A. L.: *Para vender o filme!*

P.: *Então se eles querem vender o que será isso? Alguém sabe como se chama?*

A. F.: *É uma propaganda.*

P.: *Isso mesmo! As propagandas inclusive não aparecem somente no jornal, elas aparecem nas revistas, no rádio e até na televisão para as pessoas assistirem e comprarem! Não é mesmo?*

(Nota de campo: 06/05/2016).

Os alunos tiveram mais facilidade em dizer sobre o que viam nas imagens do que na escrita. No entanto, ao serem questionados sobre o assunto, se remetendo-se a aspectos do texto, os alunos conseguiam relacionar a parte escrita com as imagens e falar para que serviria, qual era a sua função, e assim se aproximar do que realmente estava expresso em determinada parte do jornal. De acordo com Silva (1998, p. 65-67),

[...] Compreensão é projeto, é propósito, é um modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo.

Cada aluno, na relação com o material e ainda com seus pares, de forma muito peculiar, realizavam o processo de compreensão do objeto a partir dos conhecimentos e experiências vivenciadas até aquele momento. A escolha dos alunos, bem como as interpretações sobre o assunto a ser abordado, de maneira direcionada muito mais pelas imagens do que pela escrita, pode ter se configurado devido ao fato de grande parte dos alunos ainda não dominarem a língua escrita. Neste contexto, arrisca-se afirmar que, nessa faixa etária, mesmo se encontrando já numa fase em que o apego ao desenho já não se encontra tão forte quanto antes, o fato de o domínio desta nova forma de linguagem ainda estar em construção fez com que as imagens para eles, fossem mais inteligíveis e mais carregadas de sentido do que a escrita.

As estruturas gráficas dos textos trabalhados, até então, foram também retomadas para uma comparação da disposição gráfica de escrita em cada texto. A visualização ocorreu pela projeção da apresentação: *A história dos jornais* (Apêndice C), construída em Power Point.

Imagem 69: Textos da apresentação *A história dos jornais*

Leilão de Jardim - Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?

**Borboletas de muitas cores
Lavadeiras e passarinhos
Ovos verdes e azuis nos ninhos?**

**Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera.
Uma estátua de primavera?**

**Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?**

(Este é o meu leilão!)

Você troca?

Você troca um gato contente
Por um pato com dentes?

Você troca um canguru de pluma
Por um anão na cama?

Você troca um coelho de chifre
Por um joelho de cogumelo?

Você troca um leão sem dentes
Por um dragão obediente?

Você troca um ranhinho de canivete
Por um passarinho na gaiola?

Você troca uma titânica molhada
Por uma banana descaída?

Você troca um espírito sem preguiça
Por um labirinto de salchicha?

Você troca um tupa de freixo
Por um tupa de calceio?

Você troca um rito anacrônico
Por um gato anacrônico?

Você troca um tubarão delirado
Por um Chaparrito malvado?

Você troca um pingam fantasmado
Por um pato alucinado?

Você troca um nambo huchado
Por um bichão enfiado?

Você troca um giro de beta
Por um sapo bebado?

Você troca um voador de felicitas
Por um final da trindade?

Zika causa microcefalia, conclui agência dos EUA

Anúncio baseou-se no volume de estudos que indicam uma relação de causalidade

MARCELO NINHO DE WASHINGTON

microcefalia e outros defeitos significa que uma mulher infectada com o zika na gravidez corre um risco maior de ter um bebê com esses problemas de saúde. Não significa que todas as mulheres que têm o vírus na gravidez terão bebês com problemas", disse em comunicado o CDC.

O comunicado diz ainda que a conclusão não foi baseada em "uma única evidência", mas no volume de estudos indicando a associação entre zika e microcefalia.

"Estabelecer essa relação de causa é um importante passo para estimular mais esforços de prevenção com foco nas atividades de pesquisa", afirma a agência. "Embora uma questão importante sobre causalidade tenha sido respondida, muitas outras continuam sem resposta."

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Acredita-se que essa atividade comparativa entre os textos já explorados não apenas contribuem para a identificação dos gêneros, mas também apresenta aos alunos a oportunidade de retomar o significado de cada um deles, ou seja, o que são, para que servem com que objetivo foram escritos, e ainda trazer de forma singular na memória dos alunos suas percepções sobre cada um dos textos, construídas nas relações já estabelecidas anteriormente.

Cada um dos textos, selecionados e trabalhados neste estudo, apresenta uma forma, uma estrutura, uma mensagem construída com um objetivo específico. No entanto, todos revelam a complexidade presente na linguagem humana e se configuram como formas de expressão do pensamento humano. Ao apresentar a variação da escrita, em decorrência da funcionalidade que cada escrita vai assumir, Antunes (2003, p. 48-49) afirma:

Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir.

Além desta especificidade existente na composição do texto, pode-se ainda afirmar que, para cada leitor, no contexto único de interação com um texto, o resultado dessa interação representa um conjunto de ideias, sentidos, compreensões singulares. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, para cada sujeito, o trabalho com cada texto se configurou de uma forma diferente. Essa singularidade é estabelecida na relação porque cada sujeito é único, vive em um momento único e, de forma muito peculiar, cada texto

é também único e traz consigo toda uma bagagem da história e da cultura expressa por meio da linguagem escrita que, no contexto da alfabetização, está sendo apropriada.

Ao se referir ao processo de atribuição de sentidos nas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, Arena (2010, p. 17) contribui com a discussão:

Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural.

Em consonância com o pensamento do autor, o presente estudo foi idealizado acreditando-se que, na relação leitor e textos, sejam literários ou não, a atribuição de sentido pode ser potencializada no processo de alfabetização. Por meio do trabalho com textos, é possível não apenas oferecer ao aluno a apropriação de uma nova forma de linguagem, no caso, a escrita, mas oferecer concomitantemente o acesso à cultura humana. Enfim, o aluno aprende a ler ao se apropriar dos bens historicamente construídos no interior das culturas e de maneira dialógica, por meio desses bens culturais, reinterpreta de maneira singular os textos com sua forma de lhes atribuir sentido.

2.2- Texto Gráfico

O eixo texto gráfico proporcionou possibilidades de ampliação do planejamento, uma vez que os textos jornalísticos apresentam uma diversidade muito grande de recursos, estilos e formatos.

Na interação com o material e mediante os questionamentos, os alunos se posicionaram revelando alguns indícios de que o texto possui para o leitor um sentido específico atribuído por meio das marcas específicas que o constituem.

A nota de campo abaixo, sobre o diálogo estabelecido no momento de retomada do trabalho com a apresentação apenas do recorte da notícia fora do contexto do jornal, revela que as características físicas do texto dão pistas ao leitor.

P.: *Se vocês vissem só esse recorte sem o restante do jornal, será que vocês saberiam que este é um texto jornalístico?*

A. H.: *Saberia! Porque ele é mais marronzinho, a cor dele não é branca!*

A. B.: *As letras também são bem pequeninhas por isso a gente saberia!*

P.: *E como será que se lê o conteúdo do jornal?*

A. F.: *Tem que acompanhar as linhas.*

P.: *E como são as linhas?*

A. F.: *Elas são retinhas mas cortadas!*

P.: *Cortadas como?*

A. F.: *Elas vão e cortam e depois continuam embaixo, depois vão de novo, cortam e continuam embaixo* (Falou movimentando o dedo indicador na horizontal por várias vezes, iniciando da esquerda para a direita e retornando o movimento à medida que falava).

P.: *O que o F está falando são as colunas. O jornal, na verdade, é diferente dos textos que já vimos até hoje, porque apesar de ir na mesma direção, da esquerda para a direita, ele é construído e lido em colunas e quando acabamos de ler toda a coluna temos que passar para a outra, a da direita! Venha cá F vamos passar o dedo nas linhas das colunas para todos verem a direção da leitura do jornal.* (Chamei o aluno e ele fez o mesmo movimento que havia feito antes sem o texto nas linhas da primeira coluna da notícia).

(Nota de campo: 05/05/2016).

Imagem 70: Momento do recorte da notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 71: Momento de demonstração sobre a direcionalidade da leitura da notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As explicações dos sujeitos sobre como reconheceriam a origem do texto remetem aos aspectos referentes à forma que o compõe. Sua cor, tamanho de letra e ainda seu formato. Ao expor sobre os indícios que constituem o texto e que definem seu significado dentro de um contexto, Jolibert (1994a, p. 72) afirma:

As cores, os tipos de letras, os espaçamentos, o comprimento das palavras, os sinais múltiplos (algarismos, maiúsculas, aspas e pontos de interrogação) são tantas outras informações tão preciosas para as crianças quanto os desenhos e as fotografias.

Mediante esta constatação, o trabalho na alfabetização que se inicia diretamente com o texto, de forma integral, ou seja, com todas as suas partes constituídas de suas marcas gráficas, possibilita a materialização de um processo de apropriação da linguagem escrita que considera o reconhecimento de diferentes formas de se expressar por meio dela. Neste sentido, esse reconhecimento adquirido passa a ser empregado tanto na ação de escrever como na de entender o que o outro escreveu, ou seja, na ação da leitura.

Para o desenvolvimento do trabalho com a estrutura gráfica do texto jornalístico, foi ainda proposta a atividade de apresentar a página B5 do jornal (Anexo 4) ampliada juntamente com a sua silhueta, constituída pelos respectivos espaços de todos os seus textos, fotos e figuras também ampliados em um só cartaz. Posteriormente, foi distribuída, para cada aluno da turma, uma parte da página B5 ampliada proporcionalmente. Os alunos deveriam, um de cada vez, localizar e colar a parte recebida no seu respectivo espaço.

As imagens abaixo ilustram momentos desse processo de montagem das partes pertencentes à página de jornal, de forma comparativa com a reprodução ampliada. Os alunos, após a observação da página inteira e sua respectiva silhueta, ambas ampliadas, identificavam e inseriam a parte recebida, no seu espaço correspondente, contribuindo com a recomposição da página até o alcance da totalidade da estrutura gráfica.

Imagem 72: Processo de montagem coletiva da página B5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As ações de identificar e inserir o fragmento recebido do texto no contorno correspondente propiciou uma análise coletiva sobre a estrutura singular do tipo de texto jornalístico, que se constitui de uma variedade muito grande de elementos, tais como: textos, títulos, fotos, imagens, gráficos, tabelas, dentre outros. No contexto dessa atividade, o aluno novamente teve a oportunidade de observar a reportagem escolhida

dentro da totalidade da página do jornal, que, por sua vez, estava inserida em um conjunto maior que seriam os cadernos que o compõem, neste caso, o intitulado *Ciência*.

O fato de os alunos já terem participado da atividade em grupo realizada anteriormente, descrita no eixo: Contexto Extratextual, referente à escolha de uma parte do jornal e tentativa de descoberta do objetivo de seu uso, foi uma ocasião de ampliação de alguns conceitos referentes a determinados tipos de textos jornalísticos, pois, na página B5, além da notícia explorada havia vários elementos que também acabaram sendo explorados coletivamente por eles. Sendo assim, os alunos dialogaram não apenas com o texto da notícia selecionada, mas também com os demais pertencentes à página do jornal.

Para Bakhtin (1992, p. 392),

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

Foi pensando nesta totalidade sem fronteiras oferecida de forma muito explícita pelo gênero jornalístico, em que são possíveis permanentes diálogos com cada elemento presente com seu singular significado, permitindo, também, singulares apreensões de sentidos pelos leitores, que se idealizou a montagem da página B5 do caderno *Ciência*.

Mediante a compreensão sobre a importância de os alunos terem acesso ao processo de observar e remontar a página inteira do jornal e de que um trabalho dessa natureza seria executado de forma mais instigante, se realizado a várias mãos, é que se optou em planejar e concretizar esse trabalho de forma coletiva. Ao final da montagem, os alunos puderam visualizar novamente o todo constituído de todas as partes, inclusive do texto que havia sido retirado para a exploração anteriormente.

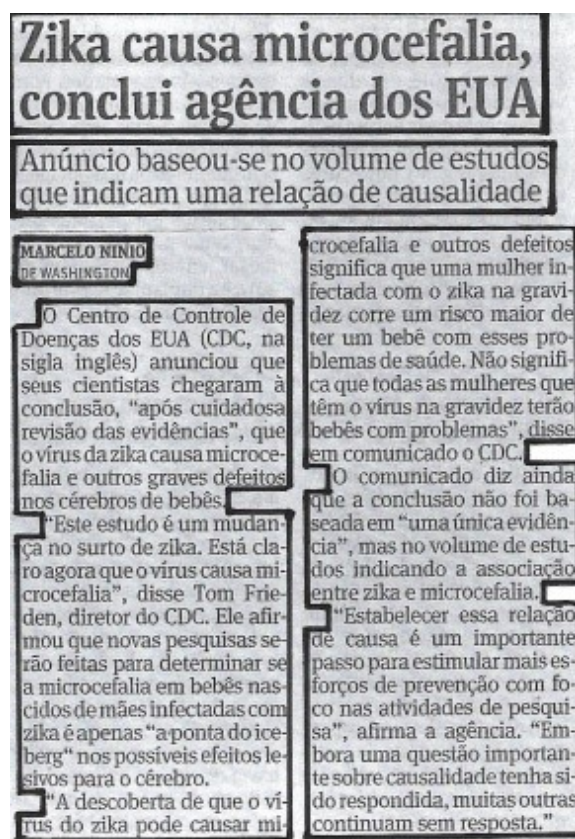
Além da montagem coletiva, o planejamento contemplou ainda a montagem individual apenas da silhueta da notícia. Sendo assim, após a montagem da página pela turma, cada aluno montou, individualmente, a silhueta da notícia, conforme elucidam as ilustrações abaixo.

Imagem 73: Atividade de montagem individual da silhueta da notícia

Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica

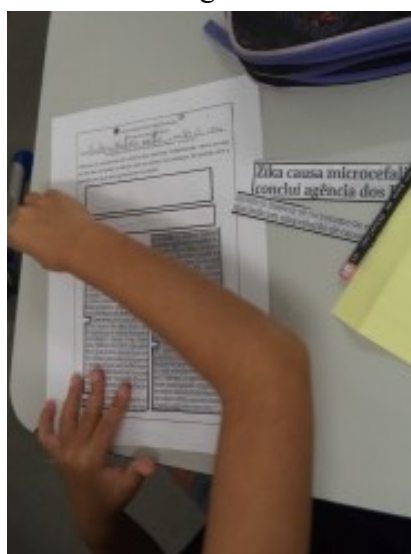
Nome: _____ Data: ____/____/____
Professora: Márcia Martins de Oliveira Abreu – 1ª ano “C”

Observe os contornos da notícia que estamos trabalhando, retire as suas partes do envelope e depois cole as partes nos espaços, de acordo com a posição em que elas apareceram no texto:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 74: Processo de montagem individual da silhueta da notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Considera-se, ainda, que atividades como essas, realizadas com o jornal são importantes não só por proporcionar aos alunos a noção sobre a estrutura gráfica das partes e do todo, tanto da notícia como da página completa, mas sobretudo, por ressaltar a presença de variados elementos que possuem objetivos diferenciados para diferentes leitores.

Os textos jornalísticos, de maneira bem especial, possuem a característica peculiar de se materializar num mesmo suporte, dividindo espaço com outros textos de natureza completamente diversa. Mesmo pertencendo a um mesmo material, podem ter como objetivo transmitir mensagens diversificadas para diferentes leitores. O desenvolvimento do trabalho foi elucidando essa diversidade e dinamicidade apresentadas pelo gênero jornalístico e contribuindo para desmistificar a ideia expressa, no início do trabalho, pelos sujeitos de que o jornal era apenas para adultos e/ou idosos. Para Jolibert (2008, p. 17),

A linguística textual e a análise do discurso e da enunciação colocaram em evidência que a significação e a coerência de um escrito emergem no nível de um texto integral contextualizado. Assim, é necessário que, desde o início (quer dizer, desde a educação infantil), tanto para ler quanto para produzir, as crianças se encontrem diante de textos integrais autênticos e múltiplos – não de textos escolares –, funcionando em situações reais de expressão e comunicação, em particular os que colocam em jogo questões efetivas e que se dirigem a verdadeiros destinatários.

O trabalho com os gêneros textuais, ao ser idealizado, vislumbrou essa oportunidade de alfabetizar os sujeitos por meio das interações com textos diversos, produzidos para diferentes leitores. Essa dinâmica percorreu todos os trabalhos de maneira que, a cada fase do estudo, apesar de os alunos estarem se relacionando com diferentes gêneros textuais, um deles sempre era trabalhado de maneira bem pontual, e nesse momento o texto trabalhado era o informativo-científico, mais especificamente, o pertencente ao jornal.

No entanto, o trabalho com esse texto apresentou uma possibilidade diferenciada para o processo de alfabetização dos sujeitos pautado nas características que constituem a totalidade de seu suporte, bem como as suas unidades textuais. O jornal apresenta uma variedade significativa de produções e estilos no mesmo suporte. Nas demais formas de escritas trabalhadas, a cada página, o leitor tem acesso ou a um texto completo ou a uma parte dele, com exceção das histórias em quadrinhos, que podem trazer mais de um texto na mesma página. Já na leitura de um jornal, o leitor poderá encontrar, em uma só

página, produções que narram, descrevem, informam, distraem, questionam, convidam, propagam, enfim, provocam diferentes ações mentais no leitor por terem objetivos diferenciados. Sendo assim, o acesso a essa variedade textual oferece a um mesmo sujeito ou a vários sujeitos diferentes opções de leitura, conforme os seus interesses.

Na primeira experiência de interação com o jornal, de maneira mais próxima, em que cada grupo estava com um completo em mãos, isto ficou bem evidente. Enquanto um aluno observava uma parte, o outro estava com a atenção totalmente direcionada em outra. Às vezes, um comentava com o outro e ele nem era ouvido pelo fato de a atenção do colega estar em outra parte do jornal.

Imagem 75: Exploração do jornal em grupo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento das apresentações, os alunos chegaram a verbalizar:

A. A.: *Eu gostei deste aqui que tem esses ossos de caveira! Mas aí o F. queria essa outra só porque tem a foto deste carro.*
(Nota de campo: 10/05/2016).

Por isso, acredita-se que o trabalho com o jornal tenha contribuído de forma marcante com o trabalho, pois os alunos conseguiram desenvolver as atividades identificando as temáticas inseridas no material, ao mesmo tempo, em que trabalham no coletivo, ora fazendo sob o auxílio dos pares, ora sozinho.

Por acreditar nessa premissa, é que momentos como este foram planejados e realizados de maneira interativa, para que os alunos pudessem elaborar seus conhecimentos, em um processo mediado pelo outro. Nesse sentido, várias situações semelhantes a que se segue, ocorrida durante a montagem da silhueta da notícia que era individual, aconteceram também em vários outros instantes da pesquisa:

A.A.: *Professora, a I. não está conseguindo colar certo as partes. Eu já terminei posso ajudar ela?*

P.: *Sim! Mas você não fará por ela, vai pegando as peças junto com ela e perguntando onde ela acha que se encaixa para ver se ela identifica, você só vai apontar onde é para ela colar se ela realmente não localizar e é ela que vai colar, mas pergunta e dá tempo para ela pensar e depois fazer, ok?!*

(Nota de campo: 11/05/2016).

Sobre a relação com o saber, Charlot (2005, p. 45) aponta:

[...] é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber.

As afirmações do autor remetem à reflexão sobre o desenvolvimento do sujeito que se forma nas relações e de maneira integral. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma atrelada a outros aspectos inerentes aos sujeitos tais como as emoções, os desejos, as necessidades. Para ilustrar essa questão, será compartilhado o fato que se segue.

A aluna **M L** possui uma deficiência muito rara que compromete gradativamente sua audição, e por isso usa aparelho auditivo. Já há um tempo, a aluna estava sonhando em poder mergulhar e ouvir debaixo d’água. No entanto, por motivos financeiros, a família não havia ainda conseguido adquirir o aparelho auditivo próprio para mergulho. Os pais então disseram que, após um tempo, comprariam o aparelho e a colocariam na natação, fato que a deixou com grandes expectativas.

Os alunos sempre tinham que falar na roda sobre alguma matéria de jornal (reportagem ou notícia) que leram com auxílio de algum familiar em casa. A aluna **M L** ao expressar sobre sua matéria escolhida, apresentou a seguinte fala:

A. M. L.: *Eu escolhi esta reportagem aqui que fala deste nadador. Eu vi a foto dele e pedi para a minha mãe ler para mim.*

P.: *Que legal! E qual é a notícia M. L.? O que ela está falando?*

A. M. L.: *Está falando que esse nadador que é o Diogo, ele está com câncer! Ele queria muito ir para as Olimpíadas nadar, mas agora ele está doente e não vai poder ir mais nadar nas olimpíadas!* (Neste momento o aluno M. levantou a mão sinalizando que queria falar e eu perguntei o que era.)

A. M.: *Eu também vi essa notícia! O meu pai estava assistindo quando eu entrei na sala ontem e eu ouvi! É isso mesmo! Ele não vai mais para as Olimpíadas porque está com câncer e agora só vai poder ir, na olimpíada de 2020!*

P.: *Vejam só! Lembra que discutimos sobre isso, que as notícias são apresentadas nos vários meios de comunicação! Olhem só, a M. L. viu a notícia do Diogo no jornal e o M. assistiu pela TV. Com certeza, se formos procurar na internet estará lá também!*

(Nota de campo: 21/05/2016).

A exposição da aluna oportunizou a reflexão sobre a consideração por parte da docente da constituição humana na sua integralidade. Ao propor uma atividade, quase sempre, o professor pensa nas ações e situações que contribuirão para que os alunos atinjam níveis de desenvolvimento cognitivo maiores do que possuem. No entanto, muitas vezes, os demais aspectos que constituem a psique humana e que também interferem no desenvolvimento cognitivo do sujeito não são considerados pelos docentes.

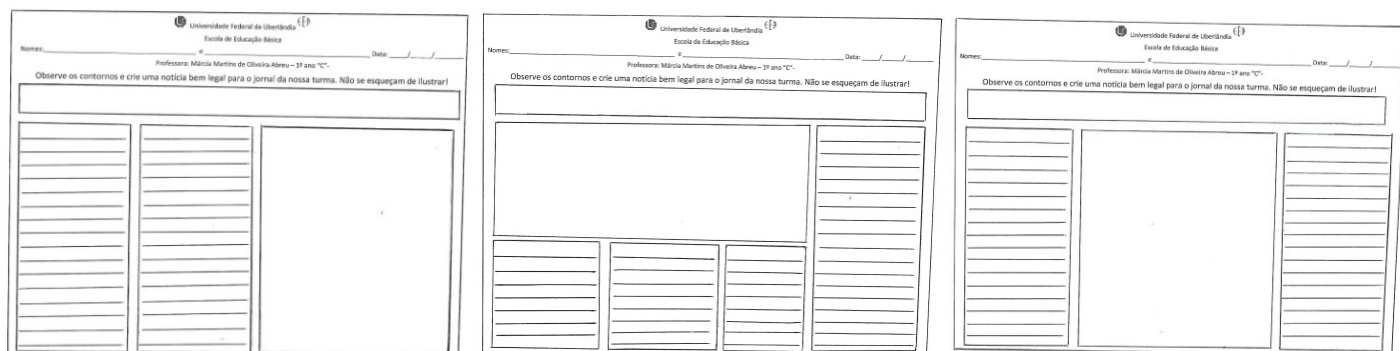
A escolha da notícia sobre o nadador esteve direcionada pela expectativa de que a aluna vivenciava naquele momento de poder realizar o seu sonho, mergulhar. Ao visualizar a foto do nadador no jornal, de alguma forma, ela se identificou com o contexto abordado naquela matéria jornalística por apresentar uma relação com a sua subjetiva necessidade daquele momento existencial. Seu relato é verbalizado em consonância com o diálogo subjetivo que estabeleceu com aquele determinado texto e talvez tenha sido compreendido por vários colegas da turma, que, mesmo não se manifestando, entenderam a escolha da amiga, pois sabiam sobre o seu sonho de poder mergulhar.

Pensando então sobre o reconhecimento da importância do outro no processo de aprendizagem também da língua escrita, é que foi proposta à turma a criação de notícias em duplas e em trios e, posteriormente, a exposição oral de um telejornal tendo como base a notícia construída por eles. Após várias experiências com os textos jornalísticos, os alunos, nessa proposta, poderiam criar ou ainda se inspirar em alguma notícia já vista. Nesse contexto, ficou bastante evidente a influência das leituras, discussões, debates e socializações na roda sobre as reportagens realizadas, ou seja, a influência das experiências dos sujeitos com os textos jornalísticos que ocorreram no decorrer do processo, anteriormente ao momento da definição da notícia a ser divulgada.

A turma foi dividida em seis duplas e dois trios, sendo cada trio composto por um dos alunos com deficiência, totalizando oito grupos. Para a divisão, foi ainda utilizado o critério do nível em que os alunos se encontravam em seus processos de alfabetização formando grupos bem heterogêneos. A maioria dos textos construídos versava sobre fatos verídicos e foram inspirados em notícias que havia sido socializadas anteriormente nos momentos de roda. Muitos textos tratavam de notícias trágicas como atropelamentos, acidentes em estradas, catástrofes naturais e ainda problemas que ocorreram com participantes das Olimpíadas.

Primeiramente, os grupos receberam uma folha do tamanho A4 branca que eles utilizariam para a construção do texto em conjunto. Após todo o processo de discussão, definição e produção da notícia, cada grupo escolheu, dentre as diferentes diagramações confeccionadas e oferecidas pela professora/pesquisadora, aquela que preferia para organizar sua notícia.

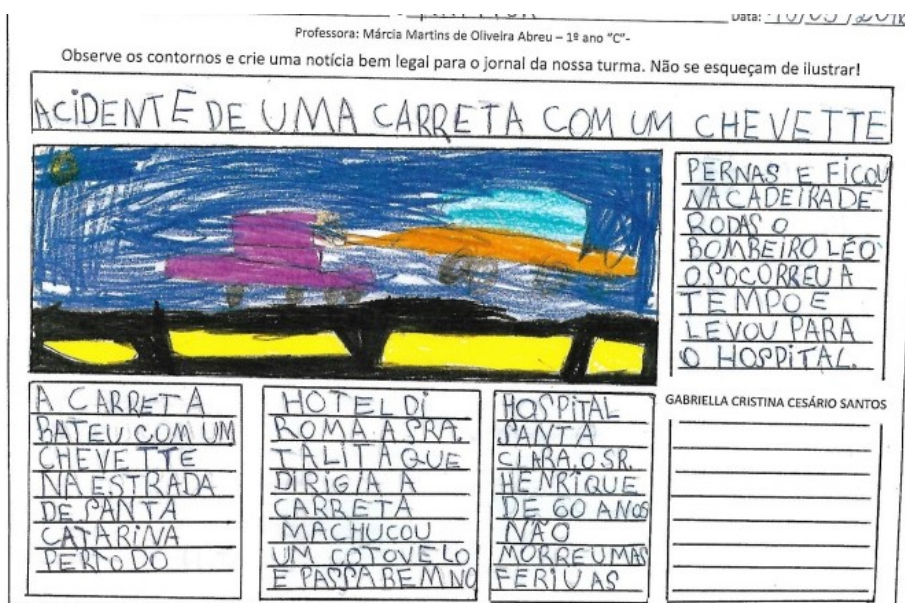
Imagem 76: Diagramações oferecidas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a escolha de cada grupo, os alunos receberam, individualmente, a diagramação para passarem suas produções textuais para os espaços e, posteriormente, fazerem a ilustração correspondente à notícia. Mesmo tendo sido definida e construída pelo grupo, cada aluno recebeu a sua folha com a diagramação para realizar a reescrita da forma convencional.

Imagem 77: Amostragem da construção de notícia inspirada em fato verídico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a decisão da escolha do nome do telejornal, o aluno P. sugeriu que fosse *Telejornal dos Detetives*, e a turma toda aprovou a sugestão dele, não sendo necessária a realização de votação.

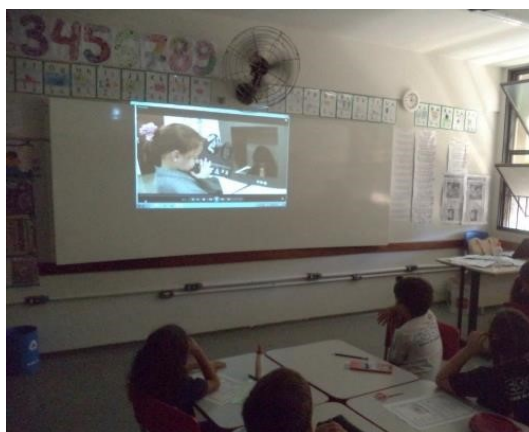
Imagem 78: Apresentação do *Telejornal dos Detetives*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No dia posterior, com vistas a valorizar o trabalho em equipe desenvolvido pela turma e ainda oportunizar aos alunos reverem o momento de sua apresentação e dos colegas, foram projetadas todas as filmagens realizadas com a câmera da pesquisadora.

Imagem 79 – Apresentações realizadas no *Telejornal dos Detetives*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após as apresentações dramatizadas pelos próprios autores das notícias, foi proposta também a construção coletiva de um jornal mural, com o intuito de divulgar as produções das notícias produzidas, de estimular novas produções e, ainda, proporcionar a experiência de construir outra forma de divulgação de informações no contexto escolar. A proposta foi aderida pelos sujeitos, que se mostraram muito participativos durante todo o processo.

Schneuwly e Dolz (2010, p.66-67) apontam que:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

A construção do jornal mural da turma se configurou não apenas como um momento de novas experiências e aprendizagens, mas também de retomada de informações adquiridas nas vivências anteriores com os textos poéticos e ainda com as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Para a construção do jornal mural, foi proposto um debate e a decisão sobre o título e sobre as partes (seções) que iriam compor o jornal mural. Ao final, ficou definido que o jornal mural teria como título: *Jornal Mural dos Detetives* e que divulgaria, além das notícias produzidas pela turma e as fotos do *Telejornal dos Detetives*, as 4 seções seguintes: *Dica de Leitura*, *Dica de Saúde*, *Agenda Cultural* e *Aconteceu no 1º ano “C”*, nesta última, poderiam contar para as outras turmas algo que vivenciaram e acharam significativo.

A turma, então, seria dividida em grupos, para a construção das quatro seções e todos ajudariam a organizar as notícias e as fotos. No entanto, ao final do debate, dois alunos sugeriram duas ideias para o grupo, que originaram uma nova seção, conforme elucidado na nota de campo abaixo:

P.: Então nosso jornal mural terá quatro seções, as notícias que vocês fizeram e mais as fotos do telejornal, é isso mesmo? Estamos todos combinados? Podemos então dividir os grupos?

A. J. P.: E se a gente fizesse propagandas para colocar no jornal mural igual tem no jornal de papel das bancas? (levanta a mão e fala eufórico).

P.: Propagandas? Vamos ver com a turma, o que vocês acham do nosso jornal ter propagandas o J. P. está sugerindo! Quais propagandas poderíamos colocar no nosso jornal mural? Para que serve a propaganda mesmo? Alguém se lembra?

A. G.: Ué! Ela serve para mostrar alguma coisa que a gente quer vender!

P.: E a gente vai vender alguma coisa?

A. F.: Já sei! A gente podia fazer propagandas de trocas, do mesmo jeito que a Eva Furnari fez no final do livro dela, lembra?

A. J. P.: É mesmo!

P.: Verdade F.! Sua ideia é muito boa, vocês se lembram disso que o F. está falando? Vou pegar o livro *Você Troca* para vocês verem de novo. (Neste momento peguei o livro no armário e abri na última página para que visualizassem o *Mercado de Trocas* que a autora propõe ao final da obra.) O que vocês acham desse mercado que ela fez? Ficou mesmo legal, não é verdade? Vocês gostariam de montar também um mercado da turma para expor para os

coleguinhas das outras turmas? (A turma então chegou à conclusão de que teríamos uma nova seção. Mediante essa decisão, achei pertinente explorar com os alunos jornais de classificados).

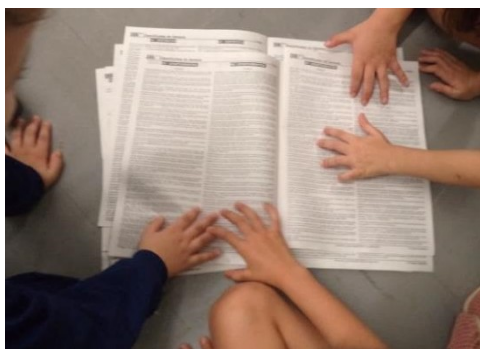
P.: Essa seção que iremos então inserir no jornal mural será para inventarmos trocas, certo?

A. A.: Sim! Nós vamos brincar com as palavras, igual a Eva Furnari.

P.: Isso mesmo! Mas vocês sabiam que existem jornais específicos que as pessoas pagam para colocar as informações de algo que queiram comprar ou vender? Pode ser veículos, casas, móveis, serviços e até animais? Esses jornais são chamados de classificados. Então agora teremos uma seção de classificados no jornal mural da turma que será feito assim como o Mercado de Trocas da Eva Furnari, realmente “brincando com as palavras”, como disse a A. Mas amanhã vou trazer um jornal de Classificados para vocês verem como é, ok?!

(Nota de campo: 23/05/2016).

Imagem 80: Exploração do jornal de Classificados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mediante a inserção de uma nova seção no jornal mural da turma, que seria dos *Classificados/Mercado de Trocas*, foi proposta uma nova divisão da turma. Os grupos foram orientados a realizar a discussão específica sobre a seção que construiriam e, caso não conseguissem chegar a um consenso, pediriam orientação para a professora/pesquisadora.

Durante as discussões, os alunos tiveram a oportunidade de escolherem quais informações seriam expostas em cada seção do jornal mural. Os próprios alunos se organizaram para estruturarem as informações do texto de maneira que ficasse claro para o leitor o que eles queriam comunicar naquela seção. Neste processo, foi apresentada aos alunos a sugestão de criarem dicas recorrendo aos conhecimentos que já possuíam sobre o assunto e que, por isso, era importante discutir bastante no grupo, antes de definirem e de produzirem o texto. Para a turma toda, foi exemplificada a dica de saúde da seguinte forma:

P.: Se o grupo da Dica de Saúde, por exemplo, decidir falar sobre alimentação, eles podem discutir quais alimentos eles sabem que faz bem para saúde e indicar para o leitor. Às vezes, nossas famílias nos incentivam a comer determinados alimentos que são saudáveis. Então, vocês poderão compartilhar com os colegas do grupo e definir de acordo com as experiências de cada um, quais alimentos poderiam ser sugeridos. No caso, se forem falar sobre alimentação. Mas tem que discutir e todos estarem de acordo, ok?!

De forma surpreendente, todos os grupos, com exceção do grupo responsável pelos *Classificados/Mercado de Trocas*, após discutirem, definiram apresentar dicas baseadas nas experiências que eles haviam vivenciado coletivamente no contexto escolar. Os textos construídos notificaram situações experimentadas especialmente nas duas semanas anteriores.

O fato de grande parte dos alunos escolherem situações do contexto escolar para a construção das seções revela um forte indício de que essas experiências, mesmo se desenvolvendo de forma única para cada indivíduo do grupo, se configuraram de maneira significativa, marcante para o coletivo dos sujeitos. Essa evidência traz, mais uma vez, a reflexão sobre a importância das experiências ensejadas e vividas pelas crianças no contexto escolar e a sua influência na capacidade imaginativa delas.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Em consonância com o autor, entende-se que a capacidade imaginativa se apresenta de maneira interligada às experiências do indivíduo e não se desenvolvem de forma isolada e espontânea. Cabe então ao professor, desde os anos iniciais, oferecer aos alunos, experiências discursivas, contextualizadas e conseqüentemente significativas, que ampliem cada vez mais a imaginação deles.

Durante o processo, um dos alunos do grupo responsável pela seção *Agenda Cultural* perguntou se poderiam colocar fotos da turma junto com o texto, porque eles queriam contar sobre o passeio que haviam feito, recentemente, à *Feira do livro* e à Livraria Saraiva, ambos no Center Shopping.

Mediante a pergunta do aluno e a observação de que a maioria dos grupos apresentava situações vividas na escola, a professora/pesquisadora expôs à turma toda que eles poderiam ilustrar tanto com desenhos, como com fotos ou figuras. Retomando o mesmo exemplo apresentado anteriormente, foi explicitado que, no caso de precisarem ilustrar com figuras, poderiam fazer uma pesquisa nas revistas na sala de aula sobre os alimentos. Ainda foi explicado que, como vários grupos estavam sugerindo dicas baseadas nas vivências coletivas na escola, poderiam ser selecionadas fotos relacionadas com o texto que eles tinham construído.

Juntamente com os alunos, a escolha das fotos referentes às situações vivenciadas pelos grupos foi realizada por meio de projeção com Datashow.

O grupo responsável pela seção *Dica de Leitura* elegeu o livro *A Primavera da Lagarta* de Ruth Rocha, que havia sido lido na roda e trabalhado no mesmo contexto da música *A Borboleta e a Lagarta* do grupo musical Palavra Cantada.

Imagem 81: Seção *Dica de Leitura*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na produção da seção *Dica de Saúde*, os alunos elegeram o evento da *Caminhada com a família* para indicar, como exemplo, atividades físicas sendo benéficas para a saúde das pessoas.

Imagem 82: Seção de *Dica de saúde*

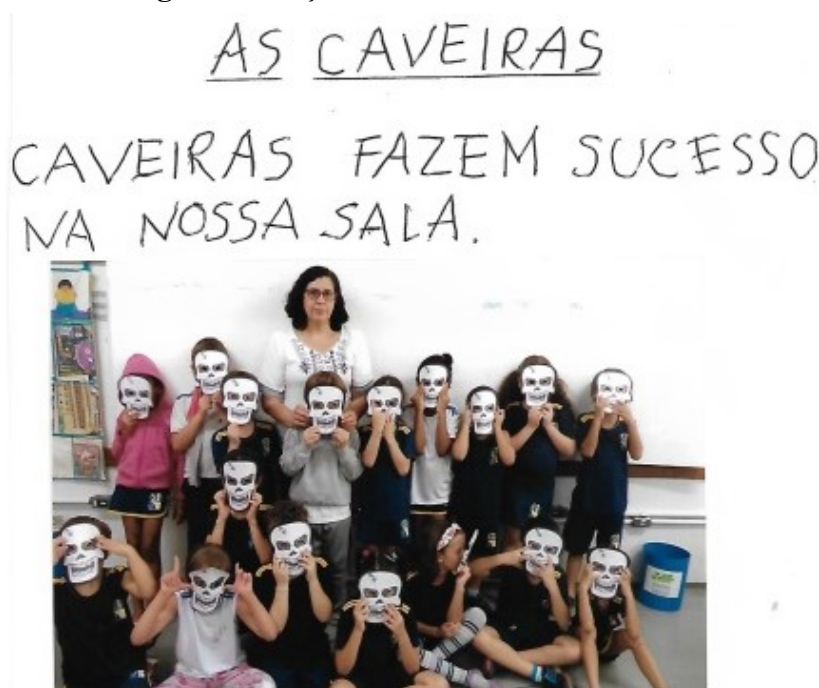


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a produção da seção *Agenda Cultural*, os alunos optaram em divulgar dois lugares que eles visitaram por meio de um trabalho de campo realizado pela escola. Um foi à livraria Saraiva e o outro à *Feira do livro* que estava exposta na cidade naqueles dias, no mesmo lugar da livraria, no Center Shopping, que fica localizado muito próximo à escola.

O grupo que ficou responsável por socializar os fatos que ocorreram com a turma elegeu a situação em que eles dançaram a música das caveiras na sala de aula e, ainda, um encontro com uma profissional da escola no shopping. Foram as duas situações que os alunos do grupo consideraram mais importantes para serem divulgadas.

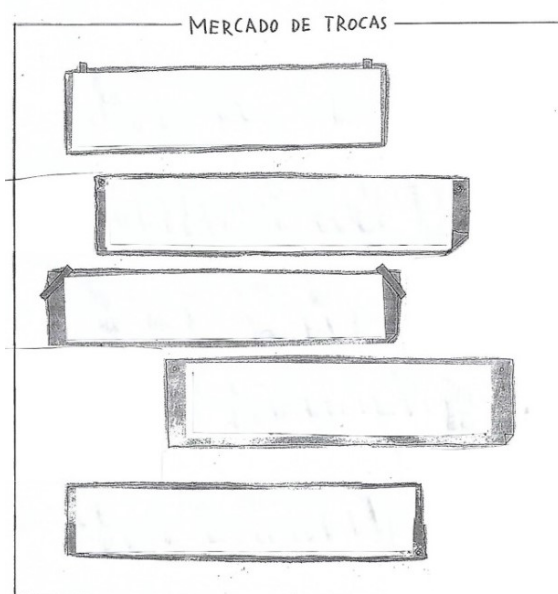
Imagem 83: Seção *Aconteceu no 1º ano C*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na produção dos Classificados, os alunos pediram para olhar o livro da Eva Furnari. Então, a professora/pesquisadora propôs a adaptação da mesma estrutura do livro, reproduzindo a página do mercado de trocas com os espaços de texto e de figuras em branco, para que os alunos pudessem utilizar-se dela para criarem as próprias *trocas*, com o objetivo de contribuir com a intenção do grupo de produzir algo parecido com o que a Eva Furnari publicou.

Imagem 84: Adaptação do Mercado de Trocas da obra *Você Troca?* de Eva Furnari



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 85: Seção: *Classificados do Jornal Mural dos Detetives*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento de produção, apenas os alunos do grupo dos Classificados receberam a cópia para elaborarem e registrarem as trocas. Após o término dos trabalhos, a produção final dos Classificados foi reproduzida e distribuída para que cada aluno da turma, pudesse ter acesso e colorir as ilustrações produzidas pela equipe.

Imagem 86: Jornal mural da turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O envolvimento dos sujeitos, tanto na construção das notícias como nas apresentações e ainda nas produções dos diversos materiais necessários para a construção do jornal mural, superou as expectativas da pesquisadora/professora. Talvez pela questão dos sentidos que estavam envolvidos nas ações e construídos pela subjetividade de cada sujeito no contexto coletivo.

Especialmente sobre o Jornal mural, Vigotski (2009, p. 92), ao refletir sobre o seu poder de significação para o aluno em seu envolvimento coletivo, contribui com a discussão, ao afirmar:

A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido. Os jornais-murais escolares têm o mesmo significado, se não maior, e permitem também reunir, num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades. Eventos de apresentação ou semelhantes formas de trabalho estimulam também a criação infantil.

Foi nesta perspectiva que todo o processo se desenvolveu. Os alunos tiveram a oportunidade de relacionar conhecimentos novos com outros já adquiridos executando um projeto de socialização de experiências do grupo coletivamente.

Imagem 87: *Jornal Mural dos Detetives* finalizado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a montagem do *Jornal Mural dos Detetives*, houve outro movimento apresentado naturalmente pela turma e que não era esperado. Ao final da aula, nos primeiros dias em que o jornal foi afixado no corredor, os alunos, assim que percebiam alguém lendo o jornal mural, se aproximavam e começavam a comentar, explicar ou discutir com a pessoa sobre os materiais expostos, bem como sobre os assuntos que se encontravam neles. Como os pais dos alunos de 1º ano na escola buscam seus filhos na porta da sala, eles passam pelo corredor. Com isso, muitos alunos levavam os pais e/ou outros responsáveis para apreciarem o jornal mural, explicando de que forma foi feito determinado processo, texto, apresentação ou do que se tratava determinada foto ou figura.

Imagem 88: Socialização dos conteúdos do jornal mural



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse movimento pode ser um indício de que os alunos revelaram uma postura tanto de pertencimento como de responsabilidade pela produção, já que eles vivenciaram o processo de construção. Outro aspecto observado é que esse mesmo movimento ainda ofereceu, de certa forma, um feedback aos alunos, de maneira que eles

socializavam com os colegas as percepções dos leitores. Assim como elucida o comentário feito na rodinha dois dias após a fixação do jornal mural no corredor.

A. A.: Eu queria contar uma novidade: o meu pai ontem leu todas as notícias do jornal mural quando ele veio me buscar e ele disse que todas ficaram boas, mas que eu e a G. somos muito criativos porque a história da carreta foi a que ele achou mais legal!

(Nota de campo: 30/05/2016).

A fala do aluno demonstra que ele considerou importante socializar a percepção do seu familiar em relação à produção coletiva.

Pode-se afirmar que o jornal-mural teve uma função de socializar as ações vivenciadas pelos alunos no contexto da escola com as famílias e ainda de utilizar a escrita como um veículo de aproximação entre os dois contextos pertencentes ao cotidiano das crianças. Freinet era muito favorável à integração entre escola e meio ambiente, conforme relembra Martins (2009, p. 23):

Freinet sugere a existência de um ambiente escolar dinâmico integrado ao meio ambiente; de materiais com os quais a criança possa trabalhar e evoluir; de modelos nos diversos gêneros de atividades: na fala, na escrita, na música, no desenho, no comportamento, em geral; de atividade auxiliar por parte dos adultos, seja na escola, seja na família.

Em consonância com o autor, a escola se configura como solo muito fértil para o desenvolvimento de ações com os alunos que possam realmente ser significativas e que as crianças sintam prazer em vivenciá-las de diferentes formas. Nessa mesma perspectiva, considera-se que, desde a infância, a utilização da escrita precisa ser vista e incorporada como importante, para que os sujeitos se beneficiem dela em todos os contextos.

Foi ainda proposta, nesse eixo, a atividade de seleção de alguns textos jornalísticos (Propagandas, Classificados, Jogos e Passatempos, Charges e Quadrinhos, Reportagens e Notícias) e suas classificações. Foram afixados nas paredes cartazes com o nome dos gêneros jornalísticos, a fim de que os alunos pudessem escolher o cartaz específico, colar e ainda justificar sua opção. O fato de os alunos já estarem familiarizados com o material permitiu que conseguissem justificar as escolhas, bem como a classificação de cada gênero jornalístico pelas características que cada um deles apresentava, conforme demonstram as justificativas abaixo.

P.: O que você escolheu B.?

A. B.: Eu escolhi este sofá aqui!

P.: E por que você escolheu este sofá?

A. B.: Porque eu achei ele bonito.

P.: E o que será que é essa parte do jornal?

A. B.: *Eu acho que é uma propaganda porque tem o preço embaixo da foto.*

P.: *O que você escolheu F.?*

A. F.: *Escolhi esse jogo.*

P.: *E você sabe como ele funciona?*

A. F.: *Sei. Ele tem os números e você tem que completar esses quadradinhos vazios aqui olha!* (falou mostrando os espaços em branco).

P.: *O que você escolheu P.?*

A. P.: *Eu escolhi esta notícia!*

P.: *E por que você escolheu esta notícia?*

A. P.: *Porque é sobre o filme ET.*

P.: *E como você descobriu que era uma notícia?*

A. P.: *Por causa das colunas, né!?*

P.: *O que você escolheu L.?*

A. L.: *Uma charge.*

P.: *E como você sabe que é charge?*

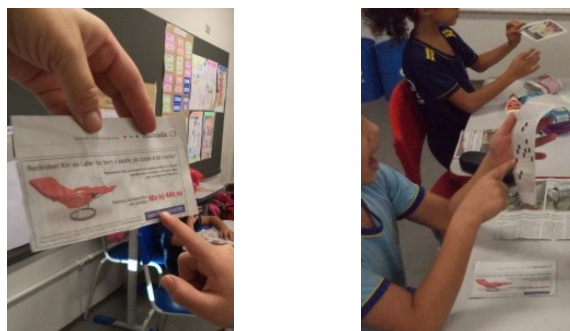
A. L.: *Porque tem o desenho, aqui oh!*

P.: *Mas o quadrinho também tem desenho, não tem?*

A. L.: *Tem. Mas os quadrinhos são pequeninhos e tem muitos.*

(Nota de campo: 30/05/2016)

Imagem 89: Momentos de justificativas das escolhas dos textos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As falas dos alunos indicam que a composição gráfica dos textos auxiliou seu reconhecimento. Os textos fossem originados do mesmo suporte, os alunos conseguiram selecioná-los e classificá-los utilizando como referência sua estrutura gráfica.

Imagem 90: Processo de classificação de alguns textos jornalísticos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No decorrer do desenvolvimento das atividades realizadas por meio da relação direta com os textos jornalísticos, assim como com os textos anteriores, ficou evidente a observação de que, com o emprego dos gêneros discursivos no processo de apropriação da língua escrita, a criança adquire não apenas o domínio da escrita como sistema, mas toma verdadeiramente posse de um bem cultural construído socialmente.

2.3- Palavra

O estudo da palavra se concretizou de forma que as características das palavras foram exploradas buscando observar não apenas as letras que as compunham, mas também seus sentidos e significados. Os sinais gráficos presentes nos textos, juntamente com as palavras e as siglas, fizeram ainda parte dessas explorações.

O fato de o título da notícia trabalhada exibir a sigla dos Estados Unidos (EUA) possibilitou o estudo do conceito de sigla. A partir, então, da sigla presente na notícia, foram exploradas outras siglas que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, tal como, a que se encontra no próprio uniforme escolar.

Imagem 91: Sigla da Universidade Federal de Uberlândia-UFU



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Primeiramente, foram assinaladas as siglas existentes na notícia ampliada e afixada na parede e foi questionado sobre o nome dado a essas sequências de letras. Após as socializações, foi explicado sobre o significado das siglas e sua função na fala e na escrita, de reduzir as palavras e gerar mais agilidade nas ações de falar e de escrever.

A maioria dos alunos demonstraram que já tinham um contato com a escrita de uma sigla, por meio de um programa infantil de televisão, chamado *Detetives do Prédio Azul*, cuja sigla é *DPA*. No início do ano, período em que estavam trabalhando com atividades de identificação da turma, os alunos que sugeriram como nome para a turma *Turma dos Detetives* chegaram a mencionar esse programa. Por ser um programa que

vários acompanhavam na televisão, certamente, ele os inspirou na elaboração e escolha desse nome.

No contexto do trabalho com o jornal, foi elaborado e introduzido um novo recurso para as atividades de classificação das palavras retiradas dos textos pelos alunos. Foi criado um banco de palavras⁵ confeccionado pela professora/pesquisadora com duas sapateiras. O referido recurso pedagógico foi organizado tendo como inspiração a leitura da obra: *As crianças e a Cultura Escrita*, do autor Jacques Bernrdin. No momento da apresentação desse novo recurso aos alunos, foi sugerido que a turma escolhesse um nome para ele.

Da mesma forma, acredita-se que, além desse programa de TV ter inspirado os alunos a definir o nome da turma como *Turma dos Detetives*, também influenciou a escolha do nome do suporte de palavras da sala. O aluno **B** sugeriu que fosse o cantinho das palavras (talvez também já influenciado pelo fato de que na sala já tinha um suporte com esse nome *cantinho*, no caso, ele serve tanto para guardar como para expor os materiais de leitura - *Cantinho da Leitura*). Após a sugestão do aluno **B**, a aluna **M G** complementou dizendo que ficaria melhor *Cantinho das Palavras*, pelo fato de que ele seria usado para guardar as palavras. Então, a aluna **L** sugeriu: *Cantinho das Palavras da Turma* e, por fim, o aluno **F** apresentou a opção *Cantinho das palavras dos Detetives*. Neste instante, o aluno **J P** anunciou: *Então ele será o nosso CPD – O nosso Cantinho das palavras dos Detetives*. Foi nesse contexto que o suporte recebeu não apenas um nome, mas também a sua respectiva sigla formada pelas letras iniciais. Portanto, pode-se afirmar que o contexto de estudo das siglas definiu essa nomenclatura para o suporte, correspondente ao seu nome. Vigotski, ao se referir ao processo de desenvolvimento dos conceitos, declara que

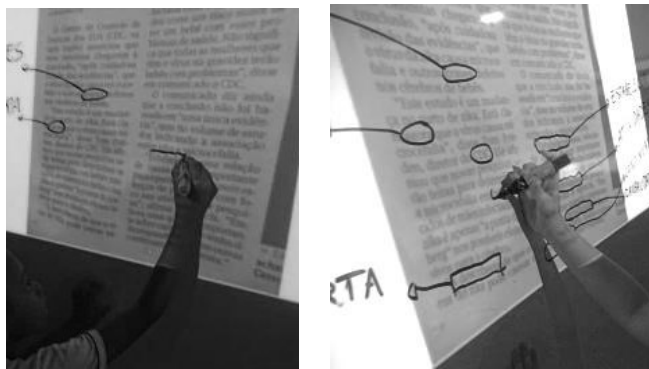
A investigação nos ensina que, em qualquer nível de desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transposição de uma estrutura de generalização a outra. (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

⁵ O banco de palavras foi criado pela professora-pesquisadora tendo como inspiração a classificação de palavras em fichários descritas pelo autor Jacques Bernardin (2003) em sua obra *As crianças e a cultura escrita*.

Os alunos conseguiram generalizar o conceito de sigla, empregando-o em outro contexto, no caso, o de escolha do nome do novo suporte apresentado pela professora/pesquisadora.

Para a realização da atividade de escolha e marcação das palavras no contexto do jornal, a notícia foi projetada para que os alunos circulassem as palavras escolhidas e posteriormente, fossem passadas para as fichas.

Imagem 92: Destaque das palavras escolhidas na projeção na lousa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na perspectiva de explorar as palavras pertencentes a notícia, então a tentativa de leitura de palavras com seus registros, e as fichas foram classificadas no *CPD - Cantinho das Palavras dos Detetives*, seguindo como critério a letra inicial.

Imagem 93: *Cantinho das Palavras dos Detetives (CPD) - eleição do nome e exposição na sala*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O objetivo da criação desse recurso foi tanto o de variar a forma de classificação que os alunos já estavam organizando com as palavras escolhidas, ao apresentar a nova opção de classificação pela letra inicial, como também de deixar essas palavras,

registradas pelos alunos à disposição no ambiente da sala de aula. O recurso foi produzido para ser usado no decorrer de todas as outras atividades restantes.

A partir da notícia, foi também elaborada uma atividade individual específica de identificação e registro das siglas presentes no decorrer da notícia e outras já familiarizadas por eles.

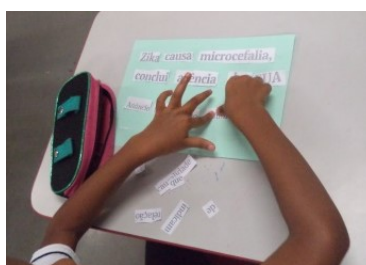
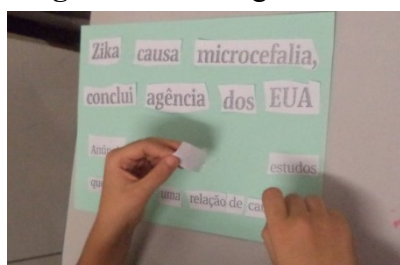
Imagem 94: Atividade sobre a notícia de identificação de siglas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ainda no eixo palavra, foi feita a atividade de montagem do título e do subtítulo da notícia em folha de outra cor, com vistas a ressaltar, mais uma vez, os espaços entre as palavras.

Imagem 95: Montagem individual do título e subtítulo da notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A variação das estratégias de ressaltar os espaços entre as palavras foi efetuada no sentido de que os alunos abstraíssem a noção destes espaços pela importância que eles representam na produção da escrita, assim como a diferenciação entre as letras maiúsculas e minúsculas. Por esse motivo, é que a demarcação desses espaços foi sendo realizada de diferentes maneiras e de forma individual e também coletiva (grupo,

duplas, trios). Ao expor sobre os diferentes modos de intervenção para o atendimento à diversidade dos alunos, Bajard (2002, p. 234) esclarece que

[...] a diversidade e a complementaridade das atividades da informação constituem condição necessária à melhoria das condições do ensino-aprendizagem. É necessário, portanto, que essa diversidade seja um componente da atuação do professor. Isso se torna ainda mais urgente nas primeiras séries, se considerarmos que as crianças encontram durante o ano todo apenas um professor e são submetidas a uma prática única.

As atividades de demarcação dos espaços entre as palavras se realizaram com o objetivo de que os alunos abstraíssem o conceito de palavra por meio de diferentes estratégias e em diversificados contextos.

2.4- Leitura

O eixo leitura no trabalho com o jornal, assim como nos demais trabalhos, apresentou singulares interlocuções entre autores, obras e os leitores. Devido a diversidade apresentada pelo gênero jornalístico, as possibilidades de leitura dos alunos se ampliaram muito no estudo desse gênero.

Na atividade de exposição dos suplementos infantis retirados dos jornais, especialmente, das *Folhinhas* retiradas do jornal Folha de S. Paulo, os alunos demonstraram muito interesse e envolvimento pelas matérias, tanto quando escolhiam para a leitura na sala, como na opção de levar para casa.

Imagem 96: Momento de escolha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme já ressaltado no decorrer do eixo Texto Gráfico, a escolha das matérias nos jornais e suplementos infantis jornalísticos era toda direcionada conforme as necessidades e interesses dos alunos, enfim de forma interligada à subjetividade de cada sujeito, assim como revelam as falas das notas abaixo:

A. H.: *Eu escolhi esta parte aqui do jornal porque ela fala de viagem e como eu gosto muito de viajar eu achei ela legal.*

P.: *E qual é o nome dessa matéria H? O que você descobriu nela? Conta para nós.*

A. H.: *O nome é Dicas de Viagem e aqui está falando como você pode fazer para conseguir bons preços, lugares legais para ficar e até dicas de como arrumar a mala.*

(Nota de campo: 16/05/2016)

A. M.: *Eu gostei mais desta página aqui! (Abre o jornal, mostrando a página com propaganda de carros, em que havia em destaque a foto de um carro com as portas que abrem na vertical ficando nas laterais acima da altura do carro). É que eu vi que era uma propaganda de carro, mas eu escolhi ela porque esse carro é parecido com o Batmóvel do Batman e eu adoro o Batman.* (disse apontando para a foto do carro).

(Nota de campo: 16/05/2016).

Imagem 97: Momentos de socialização de textos jornalísticos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As justificativas das escolhas eram sempre apoiadas em motivos e interesses individuais relacionados a conhecimentos já adquiridos por meio de suas experiências anteriores. Ao interagirem com o texto escrito, os alunos relacionavam determinados aspectos divulgados no material com conhecimentos adquiridos em outras situações.

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também é individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um

determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular. (FIORIN, 2006, p. 6).

Além da singularidade da leitura de cada aluno referente diretamente às suas experiências anteriores, outro aspecto que se evidenciou, por meio da relação dos alunos com todos os textos do jornal, foi o envolvimento deles com as leituras que revelaram cotidianamente a ruptura com o preconceito manifestado, inicialmente, pelo gênero textual jornalístico. Especialmente no que se refere às *Folhinhas*, o fato de elas apresentarem muitas matérias ligadas à infância e à juventude talvez possa ter se configurado como mais um fator de contribuição para o significativo interesse dos alunos pelos textos de jornais.

Após o trabalho com o esse gênero, os alunos não mais concebiam o jornal como um recurso possível de ser utilizado apenas por pessoas mais velhas e sim como algo que poderia ser fonte de entretenimento, informações, e ampliação de conhecimentos sobre assuntos diversos de seus interesses.

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm certo tipo de relação. Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. (FIORIN, 2006, p. 69).

Com base nestes pressupostos bakhtinianos, pode-se afirmar que o ensino da leitura, ao usar principalmente os gêneros como instrumento, possibilitou que os alunos relacionassem os “novos textos” com os já vividos, pois os gêneros estabelecem uma ligação da linguagem com a vida social.

Embora ainda iniciantes, os alunos conseguiam pensar sobre uma forma de linguagem ao participarem da cultura escrita em um contexto em que as leituras, para eles, se definiram como algo com sentido.

Além das leituras específicas do gênero jornalístico, os alunos continuaram tendo o acesso às obras literárias disponibilizadas cotidianamente e à narração dos livros na roda, no momento já mencionado, *É hora da História*, uma vez por semana. As obras lidas nessa ocasião foram: *Clic-Clic! A máquina biruta do seu Olavo* de Maurício

Veneza, *Zoom* de Istvan Banyai, *Coisas para fazer antes de crescer* e *O menino que devorava livros*, ambos de James Misse.

Além dessas obras selecionadas, os alunos ainda ouviram a obra de Ana Maria Machado, *Menina Bonita do Laço de Fita*, que uma aluna da turma pediu para que a professora/pesquisadora lesse para a turma.

Com o objetivo de propiciar uma maior interação entre os pares e o acesso às obras lidas na roda, foram proporcionados além da leitura individual, momentos de leituras em duplas.

Imagem 98: Momento de leitura compartilhada da obra *Clic-Clic! A máquina biruta do seu Olavo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como dito anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de visitar uma livraria e uma feira de livros. Esta atividade foi incentivada pela professora/pesquisadora à equipe de professoras dos 1ºs anos, devido ao entendimento de que esta se configurava como uma ação de incentivo à leitura. A escola atende a um público muito diversificado, a maioria dos alunos que lá estudam, dificilmente, contam com a oportunidade de frequentar uma livraria ou ir a uma feira de livros junto aos seus familiares. Para a realização dessa atividade, a professora/pesquisadora realizou uma pesquisa anteriormente na *Feira do livro*, sobre as obras que estavam à venda, e seus preços. Mediante a pesquisa, foi solicitado às famílias, por meio de bilhete a autorização da participação de cada aluno e o valor de R\$ 5,00 (cinco reais), para que cada aluno pudesse escolher e adquirir uma obra da *Feira do livro*. Os preços das obras expostas na feira variavam entre R\$ 2,00 e R\$ 20,00, no entanto, muitas das obras estavam grafadas na escrita apenas na caixa alta.

Entende-se que a falta de oferta da escrita em caixa dupla em livros é extremamente prejudicial para o processo de alfabetização, no sentido de não contribuir com a formação da consciência gráfica dos alunos. E esse foi um dos critérios que

nortearam a seleção das obras a serem trabalhadas no desenvolvimento desta pesquisa, a presença da escrita em caixa dupla.

No momento da visita à feira, professora/pesquisadora, observou e registrou em forma de anotações, as preferências dos alunos pelas obras e, conseqüentemente, por suas leituras. Eles demonstraram uma rotatividade tão intensa com os livros que escolhiam que, para acompanhá-los, o registro teve que ser efetuado, por meio de fotografias.

Essa rotatividade na escolha das obras acontecia de forma articulada à escolha que os amigos mais próximos realizavam. As crianças trocavam a obra escolhida de acordo com os livros que os colegas iam escolhendo ou, simplesmente, folheando perto deles, conforme revelam as amostras dos registros fotográficos a seguir.

Imagem 99: Visita à *Feira do livro* e escolha da obra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em consonância tanto com a concepção bakhtiniana como com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o movimento dos alunos nos remete à condição de aprendizado, desenvolvimento e constituição humana, por meio da relação com o outro.

Ainda no contexto dessa visita, a escolha de uma obra por um dos alunos, bem como sua postura de pró-atividade com relação à leitura, surpreendeu e chamou a atenção da professora/pesquisadora, conforme registrado na nota de campo abaixo:

A. H.: *Professora, olha o que eu achei! Vou levar este!* (Me chamou mostrando uma revista Mangá)

P.: *Que legal H! Mas deixa eu te falar, esta é uma revista Mangá e a direção da escrita é diferente da nossa! Lembra que eu expliquei que tem escritas que a direção são diferentes da que nós utilizamos? Os mangás são um exemplo disso, eles não são lidos no mesmo sentido que estamos acostumados.*

A. H.: *Não tem problema não, é só você me explicar para que lado eu devo ler que eu leio! Pode deixar comigo que eu dou conta!* (Chegou a pular com a revista na mão de tanta empolgação).

P.: *Mas então vamos olhar e ver se esta revista foi feita para a sua idade H. porque tem mangás que são produzidos apenas para adultos.* (Olhei na capa e não havia indicação, porém na contracapa tinha o aviso: *Impróprio para menores de 12 anos*. Li para ele e expliquei que ele não poderia comprar, mas que ele teria outras oportunidades de ler mangás feitos para a idade dele porque nessa feira de livros não havia mangás infantis.)

(Nota de campo: 20/05/2016).

O posicionamento desse aluno com relação à leitura trouxe, para a professora/pesquisadora, duas contribuições singulares.

A primeira, evidentemente, foi ajudá-la a pensar no trabalho que já estava em processo de planejamento sobre a revista HQ. Mesmo já tendo sido exposto, teoricamente, sobre as diferentes direcionalidades da escrita até então, não havia sido pensada nenhuma forma de materializar esse conceito de forma concreta para os alunos e a revista mangá seria uma forma de demonstrar essa diferença. Mesmo esta não sendo ressaltada para os alunos, na maioria dos trabalhos desenvolvidos com a alfabetização, se configura como um elemento importante para o iniciante na utilização da linguagem, seja por meio da escrita ou da leitura. São aspectos da língua escrita que, para os adultos, já estão tão naturalizados que, muitas vezes, pensa-se estar também para as crianças, mas não estão. São aspectos, tais como: De onde se começa a escrever? Para que direção a escrita continua? O que faço quando a linha acaba? E quando acaba a folha, onde continuo? Como escrevo o restante da palavra, se o espaço acabou? Essas questões são essenciais, principalmente, na ação de escrever e precisam ser explicitadas para os alunos.

A outra contribuição foi ter proporcionado a reflexão sobre o significado que a leitura apresenta para o sujeito que lê. Este aluno, como já dominava a ação de ler, sentia-se apto a adentrar em qualquer universo escrito, independentemente da direcionalidade apresentada pelo material. Esse fato nos remete às possibilidades que o sujeito leitor apresenta de se apropriar da história e da cultura por meio do domínio da língua escrita. Ao se referir ao processo de leitura, Smith (1999, p.15) contribui com o debate:

O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha.

Nesta mesma perspectiva do autor, é que a leitura, no contexto deste estudo, é também entendida como proporcionadora de um grande poder, que é potencializado na alfabetização, por meio do trabalho com textos. Somente o texto, em sua integralidade, inserido em seu suporte, pode apresentar um sentido e um significado coerente para o sujeito. O trabalho com o texto possibilita ao professor ensinar e ao aluno aprender não apenas o domínio de uma nova forma de linguagem, no caso, a escrita, mas oferece, concomitantemente, o acesso à cultura humana. Enfim, o aluno aprende a ler apropriando-se dos bens historicamente construídos no interior das culturas e, de maneira dialógica, por meio destes bens culturais, reinterpreta de maneira singular os textos com sua forma de atribuir sentido a eles.

Já na visita à livraria Saraiva, ocorrida logo após a visita à *Feira do livro*, deu-se algo parecido com a exploração dos livros por meio de leituras coletivas de algumas obras. Neste espaço, os alunos não adquiriram nenhum livro, eles foram conscientizados de que, neste local, não se daria a compra de livros, mas a visita tinha como objetivo conhecer o espaço de uma livraria e lá poderiam manusear outras obras. Além das explorações coletivas de livros, os alunos tiveram a oportunidade de observar obras com o mesmo título, mas com conteúdos estruturados de formas e formatos bem diferenciados.

Imagem 100: Obra *O Pequeno Príncipe* em diferentes formatos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 101: Exploração coletiva de livros na livraria Saraiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atividade relatada acima se justifica pelo entendimento de que a relação dos alunos com o texto impresso, tanto de forma autônoma como também direcionada pelo professor, fornece a ele os recursos necessários para a compreensão sobre o funcionamento da escrita.

Sob este ponto de vista, a leitura é muito mais que operações de transpor grafemas em fonemas, ela se constitui na interação ativa entre o leitor e texto. Foi por este motivo que o ato de ler ganhou lugar especial tanto no planejamento como na efetivação das ações com os alunos.

Após a realização das ações previstas, pode-se assegurar que o trabalho realizado com os textos jornalísticos apresentou significativas possibilidades para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Mais do que apenas desmistificar, para os alunos, a ideia de que jornal fosse algo direcionado e pertencente aos adultos, ele lhes proporcionou a exploração de um novo suporte constituído por diferentes gêneros e ainda a retomada e utilização de conhecimentos produzidos nos trabalhos que o antecederam.

CAPÍTULO 3

PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO-CIENTÍFICO – VOCÊ SABIA QUE OS CUPINS VIVEM EM UM REINADO?

Após o trabalho com dois textos poéticos e um informativo-científico, foi feita a escolha de outro texto informativo-científico, extraído de uma revista direcionada às crianças, para a continuidade do trabalho.

A revista científica, assim como os demais gêneros, como material de produção e uso social, também apresentou muitas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos sujeitos envolvidos. O texto selecionado para o trabalho foi uma matéria intitulada *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?* de Jacqueline Aparecida G. Soares, publicada na revista *Ciência Hoje das Crianças* (ano: 23, nº 210 de março de 2010). Essa sequência didática se iniciou no dia 31 de maio de 2016 e se finalizou no dia 08 de junho de 2016.

Da mesma forma que nos demais estudos, as ações verificadas com a revista científica também foram, primeiramente, organizadas no quadro (Apêndice D) referente a cada eixo. Após o desenvolvimento do trabalho, a apresentação dos dados, seguida de suas respectivas análises, foi sistematizada partindo também do eixo Contexto extratextual, conforme será exposta logo a seguir.

3.1- Contexto extratextual

Este eixo se compôs de todas as vozes presentes nos debates, nas interlocuções, nos levantamentos de hipóteses diversas sobre o surgimento histórico da revista e de seu uso no cotidiano humano.

A revista também foi apresentada aos alunos na roda por meio do *baú do tesouro*. Como a descoberta desse texto se realizou na sequência logo após o trabalho com o jornal, muitos alunos relacionaram o novo material com as experiências anteriores e se remeteram ao jornal.

Esse momento da descoberta, cronologicamente, coincidiu ainda com o período de preparativos para a festa junina. Sendo assim, já havia sido enviado bilhete às famílias dos 1º anos, pedindo como contribuição para a festa junina, um pacote de bandeirinhas, que já estavam sendo entregues por alguns alunos da turma. Esse fato, presente no contexto da sala de aula, assim como outros elementos, visíveis ou não aos

olhos da professora/pesquisadora, influenciaram nas suposições e expectativas dos alunos sobre o texto a ser descoberto, conforme revela a nota de campo abaixo.

P.: *O que será que temos dentro deste baú hoje? O que vocês acham?*

A. L.: *Eu acho que é um jornal!*

A. P.: *Eu acho que é coisa de festa junina!* (Na minha mesa, havia alguns pacotes de bandeirinhas que os alunos trouxeram de prenda).

A. H.: *Eu acho que tem alguma coisa com as caveiras!* (Os alunos F. e J. P. concordaram com H. e tínhamos trabalhado a música *Vem Dançar com a Gente* do Palavra Cantada, com tema de caveiras, cinco dias antes).

A. G.: *Eu acho que são bandeirinhas!*

A. A.: *Eu acho que são livros, muitos livros! De todos os tipos!* (fala com tom de empolgação).

A. B.: *Eu acho que é um chapéu. Um chapéu de festa junina!* (Neste dia, o aluno Y. havia ido com um chapéu de palha)

A. P.: *Já sei!* (grita levantando o dedo indicador) *É um livro que fala de festa junina!*

P.: *Certo, então agora eu vou dar uma pista importante para vocês. O que temos no baú hoje é algo que serve para informar e ao mesmo tempo divertir as pessoas!*

A. A.: *É! Então é livro mesmo!*

A. P.: *Não! Deve ser jornal com passatempo!*

A. L.: *Será que é uma TV?*

P.: *É um texto parecido com o jornal, mas não é de jornal. Mas assim como ele, serve também para ampliar os conhecimentos dos leitores, oferecendo informações e também entretenimento. Vocês querem vê-lo?*

Todos: *Queremos!*

P.: *Na verdade é uma revista.* (retirei a revista do baú, mostrando a capa). *Uma revista que se chama: Ciência Hoje das Crianças. Será por que ela tem este nome?*

A. F.: *É que a revista foi feita para as crianças, não foi feita para as outras idades e porque é uma ciência que foi feita hoje e não será amanhã e nem ontem, foi feita hoje, para as crianças.*

P.: *Muito bem F.! Mesmo que ela não tenha sido feita no mesmo dia, o “hoje” (falei mostrando a palavra no título da revista) pode ser um indicativo de que são assuntos atuais, e é isso mesmo, ela é feita especialmente para as crianças. Mas tem muitos adultos que adoram a leitura delas, eu mesmo gosto demais!*

(Nota de campo: 31/05/2016).

A situação exposta pelo levantamento de hipóteses dos alunos nos conduz a observar e refletir sobre as percepções infantis, pois as crianças demonstram suas experiências vividas por meio da fala. É possível identificar, pela nota de campo acima transcrita, que os elementos presentes no contexto da sala de aula (bandeirinhas, chapéu...), no momento da descoberta, influenciam o pensamento deles. Essa evidência se revelou também em outros momentos do estudo.

Na exploração dos elementos da capa da revista, os desenhos chamaram mais a atenção dos alunos do que a escrita. Várias crianças acharam engraçado a presença do laço e do batom na imagem da baleia e, mediante o questionamento de qual seria a intenção de terem colocado esses elementos no animal, alguns consideraram que era *para ela ficar bonita* e outros *para agradar as crianças*, ou seja, *para elas acharem engraçado*, já que era um material dirigido a elas. Vários alunos conseguiram

reconhecer o nome *Baleia-Sardinheira*, destacado abaixo do desenho da capa, ao fazer sua leitura. Motivados pela tentativa de ler esse nome em destaque, dois alunos conseguiram também identificar os adjetivos que foram empregados abaixo do nome: *Enorme, veloz e superelegante!*

Imagem 102 – Capa da revista *Ciência Hoje das Crianças* (ano: 23, nº 210 de março de 2010) e 1ª página referente ao sumário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A estrutura oferecida pela revista, diferentemente das apresentadas nos gêneros trabalhados anteriormente, revelou possibilidades de aprendizagens diferenciadas quanto a alguns conhecimentos sobre a língua escrita. Um desses elementos foi o sumário. Já no momento de exploração da primeira página, surgiram manifestações sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação a essa forma de organização dos textos, conforme revela a nota de campo abaixo.

P.: *Alguém sabe o que é isso?*

A. F.: *São os nomes das coisas que tem na revista!*

A. A. L.: *É o desenho das coisas que tem dentro dela!* (Ao lado dos títulos do sumário, havia imagens referentes às temáticas).

P.: *Mas junto tem também esses números! Vocês viram? Será por que tem esses números na frente das frases?* (Falei indicando os números na vertical).

A. G.: *É o número das páginas que estão os textos da revista e você olha quando quer ler!*

P.: *Isso mesmo, todos vocês falaram as características do que realmente é. Isto é uma lista e o nome desta lista é sumário. E ela serve para isso mesmo. Toda vez que alguém for ler a revista pode olhar no sumário, ver quais textos a revista apresenta e escolher o que quer ler indo direto ao número da página, sem precisar ler a revista toda.*

(Nota de campo: 31/05/2016).

Ao explicar sobre as divisões e/ou seções de uma publicação e suas respectivas numerações criadas para auxiliar a localização dos assuntos, a revista foi explorada em sua totalidade, de maneira que as temáticas abordadas em cada seção eram lidas no sumário e procuradas no interior da revista. Nessa exploração, os alunos identificaram as características que cada seção, especificamente, essa revista possuía, como, por exemplo, seção *Você sabia?* é sempre referente a uma curiosidade; a seção *Quando crescer vou ser...* sempre traz informações sobre determinada profissão; já seção *Jogo* vai sempre apresentar um desafio, dentre outras.

Na discussão sobre a seção *Quando crescer vou ser...* a professora/pesquisadora explicou que nela sempre haveria uma matéria que trataria sobre uma profissão específica que existe na sociedade. Sobre esse tema, a fala de um aluno chamou a atenção.

A. H.: *Quando eu crescer vou ser um adulto!*

P.: *Muito bem H., quando você e todos os colegas crescerem serão todos adultos! Meu filho mais novo, quando era criança, toda vez que as pessoas perguntavam para ele o que ele seria quando crescesse, ele dizia que iria ser grande e eu achava também uma resposta genial! Na verdade, muitos adultos fazem essa pergunta para as crianças querendo saber qual profissão elas irão escolher, mas ela não faz sentido pois as crianças já são alguém e quando crescerem poderão escolher a profissão mais agora elas já são, não profissionais, mas sim indivíduos.* (Nota de campo: 31/05/2016).

Após a exploração do sumário, foi destacado o texto da página 7, bem como anunciado que ele foi escolhido para o trabalho. Na discussão sobre o texto selecionado *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?* (Anexo 5), a palavra *reinado* empregada propositalmente no título, causou certa estranheza aos alunos. Assim que o título foi lido, uma aluna expressou sua dúvida da seguinte forma: *Eu achava que só rei vivia em reino.* Mediante o questionamento da aluna, a professora/pesquisadora instigou a turma a pensar na palavra nesse contexto: *Então! Será por que a Jaqueline colocou que eles vivem em um reinado? Vamos ver o que fala o texto?*

A compreensão dos alunos sobre o uso do termo no título foi se configurando, à medida que os alunos foram tendo acesso a ele, juntamente com a sua descoberta por meio da leitura realizada pela professora/pesquisadora. Assim, as crianças entenderam que o uso das palavras *reinado*, *reino*, *rei*, *soldados*, dentre outras, foram usadas pela autora tanto no título como no decorrer do texto, de forma a demonstrar que a organização e a divisão de tarefas observadas na comunidade de cupins são semelhantes a de um reinado, sendo assim uma comparação possível. Após a leitura do texto, a

professora/pesquisadora verificou se a dúvida havia sido sanada, perguntando a aluna se ela havia entendido o uso das palavras relacionadas a um reinado no texto. A aluna L demonstrou ter compreendido, manifestando-se da seguinte forma: *Entendi! É que os cupins, eles não vivem num reinado, eles vivem lá no cupinzeiro, mas lá eles têm as coisas que eles fazem igual as pessoas que vivem no reinado, cada um faz uma coisa diferente!*

A situação permite a reflexão sobre dois aspectos. O primeiro se refere a pluralidade de sentidos da palavra. Quando alguém expressa uma palavra, seja por meio da linguagem verbal ou escrita, ela não se revela como uma simples palavra, mas, sim, carrega com ela um conjunto de significados e contextos a ela ligados. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ela possui determinado poder. Poder de ativar em quem a recebe certo sentido. Todos aqueles que interagirem com o texto se remeterão, ao ler ou ouvir a palavra *reinado*, a algum sentido relacionado aos mais diferentes sentidos construídos no decorrer de sua existência.

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constituindo-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. (FIORIN, 2006, p. 20).

Segundo o autor, a palavra na relação humana carrega o poder de expressar um sentido já dado e, ao mesmo tempo, propicia que novos sentidos possam ser produzidos em um contexto diferente. Este seria o segundo aspecto a ser pensado, o desvelamento das ideias por meio do texto. Só é possível a aproximação da compreensão do autor, ou seja, da mensagem que ele almejou transmitir, quando se depara com o enunciado em sua totalidade. A palavra solta possui um significado que, muitas vezes, difere de forma significativa do sentido dado no contexto de uso. É o caso da palavra *reinado*. Isolada, fora do contexto, ela pode possuir um significado, no entanto, no contexto do texto selecionado, ela pode ser compreendida com um diferente sentido. Desse modo, pode-se entender que a interação apenas com a palavra separada de seu contexto apresenta uma forma de interpretação limitada em relação ao todo. A oração quando tomada fora do seu contexto, também pode ser compreendida de maneira equivocada de forma bem diferente do que o enunciador pretendeu comunicar. Para Bakhtin (2016, p. 69),

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua.

Entende-se que, para o desenvolvimento de um trabalho significativo com a linguagem escrita, faz-se necessário que a escola oportunize aos seus alunos interações com textos na sua integralidade, ainda mesmo na fase de apropriação da escrita e não, simplesmente se utilize de fragmentos para que os alunos aprendam letras e sons soltos.

Consequentemente, o debate sobre o uso da palavra *reinado* permitiu ainda a discussão já planejada sobre a intencionalidade da autora ao escrever o texto. A turma chegou à conclusão de que sua intenção não era dar opinião sobre o tema dos cupins e nem contar uma história envolvendo-os, mas, sim, descrever/informar sobre o modo de viver desses insetos.

Vários alunos, depois de ouvirem e expressarem suas impressões sobre o texto *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?*, socializaram com a turma algumas informações que sabiam sobre hábitos de outros insetos, tais como formigas, baratas e besouros.

Ainda como ação prevista nesse eixo, foi projetado o vídeo *História do Brasil Revistas Brasileiras*, com o objetivo de contextualizar o surgimento da revista e sua chegada ao Brasil. No momento do debate, muitos alunos fizeram a relação comparativa com o jornal, ao demonstrarem ter entendido que, como o jornal, a revista também foi criada em determinado momento e evoluiu.

Imagem 103 – Imagens do vídeo *História do Brasil Revistas Brasileiras*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HJc7MMIGGeA>

Alguns alunos, por meio do vídeo, conseguiram entender que a revista, visa assim como o jornal, oferecer diferentes gêneros, em um mesmo suporte.

A. A. L.: *A revista é igual ao jornal não é?*

P.: *Por que você acha isso A. L.?*

A. A. L.: *Porque ela tem fotos, notícias, propagandas tudo que mostrou no filme para todo mundo que quiser ver!*

P.: *Sim! Ela tem muitas coisas parecidas com o jornal. Mas no jornal podemos encontrar textos diferentes para vários tipos de leitores e a revista, com o tempo, passou a ser produzida para um só tipo de leitor. Na próxima aula vou trazer para vocês uma apresentação que vai mostrar alguns exemplos disto.* (Nota de campo: 01/06/2016).

A apresentação mencionada pela aluna se referia a um material produzido no período de planejamento do trabalho com este gênero, no eixo texto gráfico, que objetivou justamente mostrar para os alunos as diversas produções de revistas por meio de diferentes temáticas direcionadas a públicos específicos, o qual será apresentado logo a seguir.

3.2- Texto Gráfico

Por meio de todos os debates, ocorridos no eixo contexto extratextual, sobre o surgimento histórico da *revista* como objeto cultural de informação e entretenimento, os alunos tiveram seus conhecimentos prévios ativados e adensados para explorarem a revista científica das crianças, bem como o texto selecionado como uma referência gráfica e literária utilizada socialmente.

Com o intuito de elucidar o processo de ampliação do mercado de revistas e as mudanças nas produções para o atendimento a diferentes públicos de leitores, inclusive ao público infanto-juvenil, foi projetada a apresentação *A Revista* (Apêndice E) construída em Power Point, especialmente por meio de imagens. Nela, a revista *Ciência Hoje das Crianças* foi mostrada como a primeira revista de divulgação científica brasileira voltada para o público infantil em 1986 e ainda as capas da 1ª publicação e a selecionada para o trabalho, uma ao lado da outra, conforme as imagens dos slides revelam.

Imagem 104 – Slide da apresentação: *A Revista*



Fonte: elaboração própria.

Durante o debate sobre as imagens, os alunos expressaram maior interesse, principalmente, pelas revistas infantis e infanto-juvenis, dentre elas, as mais apontadas e comentadas foram *Vingadores*, *Recreio*, *Bem 10* e *Turma da Mônica*. Além destas, os alunos também demonstraram interesse pelas revistas de esportes e de carros.

Imagem 105 – 8º slide da apresentação: *A Revista*, com exemplares de revistas direcionadas ao público infanto-juvenil



Fonte: elaboração própria.

O aspecto da diferença entre a revista e o jornal pôde ser retomado com os alunos no decorrer da apresentação, e especialmente, ao seu final. Por meio da visualização dos vários exemplos de publicações de revistas, foi possível aos alunos observarem uma das maiores diferenças entre o jornal e a revista, seu público. Enquanto o jornal possui, num mesmo suporte, vários textos para diferentes leitores, a revista pode ser toda produzida apenas para um público de leitores específicos.

A exposição, construída em Power Point *Comparando textos 1* (Apêndice F) de elaboração da professora/pesquisadora, apresentou gradativamente, na sequência cronológica, todos os textos trabalhados com as crianças. Essa atividade de projeção foi planejada com o objetivo de os alunos cotejarem o texto da revista, com os demais,

para estabelecer entre todos eles uma comparação de formas gráficas e também de conteúdos.

Imagem 106 – Apresentação *Comparando textos 1*

<p>Leilão de Jardim - Cecília Meireles</p> <p>Quem me compra um jardim com flores? Barboletas de muitas cores Lavadeiras e passarinhos Ovos verdes e azuis nos ninhos?</p> <p>Quem me compra este caracol? Quem me compra um ralo de sol? Um lagarto entre o muro e a hera. Uma estátua de primavera?</p> <p>Quem me compra este formigueiro? E este sapo que é jardineiro? E a cigarras e a sua canção? E o grilinho dentro do chão?</p> <p>(Este é o meu leilão!)</p>	<p>Você troca?</p> <p>Você troca um gato contente por um pato com dente?</p> <p>Você troca um osquiro de pijama por um urubu na cama?</p> <p>Você troca um orelhão de chinelo por um Joelão de orelheira?</p> <p>Você troca um leão sem dente por um dragão obediente?</p> <p>Você troca um ratinho de camiseta por um passarinho na gaiola?</p> <p>Você troca uma tatuana molhada por uma banana desossada?</p> <p>Você troca um espírito com preguiça por um ladrão de salinha?</p> <p>Você troca um tufão de feijão por um tatu de orelha?</p> <p>Você troca um rato assustado por um gato amarrado?</p> <p>Você troca um lobinho deitado por um chapéuzinho malvado?</p> <p>Você troca um pinguim fantasiado por um patim alucinado?</p> <p>Você troca um mamão bichado por um bichão mimado?</p> <p>Você troca um gato de bola por um sapo bobo?</p> <p>Você troca um vaso de feijão por um final de brindeira?</p>		
--	---	---	---

Fonte: elaboração própria.

Nessa atividade, os alunos conseguiram expressar o entendimento sobre o objetivo de cada autor, ao se depararem com todos os textos juntos numa mesma apresentação e encontrar entre eles os pontos em comum, conforme revela a nota de campo abaixo.

P.: *Vocês se lembram deste texto aqui?* (projetei apenas o texto: Leilão de Jardim)

Todos: *Sim!*

A. I.: *É o leilão da Cecília Meireles!*

P.: *E deste outro aqui? Vocês se lembram?* (projetei em seguida o texto: Você Troca?)

Todos: *Sim! É o da Eva Furnari!*

P.: *E deste aqui? Vocês se lembram também?* (projetei o texto jornalístico: Zica causa microcefalia, conclui agência dos EUA)

Todos: *Sim! É o do Nino!* (alguns disseram que era o da Zica)

P.: *Então agora eu vou colocar o texto que estamos trabalhando da Jaqueline para vocês observarem os quatro juntos.* (projetei o texto: Você sabia que os cupins vivem em um reinado?)

Após um tempo de observação:

P.: *Qual dos três primeiros vocês acham que se parece mais com o texto da revista?*

Todos: *O do jornal!*

P.: *Por que vocês acham que o texto do jornal e o da revista se parecem?*

A. F.: *Porque os dois são escritos em colunas!*

A. P.: *E os dois têm as letras pequenas!*

A. G.: *É! E os dois falam de informações.*

P.: *Verdade G.! Os dois informaram sobre alguma questão, não é mesmo? Como foi que eles fizeram isso?*

A. G.: *Eles explicaram as coisas da Zica e dos cupins!*

P.: *E o da Cecília e da Eva, não fizeram isso não? Alguém sabe o que eles fazem?*

A. L.: *Eles fazem rir!*

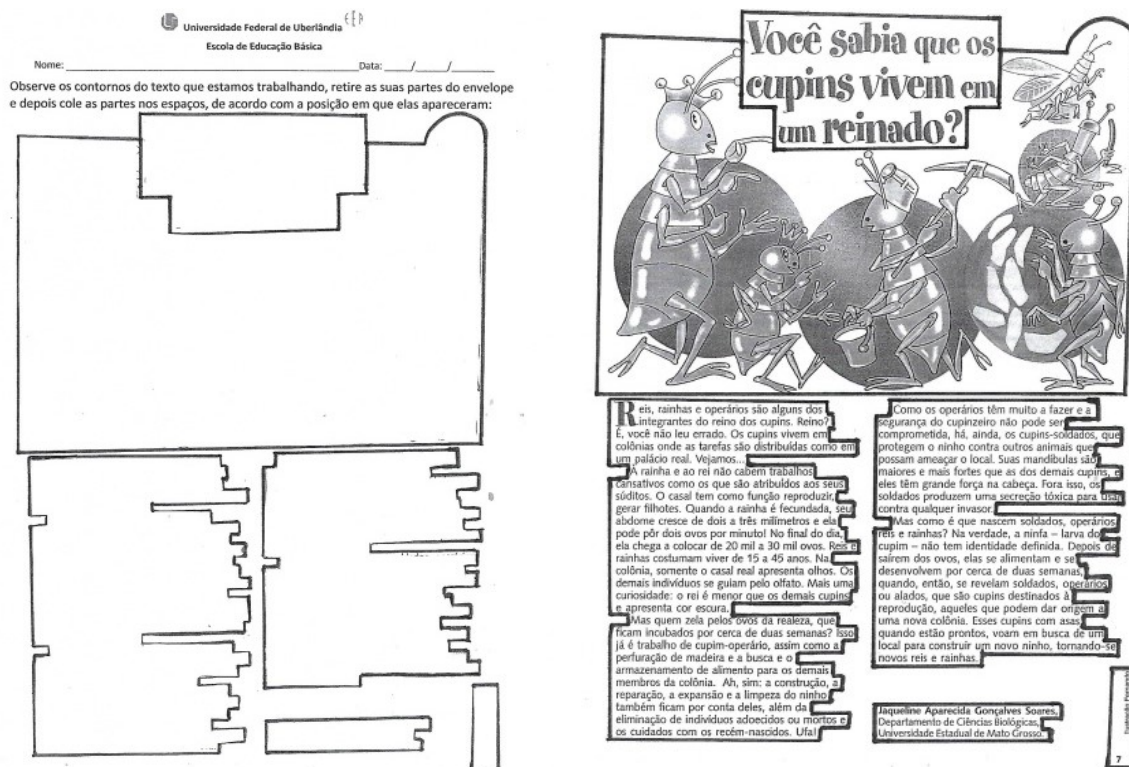
A. A.: *É! A gente já sabe que elas brincam com as palavras!*

(Nota de campo: 02/06/2016).

As respostas dos alunos, mediante os questionamentos da professora/pesquisadora sobre as diferenças e semelhanças entre as produções, revelam a importância da relação dos alunos com diferentes textos de forma integral desde o início do processo de alfabetização. Por meio da visualização dos elementos gráficos de cada texto e ainda de sua estrutura geral, os alunos, neste momento do trabalho, por já conhecerem textos poéticos e científicos conseguem distingui-los em suas diferentes formas e conteúdos.

Da mesma forma que nos planejamentos anteriores, a silhueta também foi priorizada. Cada aluno recebeu, individualmente, em um envelope, todas as partes recortadas do texto (colunas do texto, título, imagem, nome e dados da autora, ilustrador e número da página) e a silhueta na folha A4, para que eles ordenassem e colassem, nos seus respectivos contornos, as partes recebidas.

Imagem 107 – Silhueta individual do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A professora/pesquisadora chamou a atenção dos alunos para dois novos elementos que não haviam aparecido nos textos anteriores: o nome do ilustrador e o número da página. Ambos fizeram parte do mesmo recorte para serem colados diferentemente das demais partes na vertical, da mesma forma que apareciam no texto, com o número embaixo e o nome do ilustrador em cima. Por isso, fez-se necessária no contexto das orientações uma retomada dos conceitos *vertical* e *horizontal*, já trabalhados na Matemática, e ainda dos conceitos *em cima* e *embaixo*.

Mesmo a professora/pesquisadora mencionando oralmente essas orientações, no momento da montagem da silhueta, vários alunos, apesar de colarem o recorte referente ao número da página e nome do ilustrador no seu respectivo contorno, ou seja, na vertical, inverteram a posição do recorte de forma que os seus elementos ficaram trocados, ou seja, o número da página ficou para cima e o nome do ilustrador para baixo.

Imagem 108 – Atividade de montagem individual da silhueta do texto

Universidade Federal de Uberlândia

Nome: _____ Data: 21/06/2013

Observe os contornos do texto que estamos trabalhando, retire as suas partes do envelope e depois cole as partes nos espaços, de acordo com que elas apareceram:

Você sabia que os cupins vivem em um reinado?

Reis, rainhas e operários são alguns dos integrantes do reino dos cupins. Reino? É, você não leu errado. Os cupins vivem em colônias onde as tarefas são distribuídas como em um palácio real. Vejamos...

A rainha e ao rei não cabem trabalhos consuntivos como os que são atribuídos aos seus súditos. O casal tem como função reproduzir, gerar filhotes. Quando a rainha é fecundada, seu abdome cresce de dois a três milímetros e ela pode pôr dois ovos por minuto! No final do dia, ela chega a colocar de 20 mil a 30 mil ovos. Reis e rainhas costumam viver de 15 a 45 anos. Na colônia, somente o casal real apresenta olhos. Os demais indivíduos se guiam pelo olfato. Mais uma curiosidade: o rei é menor que os demais cupins e apresenta cor escura.

Mas quem zela pelos ovos da realeza, que ficam incubados por cerca de duas semanas? Isso já é trabalho de cupim-operário, assim como a perfuração de madeira e a busca e o armazenamento de alimento para os demais membros da colônia. Ah, sim: a construção, a reparação, a expansão e a limpeza do ninho também ficam por conta deles, além da eliminação de indivíduos doentes ou mortos e os cuidados com os recém-nascidos. Ufa!

Como os operários têm muito a fazer e a segurança do cupinzeiro não pode ser comprometida, há, ainda, os cupins-soldados, que protegem o ninho contra outros animais que possam ameaçar o local. Suas mandíbulas são maiores e mais fortes que as dos demais cupins, e eles têm grande força na cabeça. Fora isso, os soldados produzem uma secreção tóxica para usar contra qualquer invasor.

Mas como é que nascem soldados, operários e rainhas? Na verdade, a ninfa – larva do cupim – não tem identidade definida. Depois de saírem dos ovos, elas se alimentam e se desenvolvem por cerca de duas semanas, quando, então, se revelam soldados, operários ou alados, que são cupins destinados à reprodução, aqueles que podem dar origem a uma nova colônia. Esses cupins com asas, quando estão prontos, voam em busca de um local para construir um novo ninho, tornando-se novos reis e rainhas.

Ilustração Fernando

Jaqueline Aparecida Gonçalves Soares,
Departamento de Ciências Biológicas,
Universidade Estadual de Mato Grosso.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa inversão realizada pela maioria dos alunos contribui para a formação do professor que está atento aos indícios para buscar novas estratégias de ensino. É fundamental refletir sobre o cuidado que é exigido, quando o trabalho docente se refere ao ensino da língua materna e chama a atenção para alguns de seus aspectos que são importantes e que apenas se revelam no trabalho com o texto em sua totalidade.

A decisão de deixar, no mesmo recorte, o número da página e o nome do ilustrador, aconteceu devido ao entendimento de que separados os dois elementos ficariam muito pequenos e de difícil manuseio, havendo o risco de que os alunos poderiam facilmente perder o recorte. No entanto, o fato de estarem juntos, na mesma tarjeta, mesmo tendo sido dada a informação de que deveria ser colado na mesma direção que aparecia no texto, muitos alunos não se atentaram para a posição em que o número deveria ficar.

A inversão do número da página efetuada pelo aluno convida ainda para a reflexão de que, para nós, adultos leitores e ainda professores, as convenções e as regras construídas historicamente e apresentadas cotidianamente na língua escrita em seus diversos suportes, vão se naturalizando de tal forma que elas passam despercebidas aos nossos olhos. Por esse motivo, muitas vezes, os professores não vislumbram como é importante o trabalho desses aspectos da escrita, no contexto da alfabetização.

Mesmo estando em interação permanente com os livros e textos em que a numeração sempre se apresentava em um dos extremos de suas páginas, para alguns desses alunos, na fase inicial de apropriação da língua escrita, não pareceu estranho o número se apresentar ao lado do texto, dando lugar à escrita em sua extremidade. Por isso, considera-se importante que aspectos como esse sejam não apenas apresentados, mas ainda explorados no processo de alfabetização.

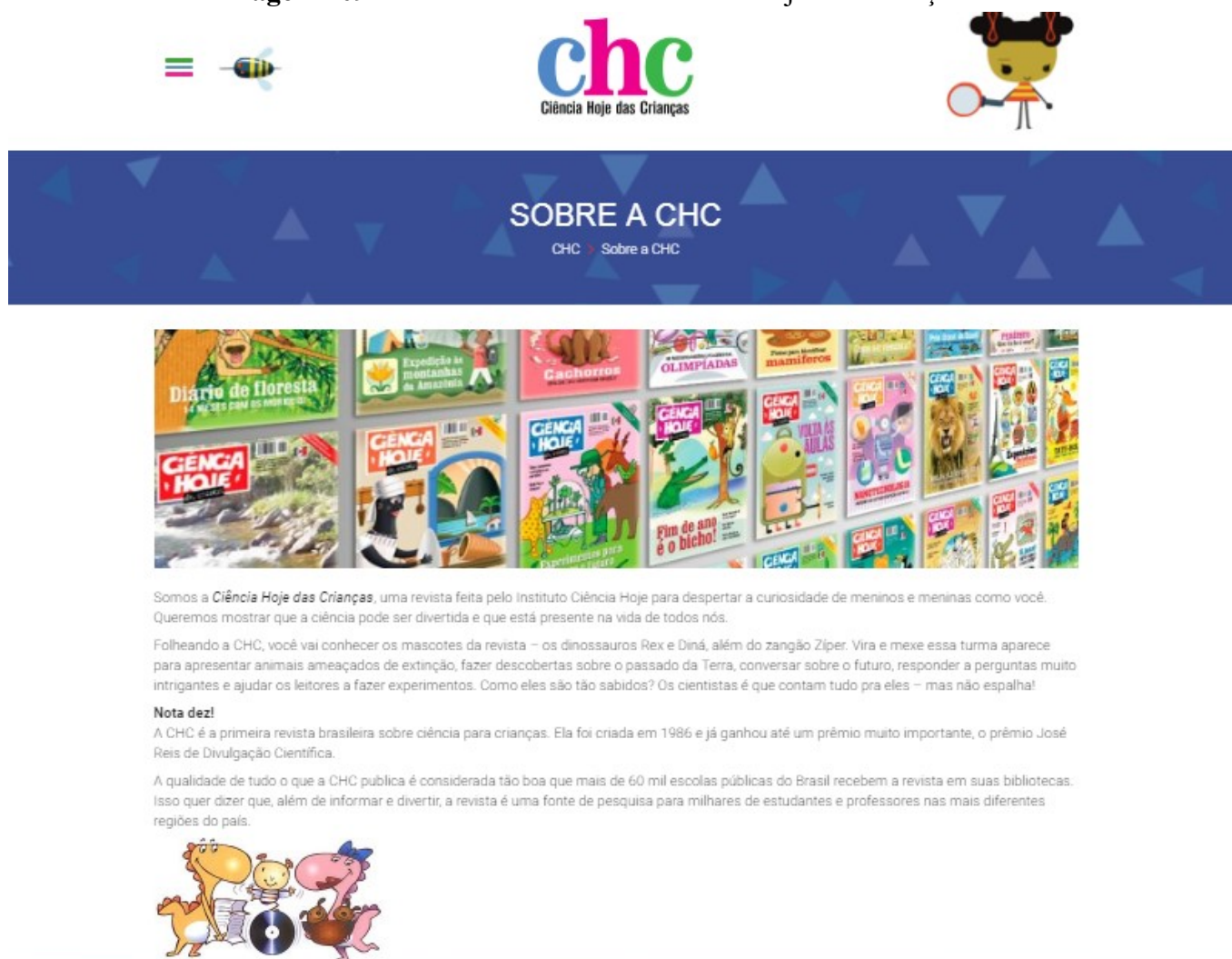
3.3- Palavra

Mediante o trabalho realizado com a estrutura gráfica de um texto pertencente a uma revista científica para crianças, nos dois eixos anteriores foram efetivadas ainda as atividades previstas no eixo palavra, as quais possibilitaram também aos alunos diferentes reflexões.

O trabalho se iniciou com a retomada do conceito de siglas para a definição de HQ como Histórias em Quadrinhos, que se fizeram presentes, esporadicamente, tanto no jornal como na revista científica, e também para a definição de CHC, sigla atribuída

à revista científica em estudo. Após a escrita dos dois nomes e o registro de suas respectivas siglas na lousa, foi projetado para os alunos o site da revista Ciência Hoje das Crianças, para que eles não apenas visualizassem a sigla na página de entrada do site como também conhecessem, de maneira geral, seu ambiente virtual, pois essa atividade os estimularia a entrar e fazer uso do site em outros momentos no contexto familiar.

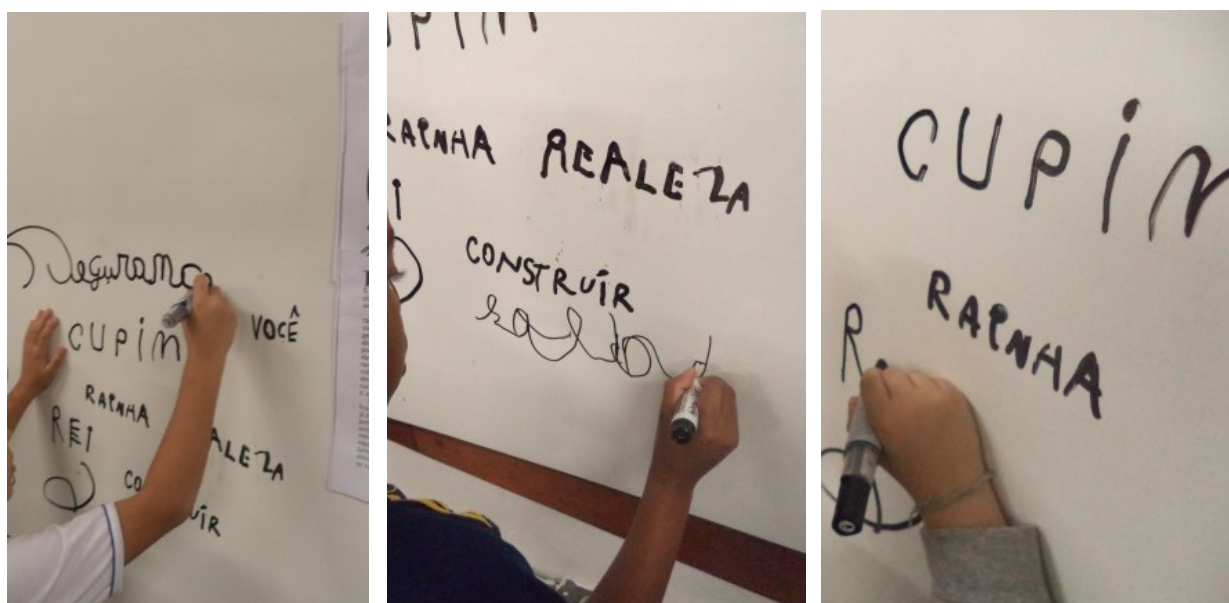
Imagem 109 – Site da revista CHC - Ciência Hoje das Crianças



Fonte: Disponível em: <http://chc.org.br/sobre-a-chc/>.

A atividade de registro de uma das palavras pertencentes ao texto estudado foi efetuada assim como nos demais trabalhos. Neste processo, muitos deles, durante e após a tentativa de escrita da palavra, recorreram ao texto ampliado para verificarem se haviam escrito a palavra de forma correta. Após o registro da palavra na lousa os alunos também realizaram a transposição da palavra para a ficha.

Imagem 110 – Tentativa de escrita das palavras do texto



Fonte: arquivo da pesquisadora

As escolhas pelas palavras desse texto, de forma semelhante aos trabalhos anteriores, foram guiadas pelos interesses individuais. Muitos alunos, no momento de fazer a tentativa de escrita da palavra escolhida, expressavam a relação emocional com a determinada palavra, conforme elucidado nas falas abaixo.

A. E.: *Eu quero escrever rainha porque ela é a mais poderosa do cupinzeiro!*

A. M.: *Eu escolhi guardião porque eu gostei demais do filme A lenda dos guardiões, você viu este filme?*

A. G.: *Eu vou escrever soldado, ele é muito importante, não é?*

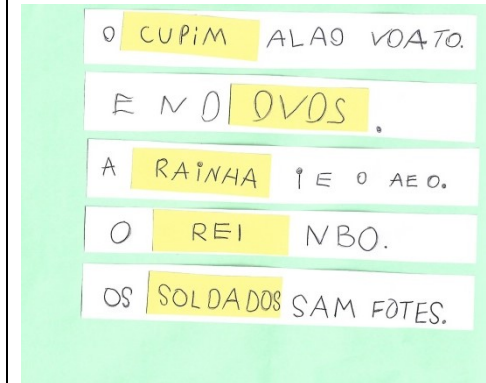
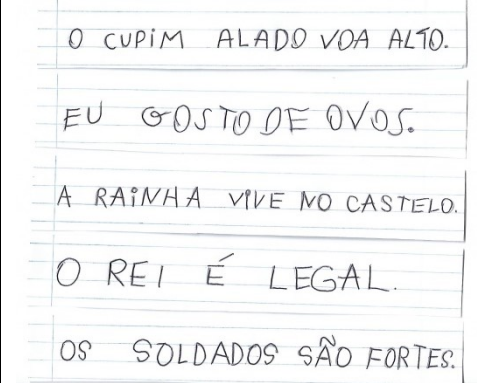
A. B.: *Eu quero fazer o rei. Igual o meu nome que vem de rei!*

(Nota de campo: 31/05/2016).

Todas as fichas com as palavras desse texto foram classificadas no CPD, assim como as do texto jornalístico, de forma que cada palavra era inserida no bolso do suporte correspondente à sua letra inicial. No entanto, antes de as classificarem, houve a proposta de construção de frases por meio das fichas.

Cada aluno, com a sua ficha em mãos, recebeu uma tira de papel onde teria que elaborar uma frase que tivesse a palavra escolhida. Foi lembrado à turma o significado de frase (uma porção de sentido de um texto ou contexto), que, desde o início do ano, foi trabalhado com os alunos. Cada aluno efetivou sua tentativa de acordo com o seu nível de alfabetização e recebeu da professora/pesquisadora as inferências nesse processo.

Imagem 111: Atividade de produção de frases

Tentativa inicial de construção de frases	Frase após inferência da profª/pesq.
	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Também foi elaborada e desenvolvida a atividade de adivinhação das palavras. Cada aluno, sentado na roda, recebeu uma palavra escolhida por um colega, digitada em uma ficha, para elaborar uma charada sobre ela.

A professora/pesquisadora mediou a elaboração oral da charada da maioria dos alunos, que, mesmo com ajuda, se manifestaram de forma muito participativa nessa brincadeira. A título de exemplo segue uma charada elaborada pelo aluno **P** a partir da mediação:

P.: *Pessoal, a palavra que o P. tem nas mãos é o nome de um inseto, não é P.?*

A. P.: *Sim! E ela tem 5 letras!*

P.: *Qual será essa palavra?*

A. H.: *Eu pensei na vespa, mas você disse que as palavras são do texto, então não é! Né?*

P.: *Não! É uma palavra que tem no texto. Mas o P. vai dar mais dicas não vai P.?*

A. P.: *Sim! Ela começa com C e termina com M.*

A. A.: *Já sei! É o cupim! Tem no texto!*

P.: *Muito bem A.!*

(Nota de campo: 08/06/2016)

Apesar de a maioria dos alunos manifestar a necessidade de mediação, alguns deles conseguiram pensar, e expressar oralmente para o grupo, palavras que rimavam como forma de oferecer pistas para os colegas sem mediação, como elucida a nota de campo abaixo:

A. G.: *Começa e termina com a letra S e rima com a palavra machados e eles são muito fortes. (se referia à palavra soldados).*

A. J. P.: *É uma palavra muito bonita que termina parecido com a palavra mesa. (se referia à palavra realeza).*

A. H.: *Começa com S, termina parecido com criança e serve para proteger. (se referia à palavra segurança).*

(Nota de campo: 08/06/2016)

A estratégia de recorrer à rima como charada surgiu na fala da aluna **G**, que, após expor oralmente teve o exemplo seguido no movimento de elaboração das charadas por outros alunos da turma.

Por meio dessa atividade, foi possível observar que a brincadeira com as palavras se configurou como um momento de muitas aprendizagens para todos. Os alunos que elaboraram as charadas aprenderam sobre alguns aspectos do sistema de escrita, os que tentaram adivinhar também colocaram em ação o pensamento, para descobrir qual era a palavra do texto a ser adivinhada, e a professora/pesquisadora aprendeu como os alunos estavam pensando sobre elas ao visualizá-las na ficha e ao ouvi-las por intermédio dos colegas.

3.4- Leitura

As atividades desenvolvidas conforme planejadas no eixo leitura objetivaram o estímulo à ação de ler. Cotidianamente, os alunos tiveram acesso aos demais gêneros estudados anteriormente e, no contexto deste trabalho, foram introduzidas as revistas científicas para crianças. Além das revistas *Ciências Hoje das Crianças*, foram também disponibilizados alguns exemplares da revista *Recreio*, do acervo pessoal da professora/pesquisadora.

A atividade de expor as revistas, para que cada aluno escolhesse um exemplar, foi pensada para favorecer a realização da leitura individual, assim como nos demais, tanto no contexto da sala de aula como também para serem exploradas no contexto familiar.

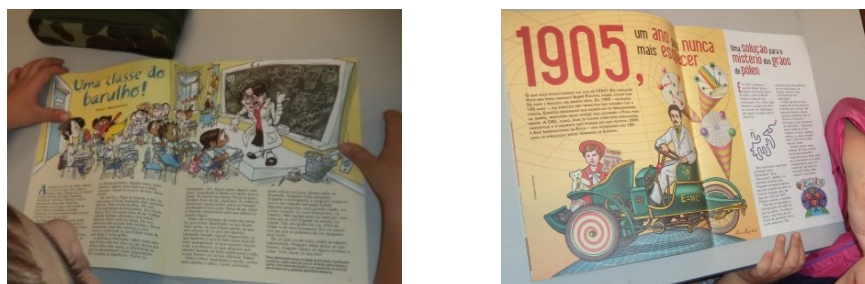
Imagem 112: Momento de escolha das revistas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

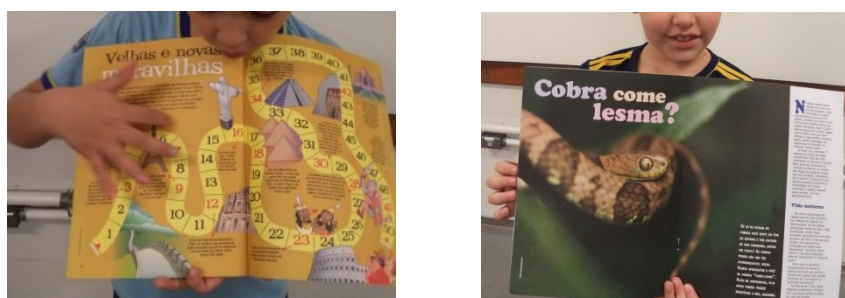
Ao folhear a revista, cada aluno escolhia uma página ou duas (no caso das matérias que ocupavam duas páginas) que mais chamaram a sua atenção. Devido à pluralidade de temas abordados, os textos escolhidos eram também bastante diversificados e chamavam muito a atenção dos alunos.

Imagem 113: Momento de leitura individual da revista escolhida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 114: Socialização das matérias escolhidas pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 115: Socialização das matérias vistas no contexto familiar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

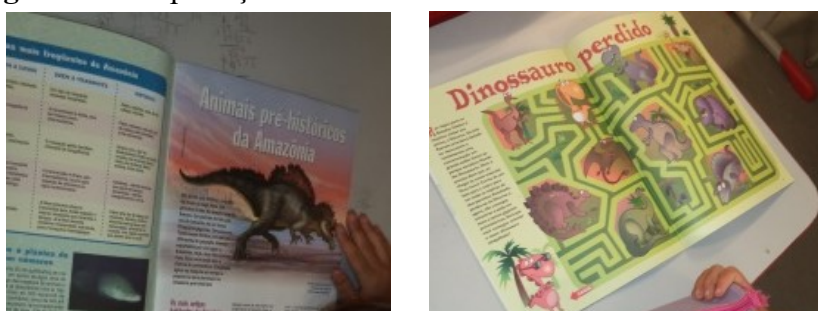
As propostas de socializações, na roda de conversa, sobre as leituras feitas tanto na sala como em casa, objetivavam, especialmente, que cada aluno expressasse suas observações sobre o seu entendimento do conteúdo da matéria escolhida. Porém, no

momento de se expressarem a maioria dos alunos iniciavam a sua fala justificando a escolha também da revista. Apontavam, inicialmente os elementos da capa para, depois, abrirem na página do texto escolhido e tecerem os comentários sobre a escolha de determinada matéria. Alguns alunos chegavam a mencionar também a seção da revista na qual o texto estava inserido.

O fato de os alunos justificarem a escolha da revista, bem como da seção e não apenas do texto, demonstrou que eles, em certa medida, entenderam que o suporte com características peculiares e diversidade textual possibilita que o leitor escolha um conteúdo de acordo com o seu interesse.

Assim como no jornal, a escolha das matérias das revistas, feitas pelos alunos, era movida por seus interesses. No entanto, sempre que havia algum texto envolvendo a temática de dinossauro, os alunos da turma, manifestavam um grande interesse em conhecê-la. No ano anterior, os alunos, ao construírem a identidade coletiva do grupo, no contexto da Educação Infantil, intitularam sua própria turma de Turma dos Dinossauros, e como a temática de dinossauros era um centro de interesse na época, eles desenvolveram um projeto de pesquisa sobre o tema. Portanto, mesmo que cada aluno tivesse seus interesses particulares de acordo com a sua individualidade, nessa turma, em especial, havia uma motivação coletiva por conhecer a vida de animais pré-históricos, devido ao fato de, no ano anterior, terem desenvolvido um projeto sobre o assunto.

Imagem 116: Exploração de textos relacionados à temática de dinossauros



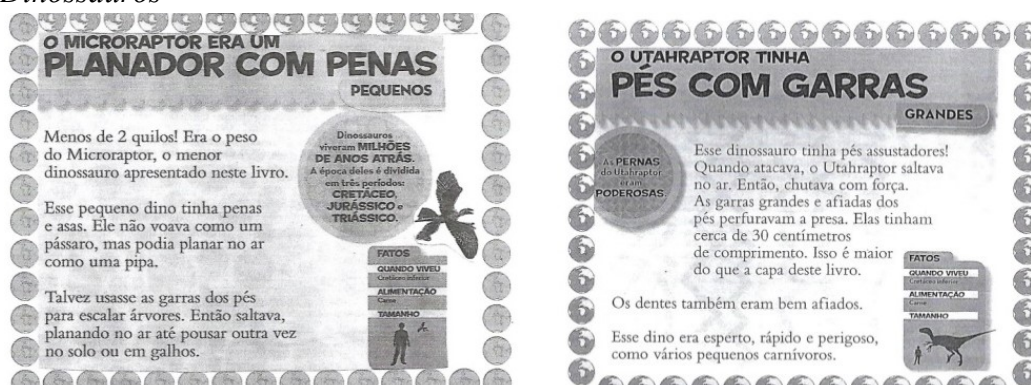
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a atividade planejada de leitura coletiva, ocorrida de duas a três vezes por semana, foram escolhidos muitos textos referentes à temática dos dinossauros. Cada aluno recebia uma cópia do texto e acompanhava a proferição realizada pela professora/pesquisadora, tanto com o movimento dos olhos como com o dedo indicador.

Os textos se apresentavam em forma de fichas técnicas, e muitos deles foram retirados de um livro sobre dinossauros de um dos alunos. Ao observar o significativo interesse da turma pelo livro que **J P** levou para a escola, pediu-se a autorização para os pais do referido aluno, para que a escola pudesse fazer a reprodução de algumas páginas selecionadas, especificamente com o objetivo de desenvolver essa atividade. Seguem abaixo algumas amostras.

Imagem 117: Fichas técnicas retiradas de *O primeiro grande livro dos*

Dinossauros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a leitura coletiva, sempre havia um debate em que os alunos expressavam suas opiniões e impressões sobre o texto, bem como sobre o seu conteúdo.

Além das leituras de textos científicos, os alunos continuaram com o acesso às obras literárias disponibilizadas na sala de aula, por meio do empréstimo semanal na biblioteca, e ainda pela narração dos livros na roda. As obras literárias lidas durante o contexto desse trabalho foram *A mentira da barata*, de May Shuravel, *A formiguinha e a neve*, de João de Barro (Braguinha), *Pontos de interrogação*, de Tatiana Belinky, e *Macaquinho*, de Ronaldo Simões Coelho.

O eixo leitura proporcionou aos alunos uma grande aproximação à leitura de textos científicos, pois por meio das revistas, estimulou-se o desejo pela leitura como fonte de conhecimento, entretenimento e acesso cultural.

Diferentemente de todas as estruturas apresentadas nos suportes dos textos anteriores, a revista científica contribuiu muito com o processo de apropriação da escrita, especialmente em relação aos elementos presentes em publicações como a organização de diferentes textos num mesmo suporte por meio de suas respectivas numerações organizadas em sumário. Pelo trabalho realizado, os alunos entenderam que

a revista se configura como um recurso que disponibiliza diferentes formas de textos atendendo aos gostos e necessidades sociais e culturais dos leitores.

CAPÍTULO 4

PLANO DE AÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS - OLHA PRO CÉU!

Após o desenvolvimento do planejamento referente a um texto científico inserido em uma revista, considerou-se pertinente que o próximo gênero a ser explorado fosse a revista de histórias em quadrinhos (HQs). Esse gênero foi estudado pelos alunos com muito interesse e envolvimento.

O texto selecionado para o trabalho foi a história em quadrinhos intitulada *Olha Pro Céu!* de Maurício de Sousa, publicada na revista de histórias em quadrinhos Cascão nº. 13: *A nova namorada*, ano: 2016 – Editora Panini. Essa sequência didática se iniciou no dia 09 de junho de 2016 e se finalizou no dia 08 de julho de 2016⁶ e a sistematização das atividades se efetivou primeiramente por meio do quadro (Apêndice G) com o objetivo de nortear as ações planejadas nos quatro eixos norteadores.

4.1- Contexto extratextual

O eixo Contexto extratextual se configurou no estudo das HQs, assim como nos demais planejamentos, como o ponto de partida do trabalho. Foi por meio dele que os alunos sempre possuíram o conhecimento ou o reconhecimento do gênero textual e seu suporte para o desenvolvimento de todo o percurso.

A descoberta do texto da revista de histórias em quadrinhos, assim como os demais, deu-se na roda, por meio do *baú do tesouro*. O processo de levantamento de hipóteses foi estimulado por meio do oferecimento de características referentes ao gênero. Os alunos demonstraram estabelecer relações com as experiências anteriores, conforme elucida a nota de campo abaixo:

P.: *Olha só o nosso baú! O que será que dentro dele agora?* (O aluno Y colocou os dois dedos ao lado do olho indicando que era uma lupa)

P.: *O Y. está achando que é uma lupa, será que é mesmo uma lupa?*

A. A.: *Eu acho que é um chapéu!*

A. F.: *Eu acho que é um jornal!*

A. L.: *Eu sei! É uma revista!* (fala empolgada gritando e com o dedo para cima)

P.: *Uma revista? Que tipo de revista?*

A. L.: *Uma da Elza do Frozen, é de princesas!*

A. H.: *Já sei. É outra revista Ciência Hoje das Crianças!*

A. A. L.: *É, pode ser! Ou então é outro tipo de revista!*

⁶ Concomitantemente às atividades previstas no presente Plano de ação, foram desenvolvidas nesse período as ações específicas relacionadas à tradicional festa julina da escola-campo, além das atividades referentes às demais áreas de conhecimento.

P.: Vou dar umas dicas para vocês: é um tipo de texto parecido com os que estávamos estudando, mas ele é específico para determinados leitores e mais do que informar, serve especialmente para entreter. E os leitores que mais são atraídos por este tipo de texto são as crianças e os adolescentes.

A. G.: Acho que é revista de quadrinhos.

P.: Por que você acha G.?

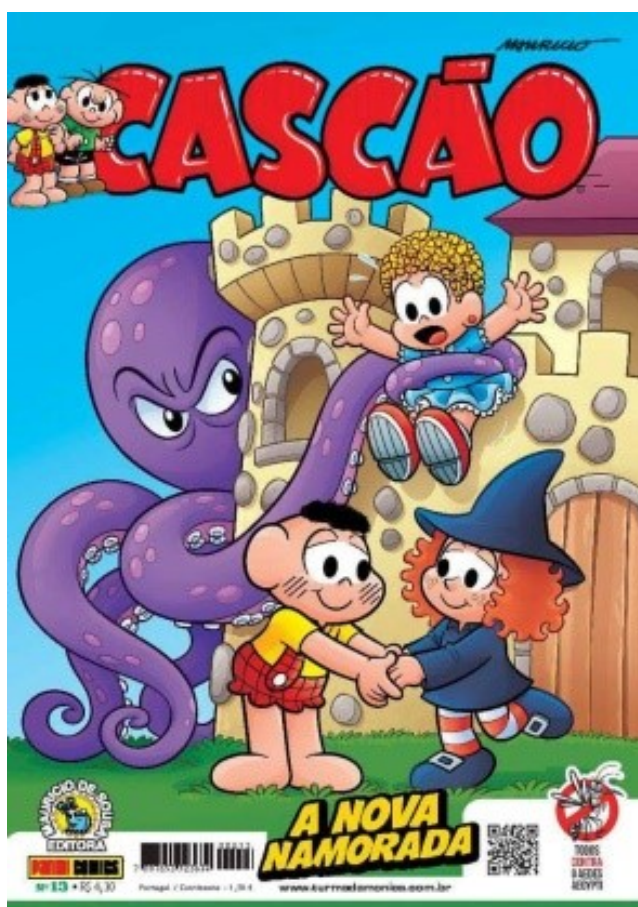
A. G.: Porque você falou que as crianças e os jovens gostam.

(Nota de campo: 09/06/2016).

As falas dos alunos no processo de levantamento de hipóteses revelam que, de forma semelhante ao que ocorreu na descoberta do texto da revista científica, em que eles indicaram que seria o jornal, no contexto da HQ, também se observou esta influência do gênero trabalhado anteriormente.

Ao retirar a revista de histórias em quadrinhos do *baú do tesouro*, verificou-se a exploração dos elementos da capa (desenho, título, código de barras, preço, dados da revista, dentre outros), bem como o questionamento se os alunos já haviam observado dados de capa desse tipo de gênero.

Imagem 118: Capa da revista de história em quadrinhos: Cascão nº. 13: A nova namorada, ano: 2016.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante essa exploração, ficou evidente que alguns alunos já haviam manuseado revistas como essa e, inclusive, sabiam histórias e características de alguns dos personagens, conforme revelam as falas abaixo.

P.: *Por que será que eles colocaram o nome do Cascão tão grande na capa?*

A. J. P.: *Porque a revista é dele!*

A. M.: *Porque ela vai falar dele!*

A. H.: *Porque ele vai aparecer nas historinhas!*

P.: *E o que está escrito aqui embaixo, com estas letras amarelas?* (Falei apontando para o título abaixo na capa).

A. J. P. e A. H.: *Uma nova namorada!* (Falaram os dois juntos)

P.: *E por que será que está escrito isso?*

A. J. P.: *Eu sei! É porque ele é namorado da Maria Cascuda e o Polvo está agarrando ela e ele está pegando na mão de outra, então significa que ele vai arrumar outra namorada!* (falou alto com a mão levantada)

P.: *Mesmo? Será que ele vai deixar a Maria Cascuda ficar presa no polvo?*

A. J. P.: *Parece que vai porque ele está olhando para a outra!*

P.: *Será? Mas como podemos ter certeza disso? De que forma podemos descobrir?*

A. G.: *Lendo a história né?!*

P.: *Isso mesmo! Se lermos a história, vamos saber certamente o que acontece. Já estou vendo que vocês conhecem muito de história em quadrinhos!*

(Nota de campo: 09/06/2016).

Além do título, outros elementos da capa também foram analisados. Dentre eles, de forma mais especial, o código de barras e o preço de maneira articulada, e ainda relacionada com a experiência que os alunos tiveram na visita a uma livraria, ocorrida anteriormente. Na identificação do código de barras, os alunos foram estimulados a falarem de suas experiências em mercados e outros tipos de comércio. A professora/pesquisadora também socializou com a turma a situação vivenciada com os alunos **J P** e **M** na livraria, em que os dois queriam verificar o preço do livro, para depois comprarem, e foram com a professora/pesquisadora no identificador de preços, para saberem quanto custava. Aliada à discussão sobre o código de barras dos produtos foi ainda considerada a questão do preço.

P.: *Vocês viram que aqui embaixo tem também uns números bem pequeninhos? Será o que significa? Olha 4 vírgula 30 e ainda tem o R e o S com dois tracinhos na vertical cortando-o. (me referia ao \$) antes dos números. Será o que é?* (Tracei os signos no quadro igual estava na capa).

A. H.: *Significa que é dinheiro!*

A. E.: *É para as pessoas que quiserem comprar saber o quanto tem que dar!*

P.: *Isso mesmo! E alguém sabe que nome se dá a esse valor que as pessoas “tem que dar” quando compra algo?*

A. F.: *É o preço!*

P.: *Muito bem! Esse é o preço que custa. A revistinha não pode ser adquirida nas bancas sem comprar, é um produto que como os outros é produzido para que os leitores adquiram e para isso tem que comprar!*

(Nota de campo: 09/06/2016).

Após a exploração da capa, foi colocada, na roda para apresentação aos alunos uma revista *Ciência Hoje das Crianças*, juntamente com a revista de História em Quadrinhos, com o objetivo de instigá-los a estabelecer uma comparação entre os dois suportes, em relação à forma de construção de seus textos. Para isso, foram levantadas as seguintes perguntas: *Os textos da revista CHC quando foram construídos, vocês acham que alguém só os imaginou e criou os textos pensando em divertir os leitores ou se para serem construídos, existiu, antes, um estudo científico para escrever as informações? E os textos escritos em HQ, vocês acham que houve um estudo parecido antes da criação da história em quadrinhos? Então o que precisou para fazê-la?*

Por meio destas perguntas, os alunos foram estimulados a identificarem as diferenças existentes nos dois processos de produção. No processo da HQ, estão envolvidos vários elementos subjetivos, como a criatividade, a imaginação, a arte em si e também várias técnicas, no entanto, os textos são criados pelo autor sem um estudo científico sobre aquele assunto, diferentemente da revista CHC, em que os autores escrevem textos também para crianças, que são muito interessantes e divertidos, mas com base em um estudo científico realizado anteriormente sobre aquela determinada temática, e por isso, traz a palavra ciência no nome da revista.

Neste processo comparativo, a revista de história em quadrinhos foi então aberta na primeira página e elucidou-se que diferentemente do texto das revistas científicas para crianças, como a *Ciência Hoje das Crianças* e a *Recreio*, a HQ não possui sumário, as histórias já aparecem desde a primeira página.

Foi realizada a leitura do título com os alunos, bem como uma exploração sobre os dados dos autores do desenho, do roteiro e da arte final, que aparecem no retângulo ao lado esquerdo da página, esclarecendo que todas essas pessoas trabalham juntamente com o Maurício de Sousa, que é o autor da revista, formando uma equipe de trabalho. Esse momento foi oportuno para serem retomadas as questões discutidas anteriormente sobre os recursos intelectuais envolvidos no processo de produção de uma HQ e ainda possibilitou ampliar a compreensão de que existem vários processos que são empregados por diversos profissionais, até que a revista fique pronta, para os leitores comprarem, ou seja, os recursos materiais envolvidos também são diferenciados dos demais gêneros estudados anteriormente.

Imagem 119: Texto: Olha pro céu! Páginas 32 e 33



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O fato de alguns dos alunos já conhecerem as revistas da Turma da Mônica ficou evidente nas interações com o texto em sua totalidade, conforme as falas abaixo exemplificam:

P.: *Por que será que o anjinho ajudou o Cascão escrevendo nas nuvens?*

A. G.: *Por que o Cascão não gosta de tomar banho!*

A. A.: *Ele não gosta de água porque ele gosta de ficar sujo!*

P.: *Então! Realmente os personagens do Maurício de Sousa possuem algumas características específicas e esta é uma característica do Cascão! Será que ficar sem tomar banho é uma atitude legal?...*

(Nota de campo: 09/06/2016).

A exploração da história, bem como do seu título, oportunizou ainda a diferenciação entre personagem principal da história e autor da revista. Ao questionar os alunos sobre o título *Cascão em: Olha pro céu!*, procurou-se indagar se sabiam o motivo de o autor da história usar o nome do personagem seguido da palavra *em*. Mediante o questionamento, a maioria dos alunos disseram que era porque ele aparecia na história. Foi, então, reafirmada a explicação de que, naquela história, o personagem Cascão era o principal, e que poderiam aparecer outros personagens da turma, mas que naquela, especificamente, ele era o principal, por isso que, no título, havia o *Cascão em*: indicando que ele estava na história, do início ao fim, pois era o personagem principal.

Nesse mesmo contexto de discussão, colocou-se em evidência o idealizador das revistas da *Turma da Mônica*, Maurício de Sousa, com o objetivo de estimular os alunos a falar sobre o que já sabiam sobre ele. Apesar de alguns alunos terem demonstrado

conhecer e já terem manuseado revistas da *Turma da Mônica*, não conheciam quem era seu autor.

Foi então esclarecido, para os alunos, que Maurício de Sousa foi quem criou a *Turma da Mônica*, ele era o autor da revista de histórias em quadrinhos que estava sendo trabalhada com eles. As crianças foram convidadas a assistir ao vídeo: Maurício de Sousa e sua Turma, do link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lne88q6l4k>, para que pudessem conhecer um pouco mais sobre a trajetória do autor e de seus personagens.

Imagem 120 – Imagens do vídeo: *Mauricio de Sousa e sua turma*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lne88q6l4k>.

Um fato da história de Maurício de Sousa, apresentado no vídeo e que se buscou destacar para os alunos no momento do debate, foi a questão de que, mesmo se tornando um ícone na produção de revistas infantis, o início de sua carreira se deu no trabalho com o jornal.

A projeção do vídeo estimulou que os alunos pensassem e fizessem observações e questionamentos sobre o nome dado à revista de forma relacionada ao nome de alguns personagens.

A. H.: *Então o Bidu que foi o primeiro personagem da turma da Mônica?*

P.: *Sim. Ele ainda trabalhava no jornal: Folha da Manhã, que hoje é a Folha de S. Paulo com as reportagens policiais, quando inventou o Bidu numa tirinha se encontrando com um menino com cabelo de franjinha.*

A. H.: *Eu achava que era a Mônica que tinha sido a primeira!*

A. A.: *Eu também!*

A. H.: *Não deveria então chamar Turma do Bidu ao invés de Turma da Mônica?*

P.: *Poderia. Se o Maurício fosse colocar o nome pensando no seu primeiro personagem, poderia sim!*

A. G.: *Mas é porque a Mônica fez mais sucesso do que ele! Você não ouviu falando que ela virou até embaixadora?*

P.: *Sim, a personagem dela fez muito sucesso e ela é a embaixadora da Unicef e do turismo brasileiro. Foi a 1ª vez na história que um personagem de história em quadrinhos recebeu um título como este, conforme nós vimos no vídeo.*

A. H.: *Então quer dizer que ela é mais importante que o Bidu?*

P.: *Eu acho que não. Na verdade, eu penso que cada um foi criado e fez sucesso em uma época e continuam sendo importantes. Quando o Maurício fez o Bidu, os leitores gostaram muito das historinhas que tinham ele, isso foi há muito tempo, ele tinha 19 anos e estava lá no jornal. Esse sucesso que provocou o Bidu e o Franjinha nas historinhas acabou fazendo ele sair do jornal e*

ir para a Editora Abril produzir revistas. Foi lá que ele criou todos aqueles personagens que vocês viram: o Cebolinha, o Piteco, o Chico Bento e aqueles outros todos. Só mais tarde, 16 anos depois, é que ele inventou a Mônica, lançou uma revistinha com o nome dela, intitulada A Mônica, que fez também muito sucesso, mas já estava em outra época e já existiam todos aqueles personagens e aí ele colocou todos eles juntos como a Turma da Mônica. Então eu acho que tanto o Bidu como a Mônica foram importantes para a carreira do Maurício.

(Nota de campo: 13/06/2016).

Após a projeção do vídeo, os alunos foram indagados sobre a intencionalidade do autor ao produzir esse estilo de texto, há tantos anos, para o público infantil e juvenil. A maioria dos alunos considerou que a produção desses textos é: *para divertir; para fazer as pessoas rirem; porque ele queria ver as crianças alegres; porque ele sabe que as crianças gostam de desenho e como ele desenha bem então queria que elas vissem os desenhos dele; porque ele queria que as crianças conhecessem os personagens e o que eles fazem, cada um deles* (Nota de campo: 13/06/2016).

As falas dos alunos demonstram que eles reconhecem o material da HQ como fonte de entretenimento para o público infantil, e ainda a função da escrita nesse suporte, aliada ao desenho, cumprindo um papel de proporcionar a apropriação do conhecimento de novos e diferentes contextos por meio das histórias.

4.2- Texto Gráfico

A revista de histórias em quadrinhos promoveu uma diversidade de possibilidades de exploração dos recursos gráficos presentes nesse suporte. Foi possível estabelecer diferentes conexões com conteúdos ligados à construção histórica de textos escritos em quadrinhos e estimular sua utilização como fonte de entretenimento.

Por meio da apresentação em Power Point, *As Histórias em Quadrinhos* (Apêndice H), primeiramente, foram expostos alguns elementos da história das revistas infantis, especialmente mediante de imagens mostrando algumas mudanças que ocorreram no decorrer do tempo nas produções e curiosidades sobre revistas e alguns personagens.

Uma imagem projetada que chamou a atenção dos alunos foi a do Mickey Mouse, no contexto da exposição oral sobre a sua estréia como o “ratinho curioso” na revista *Tico-Tico*. Como já era conhecido por eles, em decorrência dos desenhos, animados transmitidos na TV, que envolviam o personagem, comentaram sobre os seus desenhos atuais.

No instante da projeção da capa da primeira revista em quadrinhos da Turma da Mônica – 1960, juntamente com a capa de um exemplar de 2016, o formato do desenho da Mônica e do Cebolinha, especialmente, de suas cabeças na primeira capa, diferentemente do traçado dos personagens atuais, que estavam sendo visualizados até então, chamou a atenção dos alunos que fizeram as seguintes observações: *O rosto deles eram achatados!; Nossa, eles eram mais feios!; A bochecha da Mônica agora é muito mais bonitinha! Parece que antes a cabeça deles eram amaçadas!*

Imagem 121: 5º slide da apresentação: *As Histórias em Quadrinhos*



1960



2016

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento da discussão sobre a origem da expressão *gibi*, alguns alunos declararam que já haviam tido o contato com a expressão para se referir a revistas em quadrinhos e também já a utilizaram. Foi então contextualizado para os alunos alguns dados sobre a origem da palavra *gibi*, bem como sobre a revista que tinha esse nome e fez muito sucesso na década de 30. Ainda foi esclarecido que existem controvérsias sobre o uso do termo para se referir à HQ, pelo fato de que nem toda HQ é destinada as crianças, mas que, apesar de alguns estudiosos da área considerarem errado o uso do

nome e de realmente existir revistas específicas direcionadas ao público adulto, que não havia problema nenhum eles chamarem as revistas em quadrinhos de Gibi.

Imagem 122: Capas de alguns exemplares da revista *gibi*

A revista **GIBI**: fez tanto sucesso na década de 30 que toda revista em quadrinhos passou a se chamar GIBI.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Considerou-se relevante ainda esclarecer a existência de diferentes formas de organização de revistas de histórias em quadrinhos para crianças. Neste sentido, foram apresentadas algumas especificidades sobre as capas de algumas delas e suas respectivas histórias, especialmente, as produzidas por Maurício de Sousa.

A primeira abordagem em relação às várias formas de organização das obras produzidas pelo referido autor foi sobre a diferença entre as que se observam o mesmo personagem em todas as suas histórias e as que possuem vários enredos envolvendo diferentes personagens. Para o alcance do entendimento dessas diferentes formas de estruturação, considerou-se pertinente a apresentação de diversas imagens de capas com a mesma estrutura juntas e a orientação de que os alunos sempre as observassem e utilizassem como referência para saber sobre o conteúdo presente nas revistas, conforme elucidam as falas abaixo.

P.: Sempre que vocês forem escolher uma revista vocês devem observar a capa, porque ela que vai indicar como a revista está organizada, quais histórias tem dentro dela.

A. J. P.: É verdade! Se a revista for do Cascão vai ter a foto dele na capa, não vai?

P.: Sim. Mas não podemos escolher apenas pela foto, talvez na capa tem o desenho do Cascão bem grande junto com outros personagens em desenhos menores, mas isso não significa que todas as histórias da revista são dele. O ideal é que vocês observem sempre o título da revista o que está escrito na capa. Nas revistas do Maurício de Sousa o título vem sempre na parte de cima. (falei indicando o nome escrito na revista do Cascão que estava na minha mão)

A. A.: É mesmo! As revistas da Mônica todas tem escrito Mônica!

P.: Então! É justamente isso que vocês têm que olhar. Quando tem o nome de um personagem só, significa que ele aparece em todas as histórias junto com outros, mas quando aparecer Turma da Mônica significa que a revista possui várias histórias com diferentes personagens, entenderam? Então se tiver escrito só Mônica é porque ela estará em todas as histórias, mas se estiver escrito Turma da Mônica serão várias histórias envolvendo diferentes personagens. Vou mostrar algumas fotos de capas para vermos isso juntos.

(Nota de campo: 14/06/2016).

Imagem 123 – Possibilidades de organização de revistas de HQs



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por meio da visualização, foi possível observar que o título do exemplar era o que realmente definia o seu conteúdo. O fato de a apresentação mostrar alguns exemplares que tinham o nome de um personagem específico com a imagem de vários personagens, e depois algumas revistas com o título *Turma da Mônica*, juntamente com a imagem apenas de um personagem, contribuiu para a diferenciação dessas duas possibilidades de organização das revistas. Nesse sentido, os alunos puderam perceber a importância do título mostrado na capa, como indicador do conteúdo da revista.

A segunda abordagem feita em relação às diferentes organizações das revistas produzidas por Maurício de Sousa foi sobre as revistas elaboradas por temáticas, em que o autor constrói toda a HQ abordando apenas um tema específico - (*Saiba Mais ou Especial de...*) ou algum filme (*Clássicos do Cinema*) - bastante conhecido ou que tenha se destacado. As imagens projetadas com temáticas de filmes chamaram muito a atenção dos alunos, especialmente, as intituladas *Coelho de Ferro*, baseada no filme

Homem de Ferro e *Cascão Porker*, produzida com base na série de filmes do *Harry Potter*.

Imagem 124: Possibilidades de organização de revistas de HQs



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após mostrar para crianças a diferenciação de possibilidades de organização das revistas em quadrinhos o texto *Olha Pro Céu!*, digitalizado, foi projetado para os alunos chamando a atenção deles para o formato da construção do texto em quadros, o que justifica o nome *Histórias em Quadrinhos*.

Foram ainda rememorados todos os textos estudados até o momento de forma especial, suas direcionalidades como da esquerda para a direita e de cima para baixo, acentuando que os textos poéticos são divididos em versos e estrofes e os textos jornalísticos são sempre escritos na mesma direção, porém divididos em várias colunas verticalmente.

Mediante esse exercício de rever a direcionalidade da escrita dos textos anteriores, os alunos foram questionados sobre qual seria a direcionalidade da leitura das histórias em quadrinhos com o texto em estudo projetado na lousa.

P.: Todos os textos que vimos até agora, para ler nós temos que seguir da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nos textos poéticos a gente lê os versos e as estrofes sempre seguindo essa direção e nos jornais e revistas seguimos as frases dentro das colunas neste mesmo sentido. E a história em quadrinhos? Será como que devemos ler?

A. A.: Vai lendo o que está dentro dos quadros!

P.: Mas por qual a gente deve começar? Tem vários quadros, olha só! (falei apontando o texto na lousa).

A. J. P.: Eu sei! (levantou o dedo empolgado). Você tem que ler primeiro esse de cima e depois esse aqui embaixo! (falou apontando na projeção na lousa primeiro o de cima e depois o

debaixo da página 32) e depois vai para a outra página e segue de cima para baixo, do mesmo jeito! (apontou a página 33 projetada na lousa).

P.: Mas e se tiver muitos quadrinhos um ao lado do outro?

A. J. P.: *Aí você tem que começar do cantinho de cá e depois ir para o outro quadrinho!* (disse apontando o lado esquerdo superior da página 33 na projeção).

P.: *Muito bem J. P., é assim mesmo que se lê quadrinhos! Começa pelo quadro da esquerda, assim que finaliza a leitura dele, passa-se para o da direita até terminar a leitura de todos os quadros da 1ª linha de quadros, depois passa para a leitura dos quadros da 2ª linha de quadros e assim por diante, de cima para baixo, seguindo as páginas da esquerda para a direita até a última página.*

(Nota de campo: 14/06/2016).

Quanto à discussão sobre a direcionalidade da leitura da revista em quadrinhos, foram também ressaltadas algumas informações pertinentes sobre os *mangás*, que são produzidos no Japão e traduzidos para o Português e possuem a direcionalidade da escrita e da leitura inversa em relação à nossa. A fim de contextualizar sobre a chegada, bem como sobre a presença desse estilo de texto japonês no nosso país, foi efetuada uma breve exposição sobre os *Mangás no Brasil*.

Imagem 125: Mangás no Brasil



Mangás no Brasil

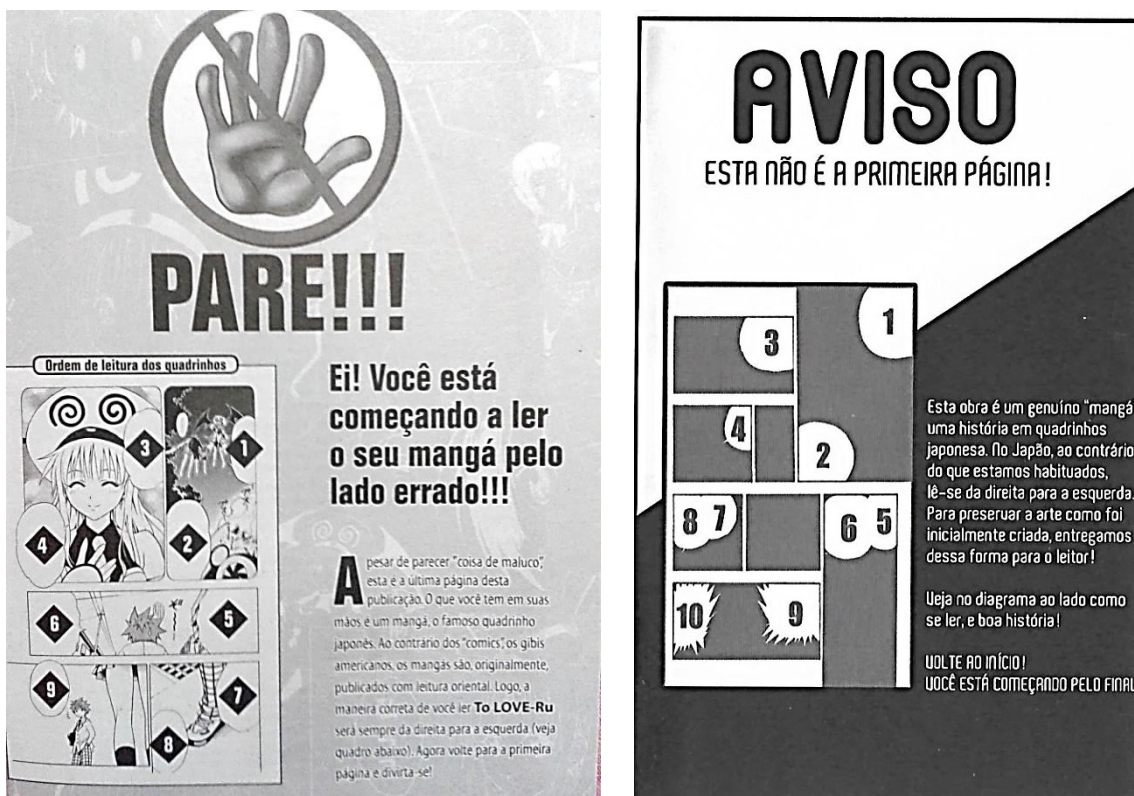
O estilo japonês de quadrinhos estourou no Brasil no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, puxado pelo sucesso de animes como *Cavaleiros do Zodíaco*, *Sakura Card Captors*, *Shurato*, *Sailor Moon*, *Guerreiras Mágicas de Rayearth*, *Super Campeões*, *Yu Yu Hakusho*, *Samurai X* e, claro, *Pokémon*.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para exemplificar, foram ainda apresentadas as instruções que aparecem sempre na primeira página dos *mangás* sobre a direcionalidade correta da leitura desse material, que objetiva alertar o leitor de que aquela se constitui, na verdade, a última página da revista. Foi pontuado ainda, com os alunos, sobre a questão da numeração das páginas, também organizadas de maneira contrária à forma convencional de numeração nos países ocidentais.

Imagem 126: Direcionalidade da leitura nos Mangás



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A abordagem sobre a direcionalidade inversa da escrita, bem como sobre a influência japonesa na leitura brasileira dessas revistas, suscitou ainda a necessidade de exemplificar para os alunos a influência que o cartunista Maurício de Sousa teve em relação a esse gênero.

Foi então lembrado, oralmente, um dado do vídeo *Maurício de Sousa e sua turma*, pelo qual foi exibida a produção dos personagens *Tikara* e *Keika*, que ele criou aproveitando o cenário de imigração da cultura japonesa para o Brasil, que fez muito sucesso logo no lançamento das primeiras edições da revistinha.

Imagem 127: Imagem do vídeo: *Maurício de Sousa e sua turma*.



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6lne88q6l4k>>.

A título de exemplo, foi levada uma revistinha para os alunos visualizarem e foi esclarecido que a faixa etária recomendada nas capas é para maiores de 10 anos. Realizou-se ainda a demonstração de que, apesar de as revistas japonesas (*mangás*) serem traduzidas para o Português, elas mantêm a direcionalidade da escrita original (da direita para a esquerda) e que Maurício de Sousa inspirou-se na temática japonesa, mas como escreveu para o público brasileiro, manteve a direcionalidade e numeração convencionais, assim como todas as suas demais produções.

Imagem 128: Capa do exemplar da turma da Mônica Jovem, nº: 13 – *O Dono do Mundo*, ano: 2009



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos, de forma muito singular, se envolveram bastante com os conteúdos estudados no contexto da HQ. Por meio de suas falas, expressas na roda de conversa, tornou-se claro, para a professora/pesquisadora, esse forte envolvimento.

A. L.: Professora, por acaso você viu quem foi no programa do Sílvio Santos ontem?

P.: Não, eu não assisto o programa do Sílvio Santos, quem foi?

A. G.: Nossa, você não viu? Então perdeu!

A. F.: Não fala não! Ninguém fala! Deixa ela adivinhar! (grita para os colegas na roda com os braços para cima, muito empolgado e os demais com posturas de ansiedade e empolgação).

P.: Nossa! Fiquei até curiosa agora, deve ser alguém importante!

A. L.: Muito! Você nem vai acreditar quem é!

A. H.: É mesmo! Ele é demais!

P.: Vocês vão dar uma dica, pelo menos?

A. F.: Vamos! Eu vou dar primeiro, ele desenha muito bem e todo mundo que está aqui ama ele!

P.: Quê isso! Todo mundo aqui ama ele?

Todos: Sim!

P.: Meu Deus! Será quem é?

A. I.: É o Maurício de Sousa!

Neste momento, os demais colegas ficaram reclamando e decepcionados porque a colega não se conteve e contou quem era antes que eu adivinhasse. Depois de se acalmarem, os alunos foram me contar que o Maurício de Sousa presenteou o Sílvio Santos com caricaturas dele no programa.

(Nota de campo: 20/06/2016).

A fala empolgada dos alunos revelou a relação intrínseca que eles haviam estabelecido com o autor, por meio da intensa interação com as suas produções e do desenvolvimento do trabalho com o gênero das HQs. A professora/pesquisadora, neste momento, se surpreendeu com este envolvimento dos alunos e teve reafirmada a importância do trabalho de contextualização da autoria dos textos e dos suportes em que aparecem no contexto de produção histórica e de utilização social.

Na sequência do trabalho, foi ainda abordada com os alunos a diferenciação entre *tiras* e histórias em quadrinhos (HQ). Para isso, elucidou-se o conceito de *tira*, de maneira a esclarecer que elas são um tipo popular e especial de cartum e evidenciaram-se as possibilidades de sua apresentação na vertical ou na horizontal. Esclareceu-se, ainda, que as histórias em quadrinhos, de forma a imitar normalmente uma novela gráfica, são histórias de extensão bem maior do que as das *tiras de quadrinhos*, e, apesar de serem, normalmente, publicadas no mesmo suporte, elas se diferenciam. Foram ainda mostradas algumas *tiras* brasileiras e outras estrangeiras, conforme elucidado nos slides 13º ao 17º da apresentação: *As Histórias em Quadrinhos*, no apêndice H.

No momento da apresentação das *tiras*, os alunos demonstraram significativo interesse por elas. Vários comentaram que já tinham visto o Menino Maluquinho e o Snoopy. No entanto, a maioria havia visto os personagens em filmes e em produtos tais como camisetas, desenhos de enfeites de aniversário, bolsas, brinquedos e, ainda, em mensagens e animações compartilhadas em aparelhos celulares.

Considerou-se ainda pertinente a retomada da discussão já iniciada no jornal sobre o conceito de charge para estabelecer comparações entre a *tira* e a charge, bem como esclarecer sobre os diferentes objetivos das tiras e dos quadrinhos presentes no jornal e na revista.

Para o alcance desses objetivos, primeiramente, foi lembrado com os alunos que as charges podem se apresentar em desenhos únicos ou em forma de tiras, ou seja, vários quadrinhos. Já a tira não, ela sempre possui mais de um quadro, ou seja, é uma sequência de vários quadrinhos e pode aparecer não só nas revistas em quadrinhos ou nos jornais, mas pode estar presente ainda em alguns livros. Além de acentuar essas características, também discutiu-se que as tiras e as charges, quando estão inseridas nos jornais, possuem objetivos discursivamente diferentes. Como a intenção das charges e das tiras, no contexto do jornal, é levar a informação de forma crítica, muitas vezes, encontram-se mais charges e tiras políticas. Nesse momento, foi retomada a ideia de

que, especialmente, as charges políticas expõem o que há de incorreto com o governo ou apresentam o ridículo de várias situações, por meio de caricaturas, ou seja, desenhos engraçados que alteram de forma cômica o personagem que retratam, geralmente, um político, como foram vistas nos jornais manuseados.

Imagem 129: Exemplos de Charges

Exemplos de Charges



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Buscou-se acentuar a significativa diferença entre as produções que envolvem a escrita e o desenho, direcionadas para vários públicos em suportes diferenciados e com objetivos também diversos. As falas dos alunos a seguir demonstram indícios de que eles, de certa forma, compreenderam essa diferença.

A. A.: *Então quem desenha para a revista só quer mesmo divertir as pessoas né?*

P.: *Sim! A tira e as histórias em quadrinhos são inventadas e escritas com o objetivo único de entreter, de divertir o leitor.*

A. F.: *Ainda bem que o Maurício saiu do jornal e foi para a revista, porque ele sabe mesmo como divertir as pessoas.*

P.: *É verdade! Mas os desenhos do jornal também divertem muita gente!*

(Nota de campo: 14/06/2016).

Com o intuito de explorar ainda neste eixo os recursos gráficos apresentados nas HQs, foi projetada, novamente, a História em Quadrinhos *Olha pro céu!*, e pedido aos alunos que observassem e falassem sobre os recursos utilizados na produção desse texto, tais como os tipos de letras, os tamanhos e as posições dos quadros, a presença dos balões e as expressões que foram empregadas na construção do texto e as onomatopeias, características das HQs. Após a exploração oral desses recursos,

considerou-se pertinente uma explanação direcionada, sobretudo, para dois recursos: as onomatopeias e os balões, acompanhados visualmente por meio dos slides da apresentação *As Histórias em Quadrinhos* do apêndice H.

Com relação ao conceito de onomatopeia - o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som ou ruídos quando pronunciados - como recurso que oferece elementos para auxiliar no entendimento do que está se passando no contexto da história, foi identificado que a maioria dos alunos já o conheciam, no entanto, não sabiam a terminologia.

Na apresentação dos tipos de balões, de maneira semelhante às onomatopeias, os alunos, particularmente os que já haviam tido mais contato com HQs, já conheciam alguns tipos de balões, principalmente, o de fala e o de pensamento. Esses mesmos alunos demonstraram ter visto outros, no entanto, não sabiam nomeá-los.

Devido à exploração que foi realizada com as *tiras* e ainda ao significativo interesse manifestado pelos alunos, considerou-se importante realizar dois processos de montagem da silhueta, um referente a *tiras* e outro referente à história em quadrinhos.

Para a produção da silhueta de *tira*, optou-se por selecionar exemplos de *tirinhas* clássicas da *Turma da Mônica*. Discutiu-se sobre o termo *clássico* e ainda foram trazidos para a turma dois exemplares contendo a reprodução dos primeiros desenhos do Maurício de Sousa.

Imagem 130: Capas dos exemplares: *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica* - Volumes: 5 e 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Logo após, foi projetada a foto das capas dos cinco volumes referentes à coleção inteira *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica*, uma página aberta e apenas uma tira

recortada de um dos livros. A partir dessas imagens, os alunos foram orientados que montariam algumas tiras que foram selecionadas destes livros.

Imagem 131: Imagens da coleção: *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica* e exemplo de suas *tiras* projetadas para a turma

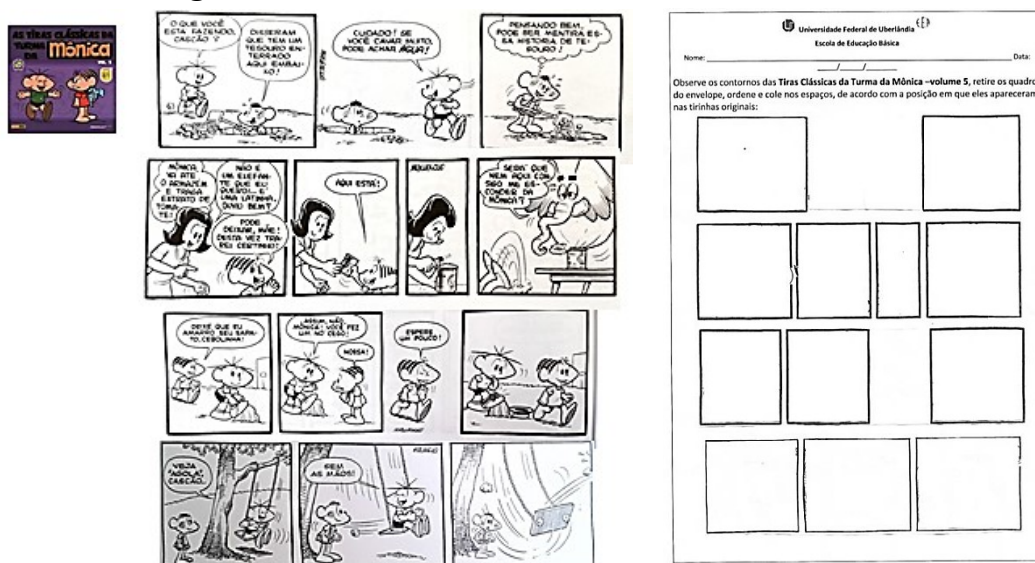


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos receberam a orientação de que observassem os quadros e após receberem as partes das *tiras* reproduzidas, as ordenassem e as colassem nos seus respectivos contornos.

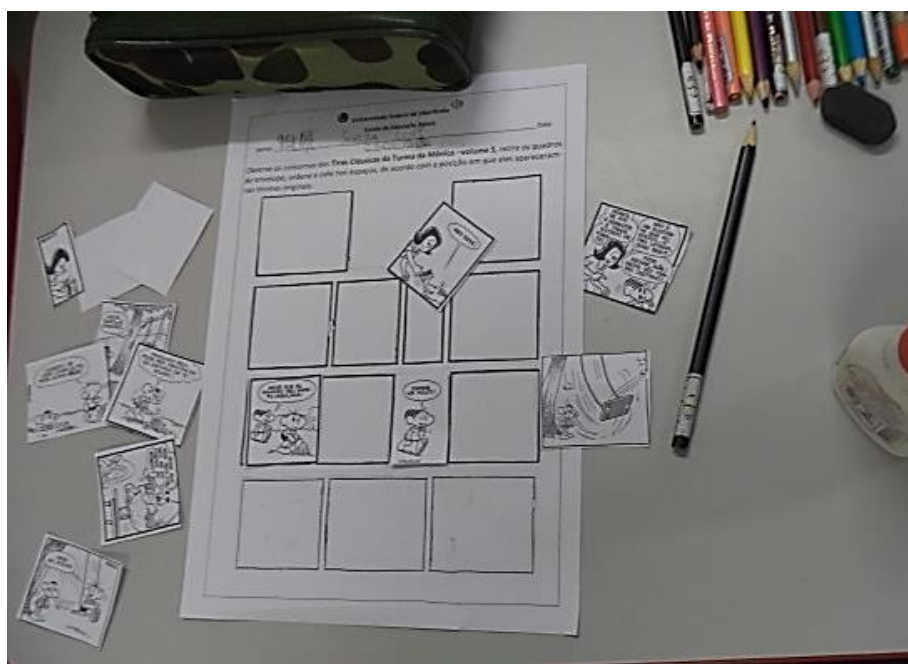
As quatro *tiras* selecionadas para a realização da montagem de suas silhuetas envolviam, propositalmente, diferentes personagens em cada uma, figuras que faziam parte da tira, no entanto, se estivessem fora de um quadro específico e ainda diferentes números de quadros variados.

Imagem 132: Primeira atividade de silhueta distribuída aos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

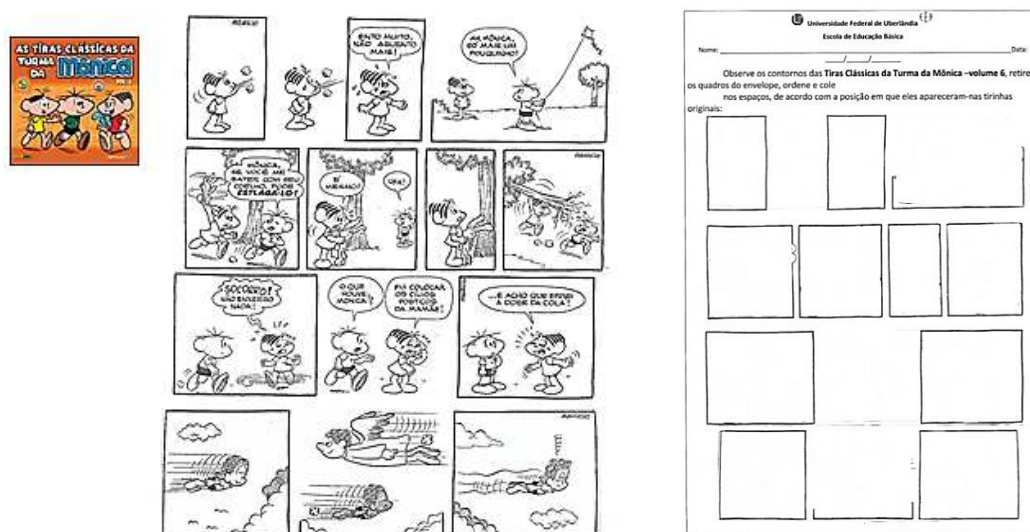
Imagem 133: Processo de montagem das silhuetas de *tiras*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

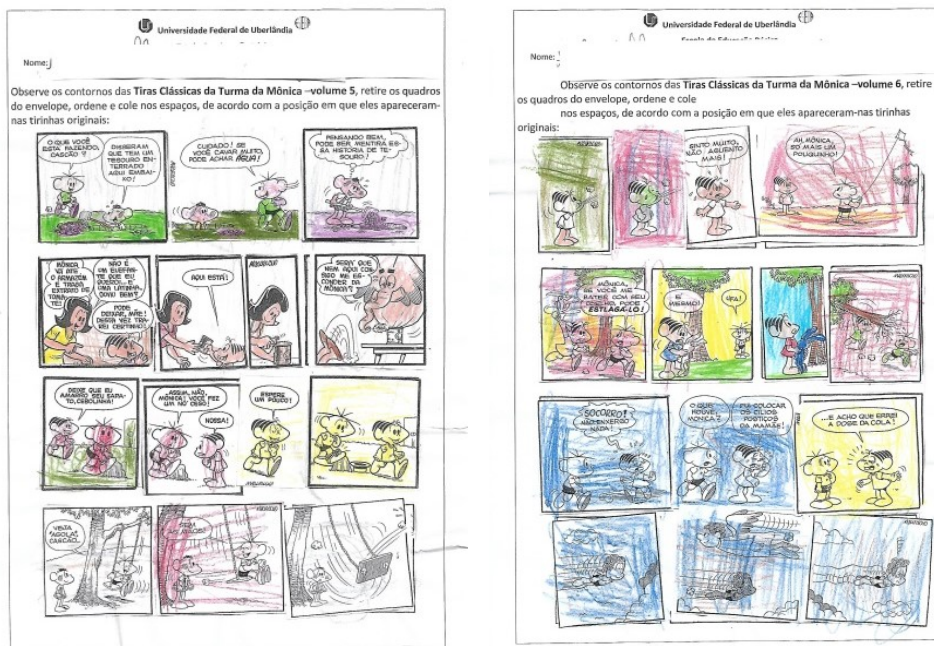
Na sequência, foram projetadas mais quatro *tiras* clássicas, no entanto, dessa vez, eram do livro *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica - Volume: 6*, e os alunos foram orientados, da mesma forma, que ordenassem e colassem os quadros em suas respectivas silhuetas. Assim como na anterior, o número de quadros das *tiras* selecionadas, os personagens e as figuras variavam.

Imagem 134: Segunda atividade de silhueta distribuída aos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

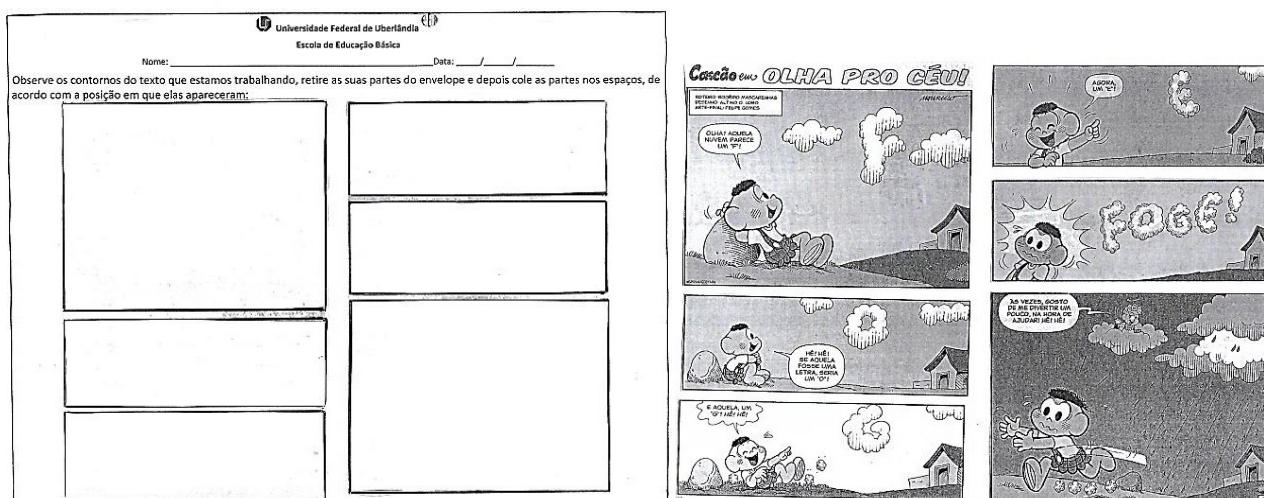
Imagem 135: Atividades de silhuetas de tiras concluídas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em um outro momento, foi apresentada, novamente, a história *Olha Pro Céu!* Digitalizada, chamando a atenção para o formato da construção dos quadros e distribuídas as suas respectivas partes recortadas (quadros, título da história, nome do personagem principal da história...), bem como a folha A4 com todos os contornos das partes do texto. Cada aluno, deveria ordenar e colar nos seus respectivos contornos as partes que apareciam no texto, observando a sobre a direcionalidade dos quadros para a realização da montagem do texto, conforme demonstram as imagens.

Imagem 136: Atividade individual de silhueta da história em quadrinhos Olha Pro Céu!



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 137: Atividade de silhueta da história em quadrinhos concluída



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a realização da montagem de silhueta do texto, alguns alunos recorreram ao recurso da observação do texto ampliado na parede da sala, no entanto, como o texto já havia sido visualizado várias vezes, a maioria conseguiu montar sem o uso desse recurso.

4.3- Palavra

O eixo palavra visou, assim como nos outros estudos, a exploração da estrutura gráfica da língua escrita de forma discursiva. Por isso, foram empregadas palavras relacionadas aos diferentes contextos explorados das HQs. Pensando ainda na importância dos demais sinais gráficos além das letras, procurou-se explorar alguns deles, de forma especial, os sinais de pontuação.

O trabalho se iniciou com a proposta de um jogo idealizado pela professora/pesquisadora que foi denominado de *Jogo das Onomatopeias*. O jogo consistiu-se em dividir a turma em dois grupos e entregar, aleatoriamente, para um deles, uma onomatopeia para cada integrante e distribuir para o outro grupo o desenho de um objeto, um animal ou de um personagem que emitia um som. Após essa distribuição, cada integrante do grupo que estava com a sua respectiva onomatopeia

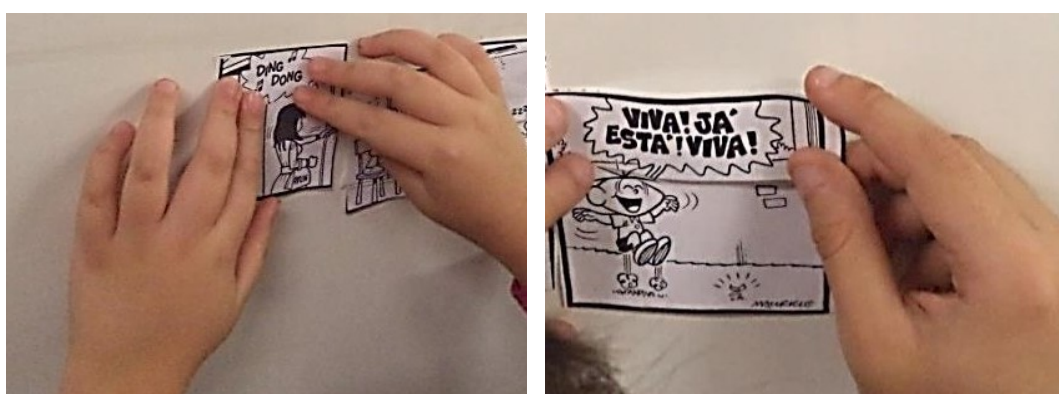
reproduzia, individualmente, o som apresentado por meio dela e as crianças do grupo dos desenhos tentavam identificar, sem ver as figuras do outro grupo, a qual objeto, animal ou personagem correspondia aquele determinado som (exemplo: *TRIIIM* correspondente ao telefone). Após a identificação de todos os desenhos correspondentes aos sons, as peças do jogo foram afixadas pelos alunos na lousa de forma a completar a figura, com as suas duas partes, desenho e onomatopeia, em forma de quadrinho.

Imagem 138: Realização do Jogo das Onomatopeias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 139: Fixação das peças na lousa pelos alunos após a realização da correspondência entre o desenho e a onomatopeia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a fixação das correspondências entre as onomatopeias e seus respectivos desenhos, foi ainda efetivada novamente uma outra rodada do jogo com a formação de novos quadrinhos.

Outro recurso gráfico das HQs, retomado no eixo palavra, que se considerou como pertinente a ser também mais explorado foram os balões. Para isso, foi sistematizado, no caderno de sala, a correspondência de alguns balões utilizados nas histórias com suas respectivas representações. No momento da discussão sobre o conteúdo dos balões, foi ressaltado que seu formato definia a forma com que a expressão era pronunciada nas histórias.

Imagem 140: Sistematização sobre balões e suas representações no caderno de sala

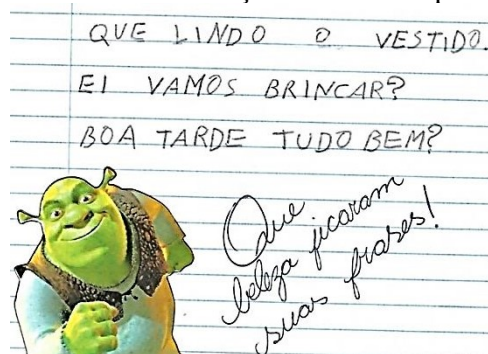


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na sequência, foi proposta à turma uma atividade de construção de frases por meio dos balões apresentados, cujo objetivo era a criação de uma frase para cada uma das três primeiras palavras e expressões pertencentes aos balões, colados no caderno.

Orientados a observarem os balões e suas respectivas palavras e expressões colados no caderno de sala, construíram 3 frases, sendo uma com a expressão *Que lindo!* como forma de um pensamento, outra com a palavra: *Ei* em forma de grito e por último com a expressão *Boa tarde* como fala.

Imagem 141: Atividade de construção de frases a partir das palavras dos balões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a construção das frases no caderno, passou-se ao exercício mental de formação de frase com a última onomatopeia, a do ruído. Os alunos conseguiram formular frases que expressavam diferentes maneiras como o ruído poderia acontecer em diversas situações cotidianas *Crash, pronto sua coca-cola já está aberta! Crashhhhh! Cuidado com os cacos que caiu um prato aqui no chão! Crash, esse tapa na cara doeu! Crash, vamos descer, o ônibus já chegou! Crash, essa onda foi muito forte!*, dentre outras.

Ainda como proposta de ação nesse eixo, foi realizada a atividade de escolha e marcação de palavras no texto ampliado de forma que os alunos assinalavam no texto e as registravam nas fichas e colocavam-nas no CPD - *Cantinho das Palavras dos Detetives*, em seus respectivos lugares, de acordo com a letra inicial.

Imagem 142: Marcação de palavras no texto *Olha Pro Céu!*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mediante o envolvimento, bem como o interesse dos alunos com os materiais produzidos por Maurício de Sousa, foram propostas duas atividades de formação de






palavras envolvendo os nomes de personagens conhecidos, uma delas para ser efetivada no contexto familiar e a outra com os nomes de alguns dos animais de estimação da *Turma da Mônica*, para ser realizada em sala de aula.

A atividade na sala de aula se iniciou com a distribuição dos nomes dos animais de estimação de alguns personagens, numa folha com as marcações para recorte das letras que os compunham. Após o processo de recorte efetuado pelos alunos, foi entregue uma folha com as imagens dos animais e a delimitação dos espaços das letras dos respectivos nomes, a fim de que os alunos montassem as palavras por meio da observação das letras que dispunham e das imagens oferecidas, conforme revela a atividade abaixo.

Imagem 143: Atividade de formação de palavras realizada na sala de aula

Aluno(a): _____ Data: ____/____/____

Retire dos envelopes as letras, ordene-as e cole-as, nos espaços abaixo, formando o nome de alguns animais de personagens da Turma da Mônica:

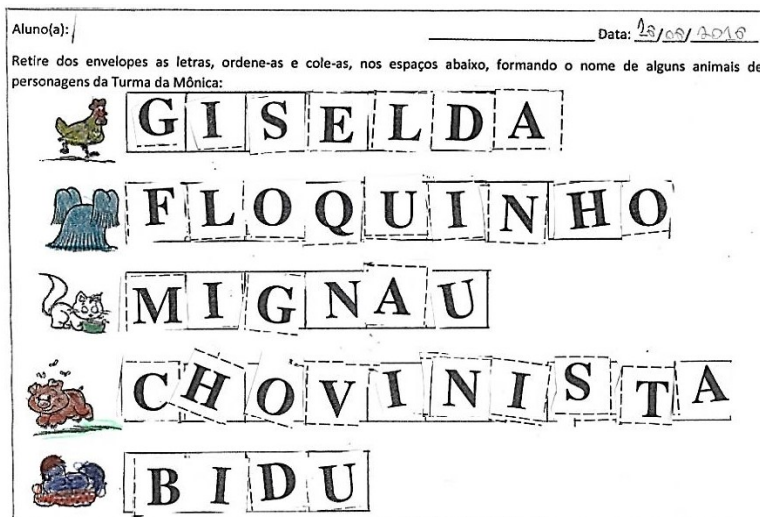
G	I	S	E	L	D	A			
F	L	O	Q	U	I	N	H	O	
M	I	N	G	A	U				
C	H	O	V	I	N	I	S	T	A
B	I	D	U						

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A realização da atividade surpreendeu a professora/pesquisadora no sentido de os alunos terem evidenciado certa facilidade em ordenar e montar os nomes. O fato de que haviam visualizado as palavras completas antes de recortá-las, com certeza, influenciou nesse processo. Além de conseguiram ordená-las e colá-las nos lugares correspondentes, outro fator que surpreendeu foi a questão motora dos alunos em

relação aos recortes. Pelo fato de as letras serem pequenas, houve a dúvida se eles conseguiriam recortá-las e montá-las de forma que ficassem visíveis e, no entanto, a maioria conseguiu recortar nas devidas marcações preservando o formato das letras.

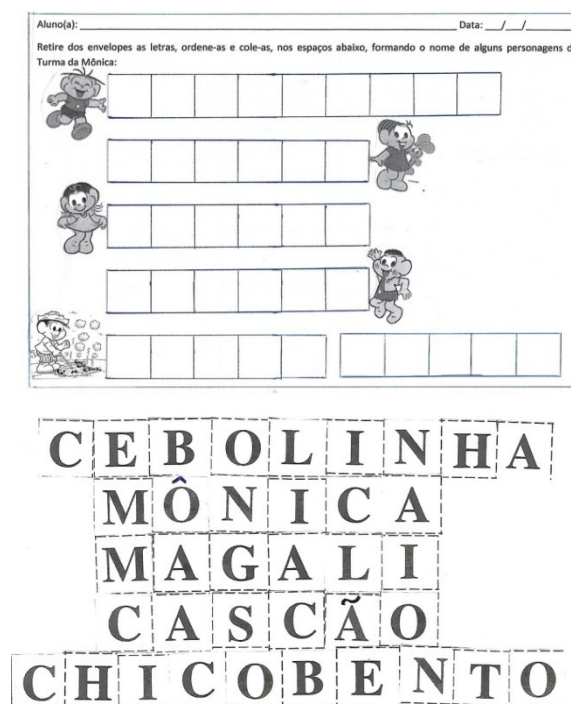
Imagem 144: Atividade realizada na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme anunciado, essa mesma atividade foi desenvolvida com os nomes de alguns dos personagens da *Turma da Mônica*, no contexto familiar, visando, da mesma maneira, à formação de palavras do contexto das HQs.

Imagem 145: Atividade de formação de palavras no contexto familiar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra atividade planejada com vistas à exploração de palavras, foi a realização da brincadeira de adivinhação de personagens das histórias em quadrinhos criadas por Maurício de Sousa por meio da apresentação de algumas de suas características. Essa atividade foi realizada oralmente, no contexto da roda, de maneira que ao apresentar algumas particularidades de um dos personagens para os alunos, eles deveriam adivinhar sobre qual personagem a professora/pesquisadora se referia, conforme elucida a amostra abaixo.

P.: *É um personagem que o Maurício criou que mora na zona rural. Ele não mora na cidade e possui uma fala diferente e quando ele vai falar ele troca o L pelo R!*

A. F.: *É o Cebolinha!* (Ao ouvirem o aluno F. se pronunciar, a maioria concordou e defendeu a ideia de que era realmente o Cebolinha).

P.: *Vou mostrar para vocês como ele fala. Quando ele acorda e sente aquele sol gostoso ele diz assim: Ái que sor mais gostoso! Esse sorzinho tá demais! E ele tem uma galinha que se chama Giselda, mas como ele não pronuncia o L então ele a chama de Giserda!* (Neste instante vários alunos falaram que era o Chico Bento).

P.: *Isso mesmo! É o Chico Bento. Na verdade, o Cebolinha faz o contrário, ele não pronuncia o R e troca essa letra pelo L.*

A. J. P.: *É mesmo! Quando o Cebolinha quer falar carro ele fala é calo, não é?!*

P.: *Isso J. P. se ele quiser falar careta ele diz caleta, se quiser dizer revista ele diz levista. É desse jeito mesmo.*

(Nota de campo: 14/06/2016).

Por meio desta brincadeira, foi possível observar que os alunos já estavam bem familiarizados com vários personagens das revistas em quadrinhos, especialmente os da *Turma da Mônica*.

Com o intuito de retomar a importância dos sinais gráficos, já explorados em alguns momentos nos trabalhos com os textos anteriores, foi realizada uma atividade de elaboração de frases baseada na capa da revista com diferentes pontuações. Para isso, a imagem da capa novamente foi projetada a fim de contextualizar o tema da revista e na sequência foi escrita na lousa a seguinte frase:

Primeiramente fora registrada com o ponto final. À medida que a frase era explorada oralmente se efetivava a mudança apenas do sinal de pontuação ao final dela e eram realizados os questionamentos sobre a mudança de sentido da frase por meio do sinal.

Essa atividade possibilitou a percepção sobre a importância de alguns sinais gráficos, proporcionando aos alunos a diferenciação do sentido da frase de acordo com

o sinal de pontuação utilizado, conforme revelam as falas abaixo registradas no momento de argumentação oral sobre a frase registrada na lousa.

P.: *Vou fazer uma troca aqui nesta frase, quero que observem bem para vocês tentarem ler ela de novo.* (Apaguei o ponto final e inseri a interrogação). *E agora? Como será que ficou?*

A. H.: *Agora virou uma pergunta!*

P.: *Por quê virou pergunta H.?*

A. H.: *Porque o ponto mudou, não é mais ponto final, é interrogação.*

P.: *Muito bem H. É isso mesmo. Agora não é mais uma afirmação e sim uma pergunta. Não está mais dizendo que ele tem uma namorada está é perguntando se ele tem, é outra frase.*

A. L.: *Nossa! Mas você só trocou um pontinho!*

P.: *Então! Vocês viram que diferença faz! Agora eu vou trocar de novo para a gente ver como vai ficar!* (Apaguei a interrogação e inseri a exclamação). *E agora? Como ficou essa frase?*

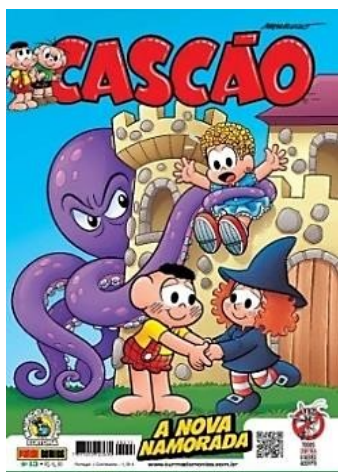
A. G.: *Agora ou alguém está assustado do Cascão ter uma nova namorada ou está triste, ou está alegre, porque você colocou a exclamação!*

(Nota de campo: 24/06/2016).

As exposições de alguns alunos revelam que muitos deles, nesse momento do estudo, já compreenderam não apenas a função dos sinais gráficos, como os utilizados para pontuação, mas também perceberam a importância dos seus diferentes usos na transmissão de uma ideia.

Posteriormente, foram também projetadas para os alunos as três frases construídas no decorrer do processo de análise, juntamente com a imagem da capa da revista, para que fossem visualizadas.

Imagem 146: Projeção da capa da revista e das frases reelaboradas



O Cascão tem uma nova namorada.

O Cascão tem uma nova namorada?

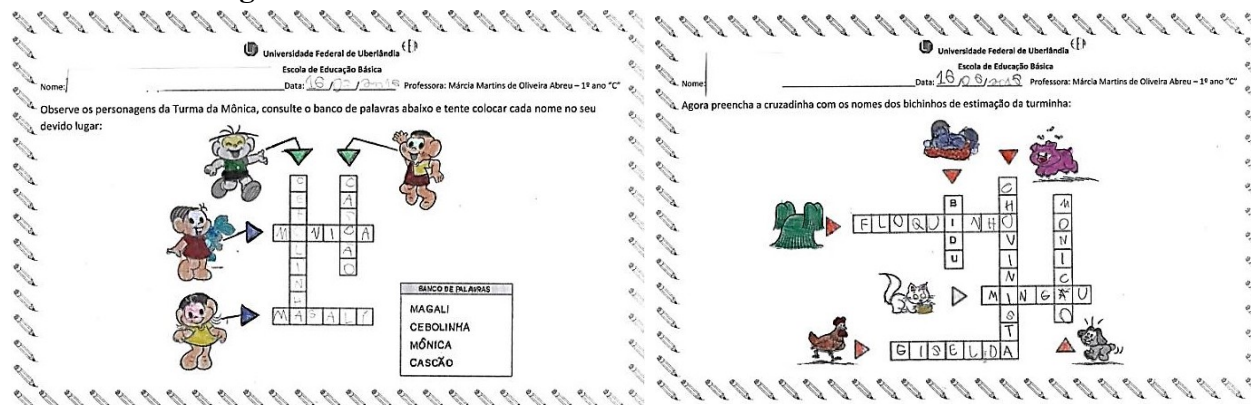
O Cascão tem uma nova namorada!



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além disso, duas cruzadinhas foram realizadas envolvendo, em uma delas, os nomes de alguns personagens da *Turma da Mônica*, e em outra, alguns animais de estimação de alguns deles.

Imagem 147: Atividades de cruzadinhas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

4.4- Leitura

Os gêneros estudados anteriormente continuaram sendo disponibilizados aos alunos, no entanto, com o início deste trabalho, as HQs também passaram a fazer parte do acervo de leitura cotidiana da turma. Além das revistas de histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, foram também disponibilizadas outras revistas de personagens da Disney, tais como: Pato Donald, Pateta, Mickey Mouse e outros, e ainda alguns exemplares de livros produzidos em quadros. No entanto, grande parte das revistas disponibilizadas para os alunos e utilizadas no planejamento foram as de autoria do cartunista Maurício de Sousa.

A escolha das revistas de histórias em quadrinhos se concretizou oportunizando a leitura individual, tanto no contexto da sala de aula como também no contexto familiar.

Imagem 148: Momento de interação com as revistas de histórias em quadrinhos na sala de aula



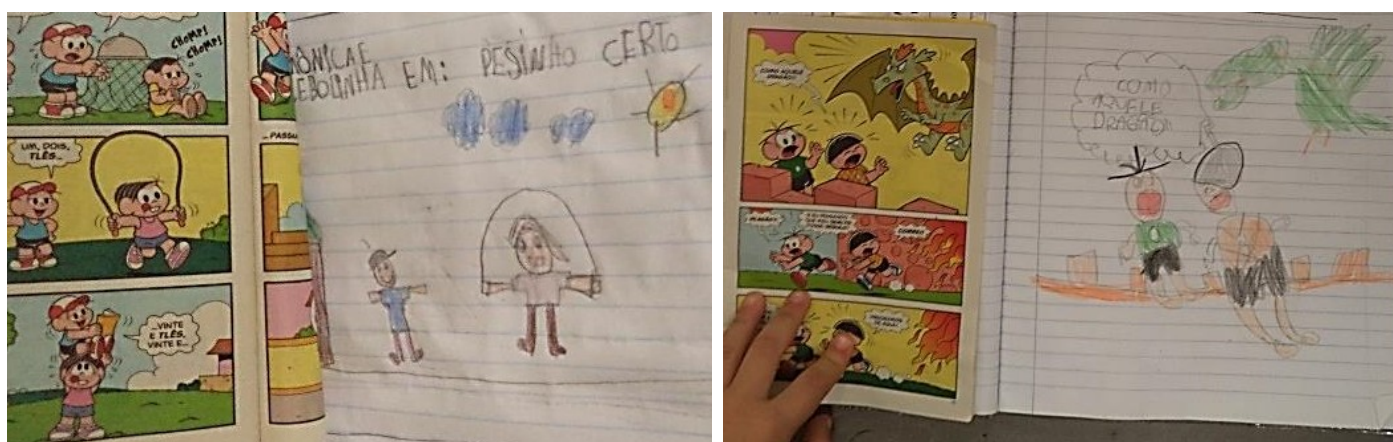
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento da escolha a maioria dos alunos realizou o movimento de folhear as revistas, dispostas sobre as mesas ao fundo da sala. Escolhida a revista, eles eram orientados, primeiramente, a explorar como um todo, para depois selecionarem uma história para comentar na roda. Alguns deles, nos momentos de socializações, após falarem sobre a história, pediam para comentar sobre algum jogo ou propaganda de que gostaram, apresentadas no interior ou ainda na contracapa da revista, o que mostra que o material oferece muitas possibilidades de exploração visual por conter outros textos direcionados ao público infantil além das histórias.

Muitos alunos pediam para levar a revista para casa e, quando recebiam a orientação de trocarem as revistas entre os colegas para ter a oportunidade de levar outro exemplar, se negavam a fazê-lo sob a justificativa de que queriam continuar lendo o mesmo material com os familiares. Essa duas atitudes demonstraram indícios de que os alunos precisavam de mais tempo para ficar com a revista escolhida, por não conseguir explorá-la o suficiente no contexto da aula ou ainda por querer ler novamente algumas histórias.

Os exemplares lidos em casa eram socializados oralmente na roda de conversa no dia posterior, no entanto, mesmo não sendo exigido o registro gráfico, a maioria dos alunos fazia a reprodução do desenho de um quadrinho, de um personagem ou mesmo de uma onomatopeia da revista escolhida e considerava importante compartilhar com os colegas na roda, atitude que sempre era valorizada por todos, professora/pesquisadora e colegas da turma.

Imagem 149: Reprodução de um quadrinho da revista escolhida



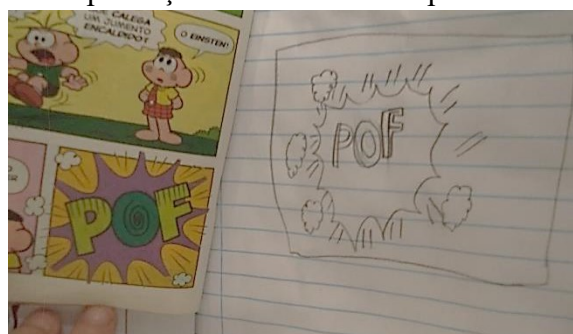
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 150: Reprodução de um personagem da revista escolhida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

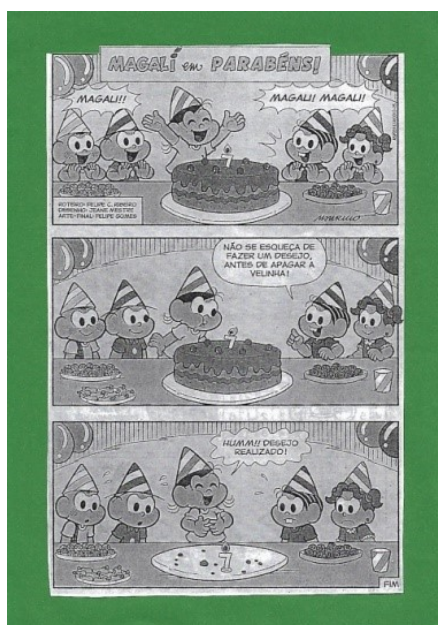
Imagem 151: Reprodução de uma onomatopeia da revista escolhida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

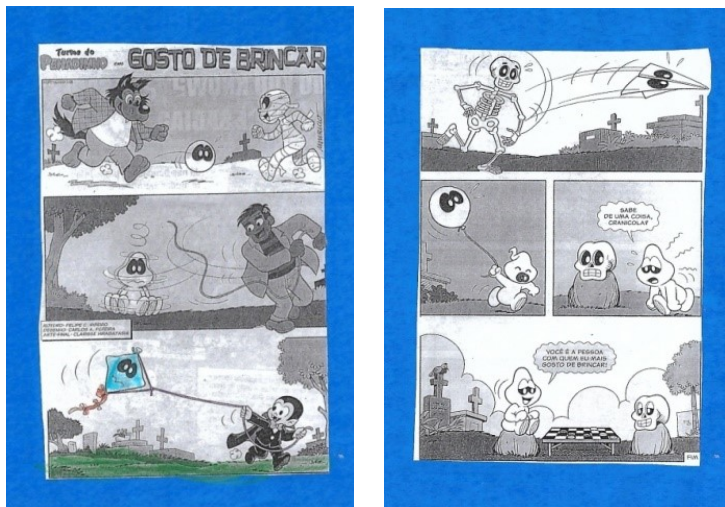
Para a atividade de leitura coletiva realizada semanalmente com os alunos, foram reproduzidas histórias de uma página que eram distribuídas e exploradas juntamente com a professora/pesquisadora seguida de discussão.

Imagem 152: Texto de histórias em quadrinhos de 1 página reproduzido e utilizado nas leituras coletivas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 153: Texto de histórias em quadrinhos de 2 páginas reproduzido e utilizado nas leituras coletivas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos também realizavam os empréstimos de uma obra literária, semanalmente na biblioteca e da mesma forma que nos demais, vivenciavam o momento *É Hora da História*. As obras literárias lidas, nesse momento, foram: *Coral do bichos* de Tatiana Belinky, *A casa sonolenta* de Audrey Wood, *Controle remoto* de Tino Freitas e *Maria vai com as outras* de Sylvia Orthof. Além dessas obras, foi ainda lido o exemplar da revista: *Cebolinha*, nº 67 – *Extra! Extra! Inacreditável!* Que possui a capa no formato de um jornal. Após a leitura, os alunos ficaram extremamente ansiosos para levarem para casa, então houve um rodízio até que todos conseguissem levá-la.

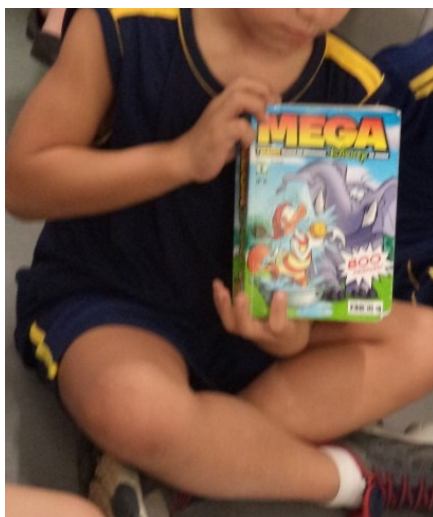
Imagem 154: Capa da revista: *Cebolinha*, nº 67 – *Extra! Extra! Inacreditável!* de 2012



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

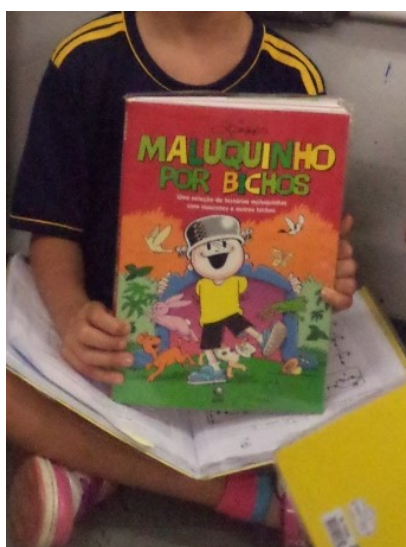
Além da referida revista, outros três exemplares que também chamaram a atenção dos alunos de forma significativa e, por isso, tiveram que ser rodiziados para que todos levassem para casa, foram a revista *Mega*, da editora Abril, com 800 páginas, o livro em quadrinhos *Maluquinho por Bichos*, do Ziraldo, da editora globo, e livro *Toy Story 3 – O guia do filme*, da Disney-Pixar, tradução pela editora Caramelo. Apesar da popularidade das três obras entre os alunos, a revista *Mega*, por ser muito volumosa, os alunos, muitas vezes, não devolviam no dia posterior. Por este motivo, precisou-se de um tempo maior em casa, e esse fato, quase sempre, provocava certa ansiedade nos demais alunos que queriam lê-la.

Imagem 155: Revista *Mega* - A maior revista em quadrinhos Disney do mundo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 156: *Maluquinho por Bichos* de Ziraldo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 157: *Toy Story 3 – O guia do filme* - Disney-Pixar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A disponibilização dos livros *Toy Story 3 – O guia do filme* e *Maluquinho por bichos* deu-se com o objetivo de os alunos conhecerem pelo menos dois livros escritos no formato de quadrinhos, bem como terem a oportunidade de os manusearem. As duas obras, juntamente com a revista *Mega*, foram apenas apresentadas aos alunos no momento *É Hora da História*. No entanto, considerou-se pertinente que fosse efetuada uma exploração das 7 primeiras páginas do livro do *Toy Story 3 – O guia do filme* devido a suas características peculiares. As três primeiras páginas se referiam aos principais dados bibliográficos da obra e à apresentação dos personagens da história (Anexo 6), a quarta e quinta páginas traziam o sumário e a sexta e a sétima a introdução (Anexo 7), todas essas páginas foram exploradas com os alunos. Ao final de cada aula, era realizado um sorteio para decisão de qual aluno a levaria para casa.

Imagem 158: *Toy Story 3 – O guia do filme* referente ao sumário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A exploração do sumário da obra oportunizou uma nova experiência com esse recurso presente nos livros. Por ser um livro baseado na história de um filme, a estrutura gráfica do sumário se apresenta num formato bem diferenciado daqueles que os alunos tinham visto na revista científica. No trabalho anterior, eles visualizaram o sumário com os nomes dos títulos, capítulos, seções e suas correspondentes numerações e, nesse momento, já haviam também criado o próprio sumário das produções realizadas pela turma no *Álbum dos Dinossauros*. Apesar de seguir a mesma linearidade de escrita (da esquerda para direita e de cima para baixo), os números ganham destaque ao centro e os títulos aparecem ao seu redor, conforme apresentado na imagem 109. Portanto, foi frutífera a interação, uma vez que a maioria já havia assistido ao filme e entendido a organização de suas partes e de seus personagens, conforme revelam as falas registradas desse momento: *Que legal, tem um capítulo só da Barbie e outro do Ken!; Essa parte dos Capangas do Lotso eu lembro, são os brinquedos que obedecem ele, é o Faísca, o Bebezão, o Cacoete e tinha uns outros também, você vai deixar a gente ler?; Os brinquedinhos do Bonnie são muito fofos! Quando eu pegar o livro eu vou direto nos Brinquedos de Boonie! Eu vou querer ver o Senhor e a senhora cabeça de batata, sabia que meu primo tem os dois?!*

Após a exploração do sumário, realizou-se a leitura da introdução (Anexo 7), fato que estimulou ainda mais os alunos a manifestar o desejo de estar com a obra em mãos.

Ficou bem evidente a forte relação estabelecida entre os alunos e o gênero textual das revistas de histórias em quadrinhos. O interesse e o envolvimento dos alunos se configuraram em todo o decorrer do processo e mesmo após a finalização do trabalho. As revistas em quadrinhos se tornaram presentes cotidianamente no contexto da sala de aula até a finalização do ano letivo. Exemplares de HQs foram introduzidos no acervo da sala e os alunos passaram a levar para a escola os seus próprios para lerem com os colegas. Pode-se afirmar que as interações estabelecidas com esse gênero de forma discursiva contribuíram para a formação leitora dos alunos, assim como os demais gêneros, com as suas especificidades.

CAPÍTULO 5

PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO FÁBULA - O LEÃO E O RATINHO

Após os estudos já realizados com dois textos poéticos, dois científicos e um texto em quadrinhos, foi realizada a escolha de um texto escrito em prosa, a fábula, para a continuidade do trabalho.

O texto selecionado foi *O Leão e o Ratinho*, retirado do livro de *Fábulas de Esopo* –, escrito por Jean de La Fontaine e adaptado por Lúcia Tulchinski. Essa sequência didática aconteceu do dia 08 de agosto de 2016 ao dia 16 de setembro de 2016 e, da mesma forma, após o planejamento das ações descritas no quadro (Apêndice I), o trabalho com o contexto extratextual iniciou-se.

5.1- Contexto extratextual

Com base nos estudos efetuados anteriormente, manteve-se a convicção de que o trabalho com a alfabetização por meio de textos, quando iniciado com o contexto extratextual, oferece aos alunos uma relação mais profunda, porque se faz conhecer os autores e o contexto de sua produção.

A descoberta do texto ocorreu na roda. Nesse momento, a influência dos textos estudados se fizeram ainda mais presentes nas hipóteses expressadas.

P.: *O que será que tem hoje neste baú misterioso?*

A. M. G.: *É um livro!*

P.: *Mesmo? Qual livro?*

A. M. G.: *De qualquer tipo.*

P.: *Será? A M. G. está achando que é um livro, vocês concordam?* (Muitos sinalizaram e disseram que sim).

A. E.: *Eu acho que é um livro que fala de detetive!*

A. I.: *Não! É uma revista nova da Turma da Mônica!*

A. H.: *Eu acho que são as nossas tirinhas.* (se referia a produção das histórias em quadrinhos e tiras construídas pela turma ao final do estudo da HQ que ainda não estavam com eles).

A. A.: *Mas as nossas tirinhas foram para o Gibi dos Detetives, então é o nosso gibi!*

A. F.: *Pode ser também outro jornal!*

P.: *Vamos fazer assim, primeiro nós vamos lembrar alguns aspectos de alguns textos que nós já estudamos e depois vou dar umas dicas para vocês sobre o texto que tem no baú hoje, pode ser?* (Nota de campo: 08/08/2016)

No planejamento do trabalho com as fábulas, considerou-se pertinente um retrospecto dos estudos realizados anteriormente, em especial dos poéticos e dos

científicos e de suas características e especificidades presentes nesse tipo de texto, escrito em prosa.

Foram lembrados os dois primeiros textos *Você troca?* e *Leilão de Jardim*, bem como discutiu-se sobre as características dos poemas e anunciou-se que, nesse momento, seria estudada uma forma de texto que é diferente do poema, que esse modo de escrever é nomeado como prosa. Explicou-se, ainda, que os textos em prosa possuem características diferentes dos poemas, não só na forma como são escritos, mas também na relação que o leitor estabelece com o texto, e que, mais à frente, teriam a oportunidade de visualizar melhor essas diferenças entre os dois tipos de textos.

Nesse contexto, elucidou-se que, dentre os textos escritos em prosa, existem alguns muito interessantes, como as chamadas fábulas. Os alunos demonstraram que não conheciam o termo, no entanto, ao ouvirem o conceito básico apresentado pela professora/pesquisadora (Histórias curtas, que envolvem animais com comportamentos semelhantes aos seres humanos e que sempre apresentam algum ensinamento), alguns manifestaram já terem ouvido alguém ler ou falar sobre elas: *Eu acho que já vi a minha mãe lendo uma história assim, tinha mesmo uns animais! Eu tenho um livro na minha casa com histórias de animais que falam!*

Após breve discussão sobre o termo *fábula*, retomou-se o debate referente ao conteúdo do *baú do tesouro*, ao expor que, como as fábulas sempre se referem a animais, a selecionada para o próximo trabalho também envolvia dois animais. A explanação foi feita com o objetivo de os alunos descobrirem quais eram os animais que pertenciam à história.

P.: *Os animais da fábula que se encontra dentro do baú são dois animais bem diferentes no tamanho, no entanto, os dois são mamíferos, ou seja, são gerados na barriga da mãe, mamam quando pequeno e possuem o corpo coberto por pêlos. Será que animais são estes?*

A. P.: *Mama quando é pequeno? Então eu acho que um deles deve ser gato! Gato mama!*

A. A.: *O gato e o rato!* (diz com a mão levantada)

A. F.: *É, ou então, o cachorro e o rato.*

P.: *Vou dar outra dica: o maior é bem mais forte do que o animal menor.*

A. I.: *Então pode ser o passarinho e o cachorro!*

A. F.: *Mas ela falou que os dois mamam, passarinho não mama I.!*

A. M.: *E o leão? Acho que é o leão e o rato!*

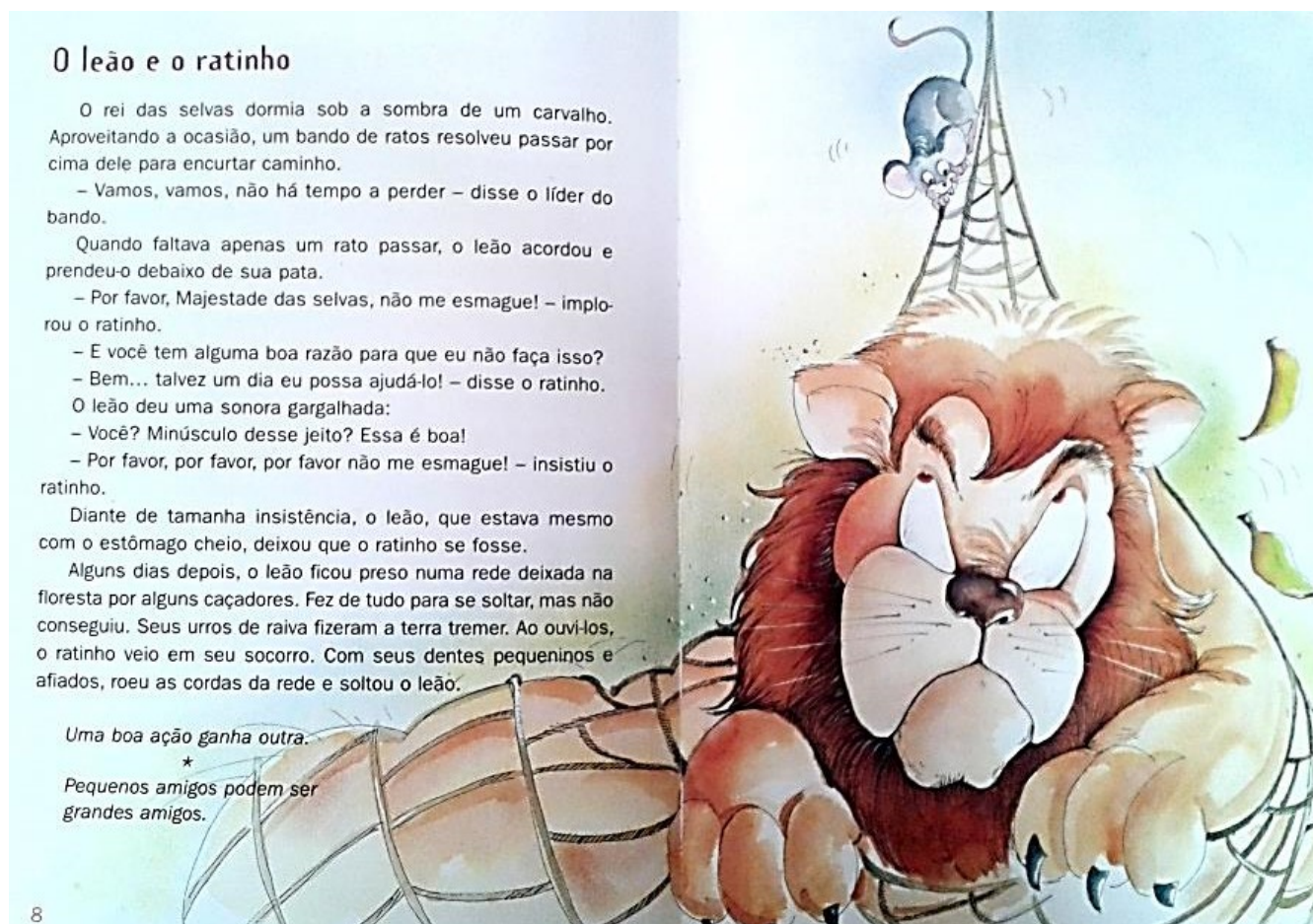
P.: *São os dois mesmo que fazem parte da história!* (falei retirando o livro do baú)

(Nota de campo: 08/08/2016)

Ainda na roda, foi realizada a leitura do texto *O Leão e o Ratinho*. Após os alunos expressarem suas opiniões sobre a fábula lida e seu conteúdo, foi também discutido sobre a intencionalidade do autor ao produzir a obra. Os alunos perceberam

que o texto narrava uma história: *O autor quis contar a história dos dois, do rato e do leão; É mesmo, ele inventou essa história e queria que as pessoas lessem a história por isso que ele escreveu; Foi para contar a história deles que ele escreveu, porque senão, ninguém ia saber.*

Imagem 159: Texto *O leão e o ratinho* do livro *Fábulas de Esopo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com o intuito de estabelecer uma comparação com os textos trabalhados anteriormente (poéticos e jornalísticos), chamando a atenção especialmente para a característica da prosa em relação ao poema, foi projetada, em Power Point, a apresentação *Comparando textos* (Apêndice J), pela qual se fez um breve retrospecto dos textos já estudados e seus respectivos gêneros. Foram demarcadas as diferenças entre o poema e a prosa, chamando a atenção para a composição estrutural dos diferentes gêneros, ao explicar que a prosa não é feita de versos e estrofes como no poema e, sim, é um texto contínuo, composto por vários parágrafos, que são formados por um conjunto maior de frases. Foi ainda exposto o conceito de parágrafo (Conjunto

de frases sobre um determinado tema) e retomado o significado de frase (Uma porção de sentido de um texto ou contexto), ambos contribuíram para a diferenciação entre os textos poéticos e os escritos em prosa.

Imagem 160: Comparando textos 2

Leilão de Jardim - Cecília Meireles	Você troca? – Eva Funari	O leão e o ratinho – Jean de La Fontaine
Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores Lavadeiras e passarinhos Ovos verdes e azuis nos ninhos?	Você troca um gato contente por um pato com dente?	O rei das selvas dormia sob a sombra de um carvalho. Aproveitando a ocasião, um bando de ratos resolveu passar por cima dele para encurtar caminho. _ Vamos, vamos, não há tempo a perder - disse o líder do bando.
Quem me compra este caracol?	Você troca um canguru de pijama por um urubu na cama?	Quando faltava apenas um rato passar, o leão acordou e prendeu-o debaixo de sua pata.
Quem me compra um raio de sol?	Você troca um coelho de chinelo por um joelho de cogumelo?	_ Por favor, Majestade das selvas, não me esmague! - implorou o ratinho.
Um lagarto entre o muro e a hera.	Você troca um leão sem dente por um dragão obediente?	_ E você tem alguma boa razão para que eu não faça isso?
Uma estátua de primavera?	Você troca um ratinho de camisola por um passarinho na gaiola?	_ Bem... Talvez um dia eu possa ajudá-lo! - disse o ratinho.
Quem me compra este formigueiro?	Você troca uma taturana molhada por uma banana descascada?	O leão deu uma sonora gargalhada: _ Você? Minúsculo desse jeito? Essa é boa!
E este sapo que é jardineiro?	Você troca um espião com preguiça por um ladrão de salsicha?	_ Por favor, por favor, por favor não me esmague! - insistiu o ratinho.
E a cigarra e a sua canção?	Você troca um tutu de feijão por um tatu de calção?	Diante de tamanha insistência, o leão, que estava mesmo com o estômago cheio, deixou que o ratinho se fosse.
E o grilinho dentro do chão?	Você troca um lobinho delicado por um chapeuzinho malvado?	Alguns dias depois, o leão ficou preso numa rede deixada na floresta por alguns caçadores. Fez de tudo para se soltar, mas não conseguiu. Seus urros de raiva fizeram a terra tremer. Ao ouvi-los, o ratinho veio em seu socorro. Com seus dentes pequeninos e afiados, roeu as cordas da rede e soltou o leão.
(Este é o meu leilão!)	Você troca um rato assustado por um gato amarrado?	Uma boa ação ganha outra.
	Você troca um pinguim fantasiado por um patim alucinado?	Pequenos amigos podem ser grandes amigos.
	Você troca um mamão bichado por um bichão mimado?	
	Você troca um gato de bota por um sapo boboca?	
	Você troca um varal de feitiçeira por um final de brincadeira?	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro aspecto trabalhado foi a diferenciação que também existe entre a prosa e o poema, no aspecto da relação que o texto estabelece com o leitor. Foi ressaltado com a turma que a prosa, diferentemente do poema, conta uma história envolvendo um ou mais personagens em determinado tempo e espaço, que busca situar o leitor em relação a uma história, que se desenvolve com começo, meio e fim, constituindo-se um texto mais objetivo que o poema. Além desses aspectos, foi elucidado ainda que os textos em prosa podem ter ou não um narrador, que é aquele que situa o leitor quanto aos aspectos

da história como o lugar, o tempo, as características, os cenários, os personagens, os detalhes.

Em seguida, projetou-se o vídeo *Fábulas – videoaula* localizada no endereço disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM> (Trecho de 2:36 a 7:18). Com ele contextualizou-se a origem das fábulas, situando-as no tempo em que surgiram, bem como, seus objetivos e os autores precursores desse gênero narrativo, tais como o escravo Esopo, que viveu no século V a. C., na Grécia, e outras referências de autores de fábulas, como Jean de La Fontaine e Monteiro Lobato, seguida de debate.

Imagem 161: Imagens do vídeo *Fábulas – Videoaula*



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM>.

Este vídeo, apesar de apresentar uma boa qualidade de imagens e muitas informações importantes de contextualização sobre essa forma histórica de escrita, ele apresenta uma imagem de uma personagem de contos de fadas, ao falar sobre as fábulas escritas por Jean de La Fontaine. Ao analisar a pertinência de se projetar o vídeo para os alunos, ponderou-se que esse fato poderia ser discutido com eles e seria propício também para mostrar que nem sempre o que é colocado na internet pode ser considerado realmente verdadeiro. Por isso, optou-se por projetar e discutir a questão com os alunos.

Imagem 162: Imagem do vídeo: *Fábulas - Videoaula*



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM>.

Além da exibição e do debate sobre o vídeo, com o objetivo de contextualizar o gênero foi ainda organizada a apresentação *As Fábulas* (Apêndice K), construída em Power Point, com ênfase nas principais características do gênero, e a projeção de algumas imagens e dados históricos sobre os principais fabulistas da história no mundo:

o grego Esopo (século VI a. C.), o latino Fedro (15 a. C. – 50 d. C.), o francês Jean de La Fontaine (1621 – 1695) e o brasileiro Monteiro Lobato (século XX).

Foi esclarecido aos alunos que a fábula foi criada num contexto em que as críticas eram direcionadas, de uma forma indireta, por meio dessas histórias, a pessoas que ocupavam cargos importantes nas sociedades da época. Por isso elas se constituíam com a presença de animais em vez de seres humanos e sempre traziam uma lição ou ensinamento sobre determinada atitude adotada nas relações com os outros.

Esse esclarecimento gerou uma frutífera discussão, de forma que um aluno conseguiu relacionar o objetivo da criação das fábulas na antiguidade com um objetivo semelhante de outro gênero, empregado na atualidade.

A. F.: *Então se o Esopo conhecesse a charge ele poderia usar ela também!*

P.: *Como assim F.?*

A. F.: *Ué! A charge não serve para falar mal dos políticos com os desenhos? Se ele fez fábula pensando em falar das coisas erradas que acontecem, podia fazer charge ao invés de fábula, não é?*

A. G.: *Mas aí, não ia ser fábula porque não ia ser texto, ia ser quadro!*

A. L.: *É mesmo! A fábula ficou muito mais legal porque ele pode falar o ensinamento com o texto e pode desenhar os animais também se quiser.*

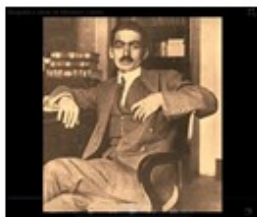
P.: *Isso mesmo, as duas podem envolver o desenho, mas a fábula é sempre construída por meio de um texto escrito e a charge, como vimos, sempre será em um ou mais quadros.*

(Nota de campo: 08/08/2016)

Objetivando apresentar para os alunos uma referência brasileira de fábulas e ainda valorizar as produções do fabulista Monteiro Lobato, foi selecionado o vídeo *Biografia e obras de Monteiro Lobato*, que se encontra no endereço disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM>.

O fato de o vídeo basear-se em uma das principais obras do autor, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, fez com que a maioria dos alunos a reconhecessem, por a terem assistido em programa de televisão. No entanto, apesar de já reconhecerem algumas histórias acompanhadas pela TV, eles não sabiam que eram baseadas nas obras escritas pelo autor.

Imagem 163: Imagens do vídeo *Biografia e obras de Monteiro Lobato*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM>.

Por considerar importante o esclarecimento de que uma mesma fábula pode, com o decorrer do tempo, ser reescrita de outras formas, foi elucidado que elas poderiam apresentar desde pequenas até grandes alterações, dependendo da reescrita que outro autor fizesse a partir do texto original, gerando as chamadas diferentes versões. Com o objetivo de exemplificar essas mudanças, foram projetadas duas versões, da fábula *O Sapo e o Boi*, sendo uma das versões retirada do mesmo livro selecionado e retirado do *baú*, de adaptação de Lúcia Tulchinsky (Anexo 8), outra, uma versão traduzida por Heloísa Jahn (Anexo 9), ambas de Esopo.

Foi ainda explicado que, assim como existem alterações nessas produções escritas, podem ocorrer também muitas modificações nos enredos pela tradição oral do ato de contar histórias. Nesse sentido, essas pequenas histórias com ensinamentos podem ainda ser encontradas com alterações em relação à forma original, não apenas escritas mas também podem ser ouvidas em outras versões por meio de outros recursos, tais como CDs, filmes, peças teatrais e outras. Para exemplificar esse fato, foi selecionada e lida a versão adaptada por Lúcia Tulchinsky, no mesmo livro impresso da fábula *A raposa e a Cegonha*, e, posteriormente, foi passado para os alunos ouvirem a mesma fábula de Esopo, adaptada e contada em áudio por Bia Bedran, no CD *Bia Canta e Conta*.

Imagem 164: Texto impresso *A raposa e a cegonha* e imagem das crianças ouvindo a mesma fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Pensando ainda na pertinência da reflexão sobre a possibilidade de um texto ser criado em determinado gênero, e posteriormente, ser reescrito e publicado em outro, é

que essa questão também foi abordada. A fim de os alunos visualizarem um exemplo dessas diferenças, projetou-se o texto *A Cigarra e as Formigas*, de Jean de La Fontaine, adaptado por Lúcia Tulchinski e destacou-se sua forma de escrita em prosa. Posteriormente, foi projetada a mesma fábula adaptada em quadrinhos. A professora/pesquisadora ressaltou que os recursos utilizados nos quadrinhos, como, por exemplo, os balões, fizeram o mesmo papel dos travessões no texto em prosa, para demarcar as falas dos personagens. Essa versão foi reproduzida para os alunos e, após a proferição e debate sobre ela, eles a coloriram. Por último, foi ainda apresentada uma versão poética da fábula escrita por João de Barro - Braguinha, em que o texto original escrito em prosa se tornou inspiração para uma reescrita em forma de poema. Essa versão foi também distribuída para que os alunos fizessem a leitura coletiva e depois a ilustrassem.

Imagem 165: Texto *A cigarra e as formigas* escrito em prosa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por meio das discussões, estabelecidas concomitantemente às apresentações, os alunos conseguiram perceber que, no processo de reescrita de um texto em um gênero diferente do original em que foi criado, as mudanças podem ocorrer tanto em seus aspectos gráficos ou estruturais, como também no conteúdo. Isso ficou bem explícito nas falas dos alunos após a leitura do texto poético.

P.: *E aí? O que vocês acharam dessa versão que o Braguinha fez?*

A. M. G.: *Ficou a mais legal de todas!*

A. L.: *É! Ficou mais bonita porque nesta aí, a formiga e a cigarra viram amigas!*

A. A.: *E também porque a cigarra mostrou que cantar é importante!*

A. I.: *E porque nesta aí a formiga não é malvada!*

P.: *E por que será que o Braguinha quis fazer essa versão assim?*

A. I.: *Porque ele achou que assim ficava mais legal!*

A. F.: *E porque ele viu que a fábula de poema podia ensinar uma coisa diferente.*

P.: *Como assim F.?*

A. F.: *É porque dos outros dois jeitos a fábula ensina que só tem que trabalhar e nessa ele ensina que tem também que cantar e cantar com os amigos.*

A. M.: *É mesmo! Nesta aí, ele ensina a ajudar e nas outras ensina que tem que guardar tudo só para você!*

P.: *E isso tudo só dá para ensinar através do poema? (silêncio geral) Será que se ele quisesse passar esse mesmo ensinamento em forma de quadrinhos também daria?*

Todos: *Sim!*

H.: *Era só ele fazer os quadros, desenhar os personagens dentro deles e depois colocar os balões com o que as duas estavam dizendo dentro e as onomatopeias.*

A. G.: *É! Dá para fazer do jeito que quiser de história de livro, de quadrinho, de poema, como quiser!*

P.: *Isso mesmo! Cada autor tem uma forma especial de escrever em determinado tipo de texto e o Braguinha escolheu passar outra mensagem dessa fábula através da poesia, mas podemos encontrar outras versões dela com outras mensagens em diferentes formas de textos.*

(Nota de campo: 22/08/2016).

Durante a apresentação de possibilidades de produções de diferentes versões de uma mesma fábula, os alunos se envolveram de forma marcante pelo enredo da obra *A Cigarra e a Formiga*. No momento em que foi projetada a primeira versão, houve um breve debate sobre seu conteúdo em que os alunos discutiram a pertinência de priorizar o trabalho em detrimento da diversão. As opiniões expressas durante o debate se mostraram de forma muito divergentes, pois, na turma, a maioria dos alunos achou que a atitude da formiga, nessa versão, não era adequada, e alguns acharam que era a mais correta, conforme revelam as duas falas extraídas de um diálogo: *A formiga precisa guardar o que tem se não vai ficar igual a cigarra e morrer de frio e fome, eu também ia mandar a cigarra dançar! Tadinha, você é malvado igual a formiga!* Algumas das discussões em torno dessa temática tiveram que ser mediadas pela professora/pesquisadora.

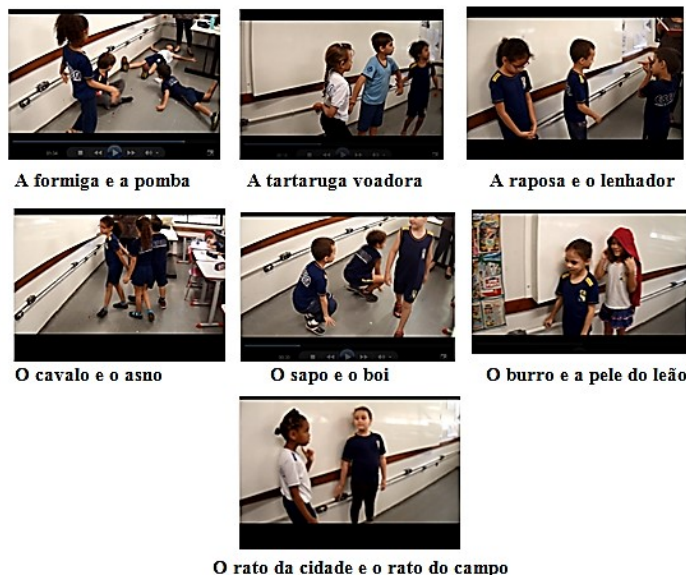
O forte envolvimento da maioria dos alunos com essa fábula ficou evidente, quando, ao final do estudo, foi levantada a proposta de apresentação de uma das fábulas trabalhadas para as demais turmas de 1º ano, e eles a elegeram conforme será elucidado mais à frente.

Com vistas ainda a oportunizar aos alunos interações com outras fábulas e ainda a expressão do texto escrito em forma dramatizada, a turma foi dividida em sete grupos, que receberam suas respectivas fábulas que continham dois ou três animais para serem lidas e ensaiadas por cada grupo e, posteriormente, serem apresentadas na sala de aula para a própria turma. As fábulas selecionadas foram: *O sapo e o boi*, *A formiga e a pomba*, *A tartaruga voadora*, *O burro e a pele do leão*, *O rato da cidade e o rato do campo*, *A raposa e o lenhador* e *O cavalo e o asno*.

O desenvolvimento dessa atividade superou as expectativas da professora/pesquisadora, uma vez que as duplas e os trios de alunos aceitaram o desafio de lerem a fábula que havia sido entregue ao grupo, distribuíram de forma autônoma os personagens e se dedicaram tanto no ensaio como no momento da exposição para a turma.

Os alunos improvisaram com as próprias roupas e materiais escolares os objetos de que necessitavam para representar algum instrumento ou objeto presente na fábula.

Imagem 168: Dramatizações das fábulas para a turma na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos solicitaram que fossem repetidas as apresentações e muitos quiseram trocar o personagem que havia representado dentro do contexto da mesma fábula,

conforme a fala do aluno **J P** *Agora eu quero ser sapo, vocês pediram primeiro para ser sapo e eu aceitei ser o boi, agora é minha vez de ser sapo também!*

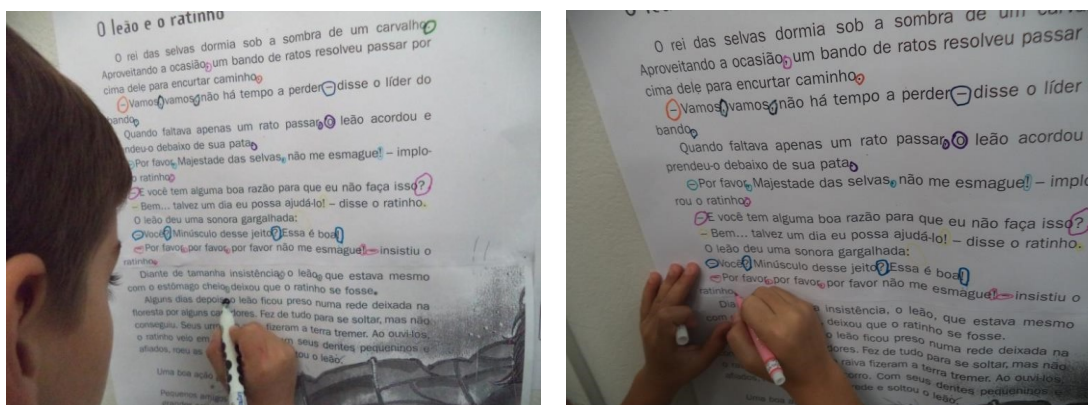
5.2- Texto Gráfico

Mediante as ações desenvolvidas sobre a criação e utilização histórica das fábulas como objeto cultural não apenas de entretenimento, mas também de ensinamento, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos prévios para explorar a estrutura gráfica do texto da fábula selecionada para a organização do trabalho.

A atividade de apresentação do texto *O leão e o ratinho* de maneira ampliada se realizou não apenas com o objetivo da exploração do formato do texto escrito em prosa de forma comparativa com os anteriores, mas também como possibilidade de exploração de seus sinais gráficos. Os alunos foram convidados a, individualmente, circular um dos sinais gráficos presentes no texto e na sequência marcarem, da mesma cor, o sinal presente no cartaz da imagem reproduzida do teclado do computador. Essa atividade oportunizou que os alunos relacionassem os sinais presentes tanto no texto como no teclado e que a professora/pesquisadora relembresse que esses sinais são universais, que foram convencionados, assim como as letras.

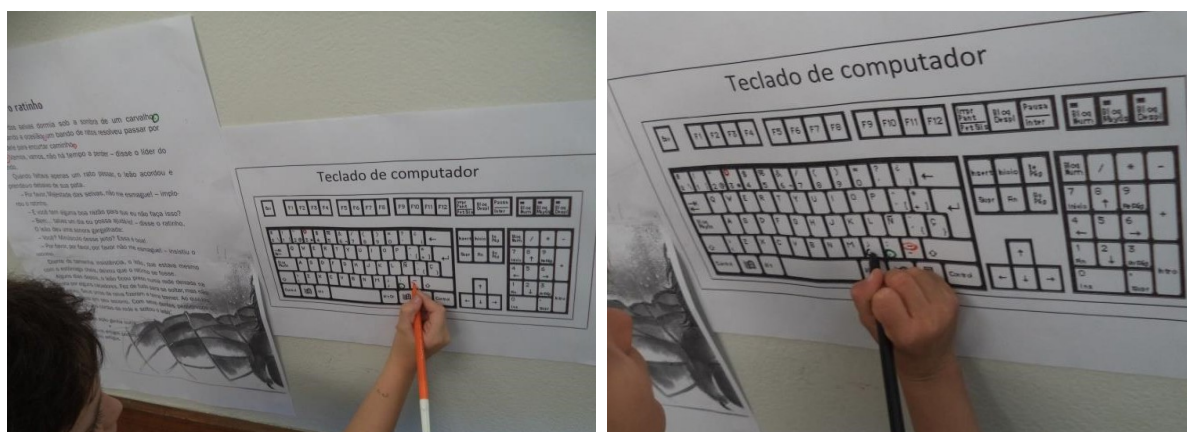
Nessa atividade, foi ainda acentuada a especificidade de cada sinal gráfico, pois cada um deles possui uma função específica e pode ser empregado de acordo com a mensagem que se deseja transmitir por escrito.

Imagem 169: Atividade de marcação dos sinais de pontuação no texto *O leão e o ratinho*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 170: Atividade de marcação dos sinais de pontuação na imagem do teclado de computador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

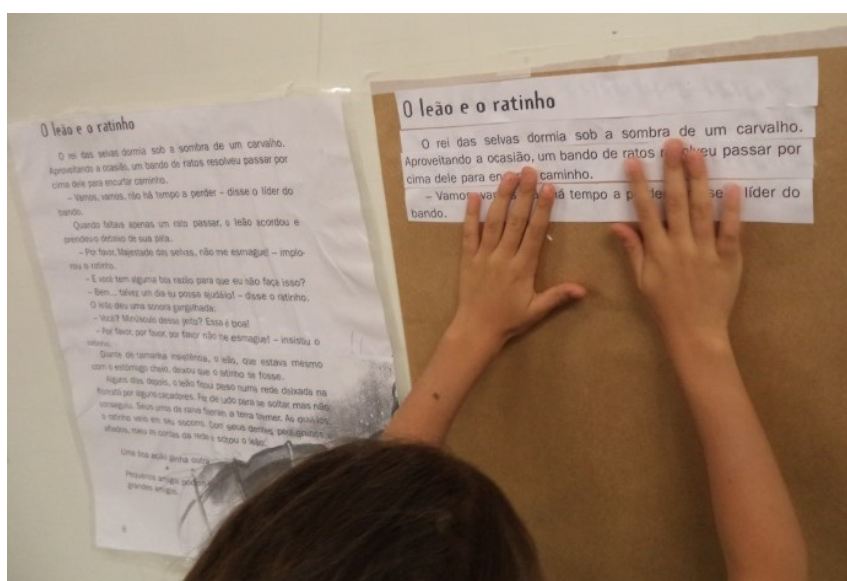
Chamou-se a atenção dos alunos para o sinal de travessão e para os parágrafos com as respectivas explicações sobre a função de cada um deles, e foi esclarecido que o sinal de travessão é usado apenas quando há um diálogo servindo como demarcação das falas dos personagens. Ressaltou-se, ainda, que o espaçamento do parágrafo é sempre utilizado anteriormente ao travessão ou na mudança do enfoque do assunto dentro do texto.

O conceito de narrador e a sua função nos textos escritos em prosa também foi retomado. Foi realizada a leitura do texto suprimindo as partes referentes ao narrador, com o intuito de demonstrar sua importância na construção do sentido no interior da narrativa.

Para o trabalho com a silhueta do texto *O leão e o ratinho*, optou-se por uma estratégia coletiva e outra individual. A coletiva consistiu-se em distribuir as partes do texto ampliadas e fatiadas, para que os alunos as colassem em um cartaz de base e montassem por meio da observação do texto já ampliado ao lado, de forma que os alunos pudessem visualizá-lo na sua integralidade e o remontassem com as suas partes recebidas.

Como estratégia de ação individual, foi elaborada uma atividade em que os alunos deveriam realizar a montagem das partes recortadas do texto, numa folha, conforme a silhueta correspondente do texto.

Imagem 171: Montagem coletiva do texto *O leão e o ratinho*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 172: Silhueta individual do texto

Universidade Federal de Uberlândia
 Escola de Educação Básica

Nome: _____ Data: ____/____/____
 Professora: Márcia Martins de Oliveira Abreu – 1º ano "C"

Observe os contornos do texto em prosa que estamos trabalhando, retire as suas partes do envelope e depois cole as partes nos espaços correspondentes:

O leão e o ratinho

O rei das selvas dormia sob a sombra de um carvalho. Aproveitando a ocasião, um bando de ratos resolveu passar por cima dele para encurtar caminho.

– Vamos, vamos, não há tempo a perder – disse o líder do bando.

Quando faltava apenas um rato passar, o leão acordou e prendeu-o debaixo de sua pata.

– Por favor, Majestade das selvas, não me esmague! – implorou o ratinho.

– E você tem alguma boa razão para que eu não faça isso? – Bem... talvez um dia eu possa ajudá-lo! – disse o ratinho. O leão deu uma sonora gargalhada:

– Você? Minúsculo desse jeito? Essa é boa!

– Por favor, por favor, por favor não me esmague! – insistiu o ratinho.

Diante de tamanha insistência, o leão, que estava mesmo com o estômago cheio, deixou que o ratinho se fosse.

Alguns dias depois, o leão ficou preso numa rede deixada na floresta por alguns caçadores. Fez de tudo para se soltar, mas não conseguiu. Seus urros de raiva fizeram a terra tremer. Ao ouvi-los, o ratinho veio em seu socorro. Com seus dentes pequeninos e afiados, roeu as cordas da rede e soltou o leão.

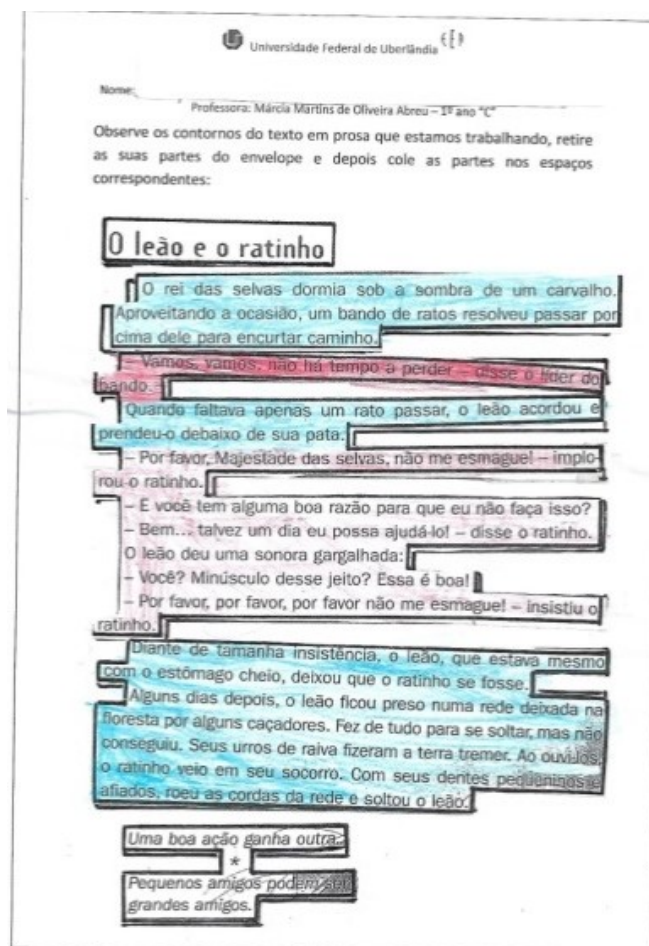
Uma boa ação ganha outra:
 *
 Pequenos amigos podem ser grandes amigos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Pensando, ainda, na importância de mais uma vez acentuar a figura do narrador em textos como esse, a atividade de silhueta foi retomada, em outro momento. Os

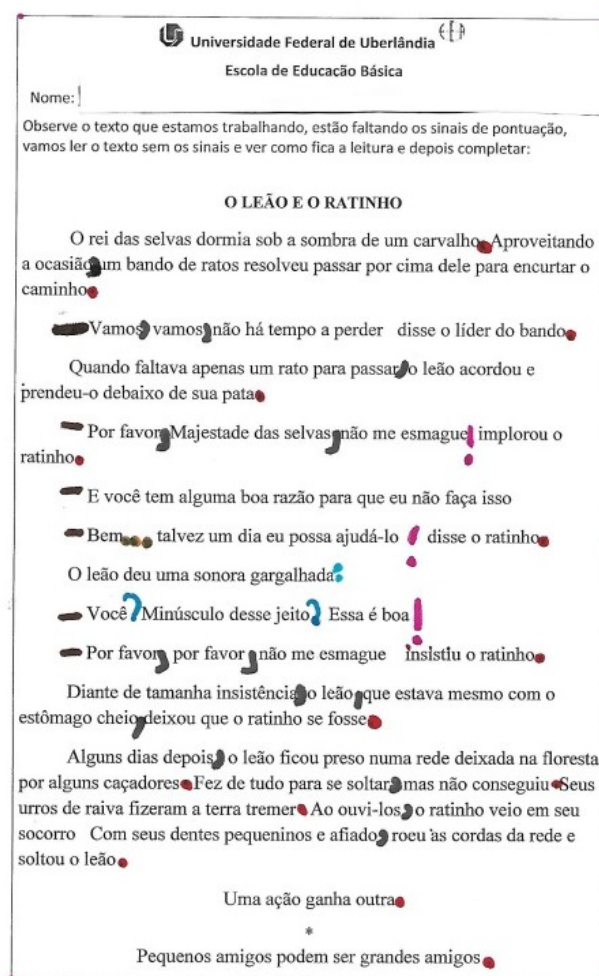
alunos foram orientados a colorir as partes referentes às falas do narrador de uma cor e as que se referissem aos diálogos dos personagens de outra. A realização dessa atividade aconteceu, concomitantemente, à marcação das mesmas partes pela professora/pesquisadora no cartaz ampliado.

Imagem 173: Atividade de marcação das falas dos personagens e do narrador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após essa atividade, projetou-se o texto na lousa, sem pontuação, para ser proferido somente com as palavras, sem as pausas, as entonações, a fim de que fosse feita coletivamente uma avaliação do texto sem os sinais de pontuação. Foi distribuído aos alunos o mesmo texto impresso, sem pontuação e, de forma coletiva, foi feita uma nova leitura em que os alunos foram sendo convidados a se posicionarem sobre quais sinais faltavam para serem inseridos. Então, com o pincel atômico, em determinado local do texto, projetado na lousa, concomitantemente ao aluno que preenchia o sinal no texto projetado na lousa, os demais o preenchiam em seu texto impresso.

Imagem 174: Atividade de inserção dos sinais de pontuação

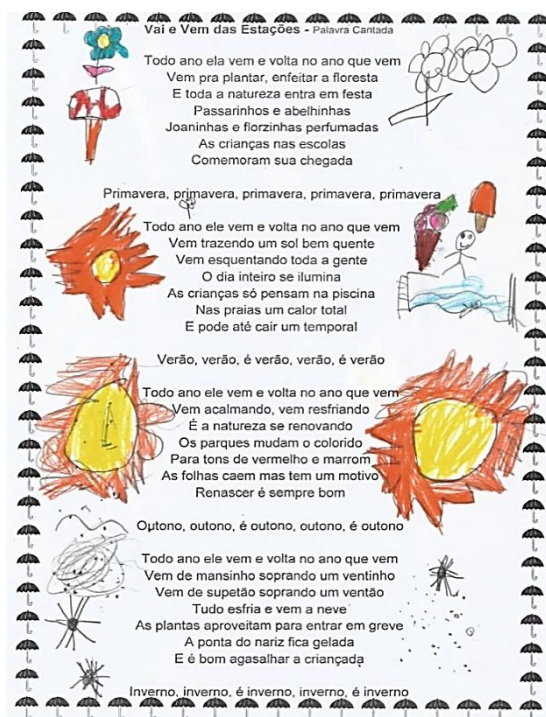
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos realizaram novamente a leitura coletiva do texto, com o uso de todos os sinais que foram inseridos, buscando alcançar a entonação indicada. A realização dessa atividade contribuiu para que os alunos compreendessem a importância dos sinais gráficos para além das palavras.

Ao final do trabalho com o gênero fábulas, foi proposto aos alunos que elegessem uma delas para ser dramatizada para as demais turmas de 1º ano da escola e a escolhida foi *A Cigarra e a Formiga*, da versão do João de Barro (Braguinha).

No entanto, houve uma readaptação feita pelos alunos e professora/pesquisadora a partir de uma intertextualidade entre essa versão da fábula e a música *Vai e vem das estações*, do grupo musical *Palavra Cantada*, que já havia sido explorada no eixo leitura. Os alunos, de maneira geral, manifestaram também grande interesse pela música no momento em que ela foi trabalhada, tanto na forma impressa como por meio da projeção do vídeo da música, produzido também pelo *Palavra Cantada*.

Imagem 175: Música *Vai e vem das estações* do grupo musical *Palavra Cantada*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A interlocução entre esses dois textos se realizou pela ocorrência do nome de duas estações do ano que apareceram tanto na letra da música como no texto da fábula, as palavras *inverno* e *verão*. Após a escolha do texto do Braguinha para a dramatização, durante o momento de leitura do texto, novamente, projetado na lousa, os alunos pediam para parar no trecho que citava a estação e começavam a cantar a parte da música referente à estação mencionada.

Imagem 176: Imagens do vídeo *Vai e vem das estações* referentes às estações *verão* e *inverno*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlNoF8GEGWc>.

Mediante essa relação entre a música e a fábula, os alunos sugeriram que a apresentação tivesse também uma parte musical, inserindo no texto os trechos da música. A ideia de inserir os dois trechos da música referentes às duas estações no texto do Braguinha foi apoiada pela professora/pesquisadora. Sendo assim, o texto final de apresentação, adaptado, ficou conforme mostra a imagem abaixo.

Imagem 177: Texto adaptado para a dramatização

A cigarra e a Formiga

Manhã clara de verão,
céu sem nuvens, azulado,
velha mangueira florida,
um formigueiro ao seu lado. (NARRADOR)

“Um, dois, três sacos de farinha.
Quatro, cinco, seis sacos de feijão.”
Trabalhando, dona Formiguinha
Vai enchendo, aos poucos, seu porão. (FORMIGAS)

Todo ano ele vem e volta no ano que vem
Vem trazendo um sol bem quente
Vem esquentando toda a gente
O dia inteiro se ilumina
As crianças só pensam na piscina
Nas praias um calor total
E pode até cair um temporal
Verão, verão, é verão, verão (VERÃO)

Entretanto, bem no alto,
Lá da mangueira florida,
Uma cigarra feliz,
anta a alegria da vida (NARRADOR)

_ Sou feliz cigarra cantadeira,
Canto a vida, canto a luz,
Pois quem canta, canta a vida inteira,
Toma os sonhos mais azuis. (CIGARRAS)

E assim, nesse contraste,
O verão foi se passando.
A cigarra na cantiga,
A formiga trabalhando (NARRADOR)

Um dia chegou o inverno,
Flocos de neve no chão.
Deixa a formiga o trabalho.
Cala a cigarra a canção. (NARRADOR)

Todo ano ele vem e volta o ano que vem
Vem de mansinho soprando um ventinho
Vem de supetão soprando um ventão
Tudo esfria e vem a neve
As plantas aproveitam para entrar em greve
A ponta do nariz fica gelada
E é bom agasalhar a criança.
Inverno, inverno, é inverno, inverno (INVERNO)

A cigarra que havia
Cantado todo o verão,
Ficou sem roupa pro frio
E sem migalha de pão. (NARRADOR)

E na sua ingenuidade,
Julgando ter uma amiga,
Desceu do ramo mais alto,
Foi procurar a formiga. (NARRADOR)

_ Eu sei que a senhora é boa
E muito trabalhadeira.
Vim pedir alimento
E abrigar em sua lareira. (CIGARRAS)

_ Mas a cigarra o que fez
Durante todo o verão? (FORMIGAS)
_ Cantei! A senhora acaso não ouviu minha
canção? (CIGARRAS)

Tenho mais o que fazer
Que ouvir sua cantoria!
Se cantou, agora dance,
Porém em outra freguesia! (FORMIGAS)

_ Bem queira me perdoar
se acha que eu nada valho.
Pensei que a minha cantiga
alegrasse o seu trabalho... (CIGARRAS)

_ Ora essa é muito boa!
Cantava pra me alegrar!
As formigas também cantam,
Sem parar de trabalhar! (FORMIGAS)

_ Então, mas é diferente.
O seu canto é muito triste,
E se eu parar de cantar,
nem a senhora resiste. (CIGARRAS)

_ Eu acho que tem razão,
minha cigarra querida.
Vivo juntando mil coisas
e desperdiçando a vida. (FORMIGAS)

Quem trabalha como nós,
dia e noite, noite e dia,
Precisa, de vez em quando,
de quem lhe traga alegria. (TODAS)

Pode entrar, fique conosco.
E assim, juntemos, amiga,
a cantiga da cigarra
ao trabalho da formiga! (TODAS)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

a relação estabelecida entre os dois textos contribuiu para evidenciar que os alunos, na fase de apropriação da linguagem escrita, quando em interação permanente com diferentes textos, são capazes não apenas de abstraírem os sentidos dados por diferentes autores, mas conseguem, ainda, relacionar os elementos presentes elaborando processos criativos de intertextualidade.

Anteriormente à apresentação da fábula, foram elaboradas algumas atividades extraclasse que abordavam o texto a ser apresentado, conforme elucida o exemplo abaixo, em que os alunos deveriam marcar no texto apenas a parte referente à sua apresentação e ainda ilustrá-la.

Imagem 178: Atividade extraclasse com o texto final da apresentação

Para casa – 06/09/2016

Leia com uma de seus familiares o texto que vamos apresentar na sexta-feira. Circule com sua cor preferida as partes que você irá recitar e ilustre essa parte:

A Cigarra e a Formiga

NARRADORA:
Manhã clara de verão,
céu sem nuvens, azulado,
velha mangueira florida,
um formigueiro a seu lado.

FORMIGAS:
"Um, dois, três sacos de farinha.
Quatro, cinco, seis sacos de feijão."
Trabalhando, dona Formiguinha
Vai enchendo, aos poucos, seu porão.

VERÃO:
Todo ano ele vem e volta no ano que vem
Vem trazendo um sol bem quente
Vem esquentando toda a gente
O dia inteiro se ilumina
As crianças só pensam na piscina
Nas praias um calor total
E pode até cair um temporal
Verão, verão..., é verão, verão.

NARRADORA:
Entretanto, bem no alto,
lá da mangueira florida,
uma cigarra feliz,
canta a alegria da vida.

CIGARRAS:
Sou feliz cigarra cantadeira,
canto a vida, canto a luz,
pois quem canta, canta a vida inteira,
Torna os sonhos mais azuis.

NARRADORA:
E assim, nesse contraste,
o verão foi se passando.
A cigarra na cantiga,

A formiga trabalhando...
Um dia chegou o inverno,
Flocos de neve no chão.
Deixa a formiga o trabalho,
Cala a cigarra a canção.

INVERNO:
Todo ano ele vem e volta no ano que vem
Vem de mansinho soprando um ventinho
Vem de supetão soprando um ventão
Tudo esfria e vem a neve
As plantas aproveitam para entrar em greve
A ponta do nariz fica gelada
E é bom agasalhar a criançada
Inverno, inverno..., é inverno, inverno.

NARRADORA:
A cigarra, que havia
Cantado todo o verão,
ficou sem roupa pro frio
e sem migalha de pão.
E, na sua ingenuidade,
julgando ter uma amiga,
desceu do ramo mais alto,
foi procurar a formiga.

CIGARRAS:
Eu sei que a senhora é boa
e muito trabalhadeira.
Vim pedir alimento
e abrigo em sua lareira.

FORMIGAS:
Mas a cigarra o que fez
durante todo o verão?

CIGARRAS:
Cantei! A senhora acaso
não ouviu minha canção?

FORMIGAS:
Tenho mais o que fazer
que ouvir sua cantoria!
Se cantou, agora dance,
porém noutra freguesia!

CIGARRAS:
Bem queira me perdoar
se acha que eu nada valho.
Pensei que a minha cantiga
alegrasse o seu trabalho...

FORMIGAS:
Ora essa é muito boa!
Cantava pra me alegrar!
As formigas também cantam,
Sem parar de trabalhar!

CIGARRAS:
Então, mas é diferente.
O seu canto é muito triste.
E se eu deixar de cantar,
nem a senhora resiste.

FORMIGAS:
Eu acho que tem razão,
minha cigarra querida.
Vivo juntando mil coisas
e desperdiçando a vida.

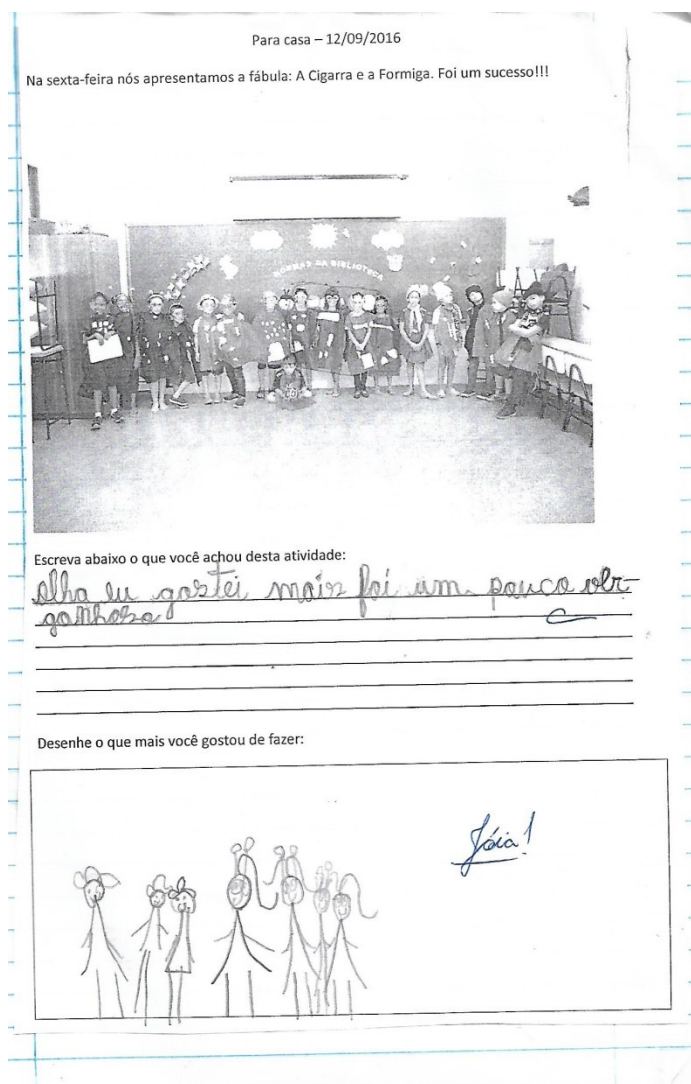
FORMIGAS E CIGARRAS:
Quem trabalha como nós, dia e
noite, noite e dia,
Precisa, de vez em quando, de
quem lhe traga alegria.
Pode entrar, fique conosco. E
assim, juntemos, amiga, a cantiga
da cigarra ao trabalho da formiga!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O processo de apresentação da fábula proporcionou debates e aprendizagens em torno de aspectos operacionais da representação, tais como a definição do figurino, dos personagens e do narrador(a), dos gestos que seriam feitos, do local de apresentação, da forma de convite que seria feito para as outras turmas, dentre outros temas.

Após a apresentação, os alunos fizeram uma avaliação oral, na roda de conversa, sobre a experiência, e uma atividade de casa, abordando a referida dramatização. A atividade consistiu em estimular os alunos, por meio de um registro fotográfico, a escrever e ilustrar sobre a própria opinião e/ou percepção sobre a experiência vivenciada com o grupo no contexto escolar.

Imagem 179: Atividade extraclasse sobre a dramatização da fábula *A cigarra e a formiga*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao analisar o registro da aluna acima, pode-se perceber que a atividade se constituiu em um desafio para eles. Após a apresentação, vários alunos de outras turmas pediram para tirar fotos com alguns personagens. Esse fato foi comentado na roda de conversa entre os alunos, com muita satisfação.

5.3- Palavra

Efetuada o estudo com os aspectos estruturais da fábula, foram iniciadas as atividades planejadas com as partes menores da escrita inseridas no eixo palavra, para a continuidade do trabalho.

Assim como nos demais trabalhos, a atividade de escolha de uma das palavras do texto, para sua classificação no CPD - *Cantinho das Palavras dos Detetives*, também ocorreu com o texto *O leão e o ratinho*.

Outra atividade efetivada no contexto desse eixo foi a de projeção da referida fábula na lousa faltando algumas de suas palavras. Concomitantemente, foi ainda distribuída a atividade individual com a fábula na forma impressa, também faltando as mesmas palavras.

Os alunos foram orientados que seria realizada a leitura da fábula e, a cada espaço correspondente a uma palavra que estava faltando, um aluno poderia ir até a lousa, e completar a lacuna. À medida que fossem completadas as lacunas, os demais alunos também registrariam no texto impresso as mesmas palavras em seus respectivos espaços.

Imagem 180: Atividade de inserção de palavras

Universidade Federal de Uberlândia

Nome: _____

Observe o texto que estamos trabalhando, estão faltando algumas palavras, vamos completar?

O LEÃO E O RATINHO

O rei das SELVAS dormia sob a sombra de um carvalho. Aproveitando a ocasião, um bando de ratos resolveu passar por cima dele para encurtar o CAMINHO.

— Vamos, VAMOS, não há tempo a perder - disse o líder do bando.

Quando faltava apenas um rato para passar, o LEÃO acordou e prendeu-o debaixo de sua pata.

— Por favor, Majestade das selvas, não me esmague! - implorou o RATINHO.

— E você tem alguma boa razão para que eu não faça isso?

— Bem... talvez um DIA eu possa ajudá-lo! - disse o ratinho.

O leão deu uma sonora gargalhada:

— Você? MINUSCULO desse jeito? Essa é boa!

— Por favor, por favor, não me esmague! - insistiu o ratinho

Diante de tamanha insistência, o leão, que estava mesmo com o ESTOMAGO cheio, deixou que o ratinho se fosse.

Alguns dias depois, o leão ficou PRESO numa REDE deixada na floresta por alguns caçadores. Fez de tudo para se SOLTAR, mas não conseguiu. Seus URROS de raiva fizeram a terra TREMER. Ao ouvi-los, o ratinho veio em seu SOCORRO. Com seus dentes PEQUENINOS e afiados, roeu as CORDAS da rede e soltou o leão.

Uma BOA AÇÃO ganha outra.

Pequenos AMIGOS podem ser grandes amigos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com o objetivo de trabalhar com o significado de alguns adjetivos referentes a alguns animais no contexto das fábulas estudadas, foi desenvolvida a atividade em que

os alunos, primeiramente, discutiram coletivamente sobre algumas das características marcantes de certos animais e, em seguida, as listaram em um cartaz, conforme revela a imagem abaixo.

Imagem 181: Atividade de construção de palavras – caracterização de animais

Nas fábulas, os animais tem comportamentos e sentimentos parecidos com os humanos. Agora vamos listar as características de alguns animais que aparecem nas fábulas e lemos e dramatizamos:

ANIMAIS:	O QUE REPRESENTAM:
LEÃO	VAIDOSO
RATINHO	VALENTE
RAPOSA	MALVADA
CEGONHA	INGATIVA
SAPO	INVEJOSO
FORMIGA	TRABALHADORA
CIGARRA	PREGUIÇOSA
CÁVALO	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Também foi elaborada uma atividade em que os alunos relacionaram os animais de algumas fábulas às suas características e, posteriormente, identificaram alguns nomes de animais em tabela. Essa atividade foi realizada no contexto familiar.

Imagem 182: Atividade de relacionar personagens e suas características

Que legal! Estamos estudando as fábulas! As fábulas são histórias curtas em que aparecem animais com comportamentos de humanos. Na sala nós fizemos uma lista de alguns animais e das suas características, nas fábulas que nós lemos, você se lembra? Agora tente colorir da mesma cor o animal e a característica que nós colocamos que mais o identifica:

Raposa	malvada
Leão	indiferente
Ratinho	preguiçosa
Cegonha	invejosa
Sapo	vingativa
Formiga	valente
Cigarra	vaidoso
Cávalo	trabalhadora

Encontre na tabela abaixo nome de animais:

L	E	B	R	E	X	Y	U	K	H	M	V	A
W	S	O	D	F	M	V	C	B	Y	P	J	L
P	I	R	I	L	A	M	P	O	S	A	F	B
E	W	B	Q	Z	C	T	G	H	R	N	K	E
Q	C	O	B	R	A	S	T	B	H	T	M	N
W	Z	L	M	B	C	V	I	H	L	E	Ã	O
Ç	M	E	B	H	O	T	G	R	G	R	Q	O
G	B	T	A	R	T	A	R	U	G	A	P	Ç
R	S	A	P	O	P	Y	E	R	T	V	C	X
P	I	C	A	-	P	A	U	Z	C	V	B	N

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme previsto no planejamento, a atividade de confecção do quebra-cabeça de palitos se efetivou com a ilustração e o título de uma fábula. Para essa atividade, foi escolhida a fábula preferida da turma e, com os palitos afixados por fita adesiva no verso, eles construíram as ilustrações com canetinhas. Finalizado o processo de ilustração, a fita adesiva foi retirada para que o quebra-cabeça fosse montado na ordem correta.

Imagem 183: Processo de confecção do jogo: Quebra-cabeça de palitos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ocorreu, ainda, a troca dos jogos entre os alunos de forma que todos pudessem montar vários quebra-cabeças, confeccionados pelos colegas.

Em seguida, foi elaborada a atividade de produção de palavras com as terminações iguais às dos nomes dos personagens principais da fábula, *O leão e o ratinho*. As palavras foram registradas em forma de lista numa tabela. Para a efetivação dessa atividade, foi proposto aos alunos que cada um tentasse escrever uma palavra que terminasse como os nomes dos personagens. Alguns alunos conseguiram pensar e registrar mais de uma palavra.

Imagem 184: Processo de elaboração de palavras com rimas

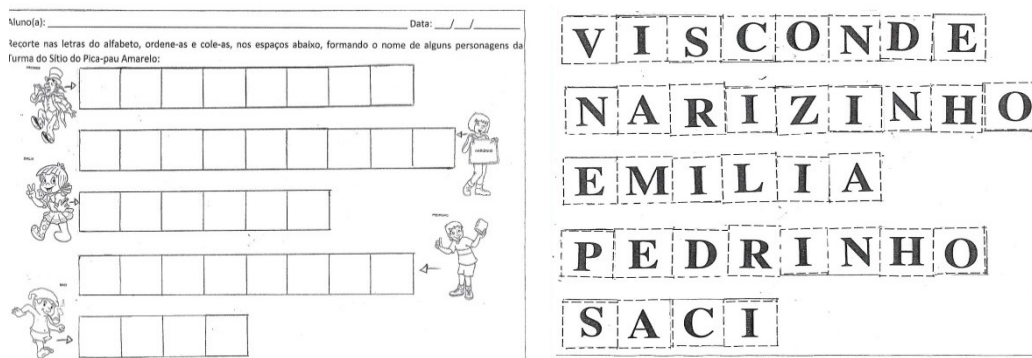
Vamos formar outras palavras que terminam igual aos personagens de nossa história?

LEÃO	RATINHO
FEIJÃO	FOFINHO
JOÃO	GATINHO
CAO	CA RRINHO
BALÃO	PASSARINHO
AVIÃO	NINHO
BOBÃO	PEIXINHO
LELÃO	PAOZINHO
MAMÃO	CARINHO
BÃO	BEIGINHO
CITÃO	CALINHO
	BEBE

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

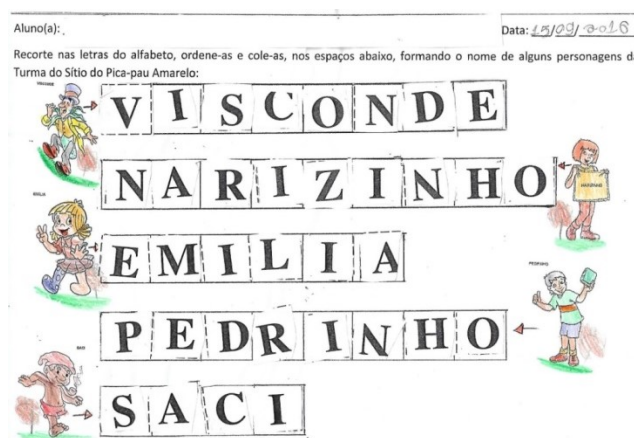
Ainda no eixo palavra, foi desenvolvida a atividade de montagem dos nomes de alguns dos principais personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, com as letras móveis que os alunos deveriam recortar e depois ordenar e colar nos seus respectivos espaços.

Imagem 185: Atividade elaborada de formação dos nomes de personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 186: Atividade realizada de formação dos nomes de personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*



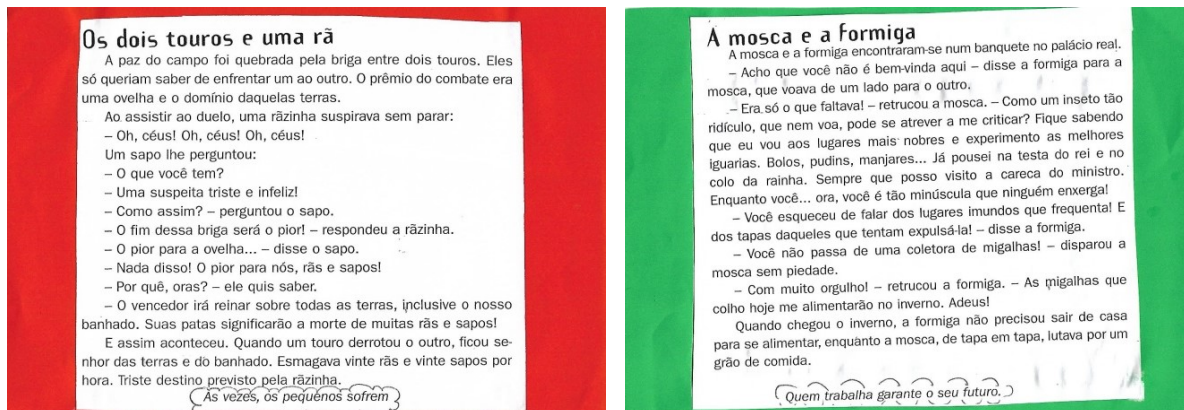
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

5.4- Leitura

As atividades desenvolvidas no eixo leitura incentivaram também o ato de ler o gênero fábula, que estava, nesse momento, em foco. Os demais gêneros já estudados continuaram sendo ofertados no cotidiano da sala e, a partir desse trabalho, as fábulas também foram inseridas no acervo de leitura da turma. Os livros disponibilizados pertenciam à biblioteca da escola. Por este motivo, a exposição das fábulas foi realizada na biblioteca semanalmente. De forma semelhante aos estudos anteriores, os alunos eram convidados a socializarem na roda suas opiniões e impressões sobre a fábula lida tanto em casa como na sala. No entanto, assim como nos demais trabalhos, eles continuaram tendo acesso a diversos títulos literários e também outros gêneros.

A atividade de acompanhamento coletivo da proferição feita de uma fábula reproduzida diariamente também foi contemplada com esse gênero bem como as discussões e debates posteriores.

Imagem 187: Fábulas reproduzidas e utilizadas para as leituras coletivas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O momento *É Hora da História* também continuou a ser promovido. Os livros que fizeram parte desse trabalho com as fábulas foram: *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixa a gente feliz* de Otávio Roth, *Formigarra Cigamiga* de Glória Kirinus, algumas fábulas do livro: *Fábulas com moral* de La Fontaine, Esopo e Samaniego e de forma bem periódica *As Memórias de Emília* de Monteiro Lobato.

O livro *Fábulas com moral* foi levado pelo aluno **M**, que, desde o início do estudo manifestou o desejo de que todos vissem o seu livro. Com o intuito de valorizar sua iniciativa de querer compartilhar suas leituras com os colegas, foram lidas na roda três fábulas dessa obra, sendo elas: O lobo e a cegonha, A cigarra e a formiga e O leão e o javali.

Imagem 188: Capa do livro: Fábulas com moral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Já o livro *Memórias de Emília*, foi a aluna **E** que o levou para a sala. Estimulada pelas informações apontadas e debatidas sobre Monteiro Lobato, especialmente pela apresentação sobre Fábulas, em que se mostrou a imagem da capa do livro, a aluna

socializou que o tinha e também solicitou que pudesse levá-lo. A leitura dessa obra acompanhou a turma por muito tempo durante o segundo semestre letivo, pois, ao iniciá-la, os alunos ficaram muito envolvidos, desse modo, considerou-se que era pertinente sua leitura gradativa, até a conclusão da obra. O interesse nessa leitura pode ter se dado tanto pelo fato de que alguns alunos já conheciam algumas histórias, ou também pela própria curiosidade sobre o conteúdo da apresentação da obra na roda, conforme elucida a nota de campo a seguir:

P.: *Vamos ver então o que temos aqui hoje para a hora da leitura?* (Falei abraçada com o livro da E. de forma que não vissem a capa e comecei a cantar a música de abertura do Sítio do Pica-Pau Amarelo: *Tiuru, tiu, tiuru, tiu, tiu, tiuru! Tiuru, tiu, tiuru, tiú!* Assim que terminei o refrão vários alunos disseram que era algo do Sítio do Pica-Pau Amarelo e outros continuaram a cantar: *Marmelada de banana, bananada de goiaba, goiabada de marmelo, tiu, tiu, tiutiú, Sítio do Pica-Pau Amarelo...*

A. E.: *É o livro que eu falei que tinha, Memórias de Emília!* (falou bem alto com o dedo levantado, pois muitos ainda cantavam).

P.: Então a E. trouxe para vocês verem pessoalmente, lembram que eu mostrei a capa dele junto com as principais obras do Monteiro Lobato?

A. J. P.: Eu já vi alguns episódios do Sítio do Pica-Pau Amarelo na televisão! Lá tinha as Memórias da Emília!

A. I. e A. F.: Eu também!

P.: Mesmo?! Mais alguém já viu? (silêncio)

P.: Então nós vamos fazer assim eu vou ler só o comecinho para vocês ficarem com vontade de ler e depois eu vou pedir para a bibliotecária ver se tem na biblioteca para vocês pegarem, ok?

(Nota de campo: 12/08/2016)

Ao iniciar o processo de leitura da obra, sempre que se fazia a menção de interromper, os alunos reclamavam e manifestavam o desejo de continuarem ouvindo, então, tomou-se a decisão de ler o 1º capítulo completo. Como a biblioteca só dispunha de dois exemplares e ambos se encontravam emprestados, foi proposto à turma que a obra seria lida no decorrer das semanas de forma gradual.

Outra obra lida foi a intitulada *Formigarra Cigamiga*, de Gloria Kirinus. Por terem se interessado muito pela narrativa da cigarra e da formiga e pela contribuição que essa obra apresenta no que se refere à questão já debatida pelos alunos sobre o trabalho e a diversão, é que ela foi selecionada para esse momento. O livro ensejou a oportunidade de dois tipos de exploração. A primeira, o fato de que a história de uma forma muito poética faz com que o leitor reflita sobre a importância do trabalho e da diversão no cotidiano. A segunda diz respeito ao aspecto interessante de sua estrutura gráfica se apresentar organizada numa direcionalidade diferente à tradicional. Metade do livro se refere à personagem *Formigarra* e a outra à *Cigamiga*, portanto, ao finalizar a parte da primeira, exatamente no meio do livro, ele, para ser lido, deve ser virado ao

contrário. Quando virado ao contrário e aberto ao final, o livro pode também ser iniciado pela parte que seria convencionalmente a última, de forma que a história da Cigamiga seja lida antes da parte referente à Formigarra, apresentando da mesma forma uma coerência textual.

Imagem 189: Capa e contracapa do livro: Formigarra Cigamiga



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 190: Páginas do meio do livro em que o direcionamento se modifica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O trabalho com as fábulas oportunizou aos alunos, além de conhecerem mais um gênero, ampliar as possibilidades de reflexão sobre as mensagens transmitidas nas histórias. Os alunos tiveram acesso à estrutura de um texto narrativo como mais uma fonte de acesso cultural.

CAPÍTULO 6

PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO CONTO DE FADAS - O PEQUENO POLEGAR

Com o objetivo de oportunizar aos alunos mais um texto narrativo, decidiu-se que o último gênero a ser estudado seria o conto de fadas.

O texto selecionado para esse estudo foi *O Pequeno Polegar de Charles Perrault* retirado do livro *Contos de fadas*, com apresentação de Ana Maria Machado. Essa sequência didática aconteceu nos períodos entre 19 a 30 de setembro de 2016, 17 a 21 de outubro de 2016 e 23 de janeiro a 23 de fevereiro de 2017.⁷ O eixo norteador Contexto extratextual proporcionou todo o desenvolvimento das ações que foram, assim como nos demais eixos, previamente organizadas por meio do quadro (Apêndice L).

6.1- Contexto extratextual

Os alunos davam pistas de que já haviam estabelecido diferentes formas de contato com os contos de fadas, conforme revelam as notas de campo abaixo:

No espaço da brinquedoteca, ao solicitar ajuda para pegar a fantasia no armário, a aluna A. L. explica a escolha do vestido de princesa que queria da seguinte forma: *Eu quero o vestido daquela que começa fazendo faxina e depois vira princesa.* (se referia a Cinderela). (19/04/2016).

Na produção da história em quadrinhos, a aluna L. disse em voz alta que finalizaria a história dela com: *felizes para sempre* e, assim que ela se manifestou, vários alunos falaram assustados que isso não tinha em quadrinhos e, sim em contos de fadas. (24/06/2016).

A aluna G. levou hoje, dia do brinquedo, um livro da Rapunzel, que tinha um dispositivo de gravador. Ela, então, apertava um botão e gravava o som da sua voz e depois apertava novamente para ouvir a própria gravação. O aluno H., no refeitório, pediu emprestado e gravou a seguinte frase: *Rapunzel jogue as suas tranças.* (08/07/2016).

Mediante as demonstrações dos alunos de que já possuíam diferentes informações sobre o gênero, considerou-se que, se o trabalho se iniciasse pela exploração desses conhecimentos prévios sobre os contos de fadas, isso tornaria o processo discursivo mais rico. Nesse sentido, optou-se por realizar duas dinâmicas, uma referente à exploração dos conhecimentos das crianças sobre o gênero com a *caixa*

⁷ A realização do Plano de ação dos Contos de Fadas aconteceu nesses três períodos em detrimento da programação da semana das crianças no mês de outubro e posteriormente devido ao acontecimento da greve dos servidores da escola-campo.

*surpresa*⁸ e outra que utilizou a descoberta da narrativa por meio do *baú do tesouro*. Assim, diferentemente da maioria dos trabalhos anteriores, em vez de descobrir qual gênero estaria no *baú*, os alunos teriam que identificar qual conto de fada havia sido selecionado para esse estudo.

Sendo assim, primeiramente, foi levada para a roda a *caixa surpresa*, com algumas imagens referentes aos contos de fadas, e os alunos foram orientados que a caixa passaria por todos, seguindo a ordem da roda, e cada aluno deveria retirar um elemento de dentro dela e compartilhar com os colegas qual era o nome da imagem e o que sabia sobre ela. As imagens selecionadas e confeccionadas para essa dinâmica foram fada madrinha, dragão, bruxa, sereia, gigante, anão, princesa, príncipe com cavalo, castelo, duende, sapo com coroa, carruagem, casa de doces, lobo, pé de feijão com gigante, mago, caçador e gênio da lâmpada mágica (Apêndice M).

Imagem 191: Atividade com a *caixa surpresa*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao relatarem o que sabiam, os alunos demonstraram que, mesmo relacionando os elementos com as histórias pertencentes aos contos de fadas, nem sempre o acesso às informações havia se dado por um livro ou por um texto escrito.

P.: *O que você tirou J. P.?*

A. J. P.: *Um sapo rei.*

P.: *E como você sabe que ele é rei?*

A. J. P.: *Porque ele está com a coroa.*

P.: *E onde você já viu um sapo assim?*

A. J. P.: *No filme do Shrek, ele era o pai da Fiona.*

P.: *O que você tirou A. L.?*

A. A. L.: *Um caçador.*

P.: *E você já tinha visto um caçador?*

A. A. L.: *Sim, no filme do Bambi, ele matava os bichos!*

P.: *Você tirou qual figura, A.?*

A. A.: *Um gigante.*

⁸ Caixa surpresa é um recurso didático que foi adotado pela professora/pesquisadora e utilizado em algumas situações para apresentar algo novo para os alunos.

P.: *Você já tinha visto um gigante antes?*

A.A.: *Sim, na história do João e o Pé de Feijão.*

P.: *Que legal e onde você viu essa história?*

A. A.: *Na televisão, em um desenho.*

P.: *O que temos aí G.?*

A. G.: *Um castelo.*

P.: *E você já tinha visto um castelo?*

A. G.: *Sim, na história da Branca de Neve e outras histórias de princesa.*

P.: *E onde foi que você viu essas histórias?*

A. G.: *Em desenho animado, em livros e em filmes.*

(Nota de campo: 19/10/2016)

Após os alunos expressarem oralmente sobre as figuras e os contextos em que eles as conheceram, foi realizada uma discussão sobre o tipo de gênero que apresenta esses elementos, com o objetivo de iniciar a discussão sobre os contos de fadas e algumas de suas peculiaridades. No dia seguinte, por meio do *baú do tesouro*, foi retomada a discussão sobre a temática, apontando as características básicas que haviam sido discutidas no dia anterior, tais como: *apresenta alguns seres ou objetos mágicos, acontece sempre algo maravilhoso, ao final, todos ficam para sempre felizes, dentre outras.*

Ficou claro, para os alunos, que a descoberta do texto a partir do levantamento de hipóteses se daria sobre qual conto de fadas se encontrava dentro do *baú*, e para que a descoberta se efetivasse, foram sendo elencadas as singulares características do conto selecionado.

P.: *O conto de fadas que eu selecionei conta a história de uma família que passava por dificuldades financeiras.*

A. E.: *É a do João e Maria!* (diz eufórica com a mão levantada)

P.: *Será?*

A. B.: *A Cinderela também era pobre!*

A. F.: *É a princesinha vermelha!*

P.: *Esperem aí que eu vou dar mais uma dica: nesta história existe um ogro!*

A. P.: *Então é o Shrek!*

A. M.: *Será que é a Chapeuzinho vermelho?*

A. H.: *Não! Na da Chapeuzinho tem é lobo e não ogro!*

P.: *Vou dar agora uma dica preciosa: havia na família sete irmãos e um era bem pequenininho.*

A. A.: *Eu já sei! É a Branca de Neve!* (Gritou logo de imediato e todos ficaram olhando para ele com expressão de dúvida, então ele complementou o seu raciocínio) *Na história da Branca de Neve tem sete irmãos e eles são todos pequeninhos!*

P.: *Verdade A., tem mesmo! Mas nessa história, só um dos irmãos que era pequenininho e ele era o mais corajoso de todos.*

A. G.: *É o Pequeno Polegar?*

P.: *Sim G. é a história dele mesmo!*

(Nota de campo: 21/10/2016)

Em seguida, leu-se o texto *O Pequeno Polegar* de Charles Perrault e foi oportunizado aos alunos que expressassem seus pensamentos e percepções sobre o texto lido, bem como sobre as suas características.

Imagem 192: Momento da realização da descoberta do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No decorrer da leitura, os alunos demonstraram um grande interesse pelo enredo narrado e, ao final, ao serem questionados os pareceres de alguns alunos, oportunizaram ver reflexões sobre algumas possibilidades de relação entre leitor iniciante e esse tipo de gênero.

P.: *E então? O que vocês acharam do texto?*

A. E.: *Eu achei muito legal e interessante.*

A. G.: *Eu achei interessante porque ele ajuda a família dele que era muito pobre.*

A. F.: *Eu achei legal pela inteligência dele, mas não achei legal ele roubar, acho que ele não devia roubar e nem fazer o pai das meninas cortar as cabeças delas.*

(Nota de campo: 21/10/2016)

As falas dos alunos expressam o quanto as narrativas dos contos de fadas oferecem possibilidades para o leitor, ao conhecer com os problemas, impasses e conflitos que vivenciam os personagens de cada história, de se envolverem e ponderarem sobre os aspectos existenciais.

O aluno **J P**, responsável pelo *caderno de memórias*⁹ nesse dia, apresentou, na roda, parte do seu relato da seguinte forma:

Uberlândia, 21 de outubro de 2016.

⁹ *Caderno de memórias* é um recurso utilizado nas turmas da Educação Infantil e Alfabetização Inicial da Eseba, que é constituído dos relatos diários da rotina feitos pelos alunos e compartilhados no contexto da sala de aula. Os alunos são orientados, no início do ano, a relatar as experiências que mais consideraram significativas, expressando suas opiniões, percepções, sentimentos e até sugestões. Na Educação Infantil e no início do 1º ano, os alunos relatam oralmente e os pais registram suas falas como escritas. À medida que os alunos começam a escrever com autonomia, os registros são escritos por eles mesmos.

Hoje fui para a escola empolgado e com saudade dos colegas. Chegando lá, fizemos a roda e, de dentro do baú, saiu um livro de conto de fadas que era “O pequeno polegar”, achei a história assustadora! Conversamos sobre a história. Fomos à biblioteca, escolhemos o livro e depois fomos lançar[...] (Transcrição do Caderno de Memórias do dia 21/10/2016).

A expressão utilizada no relato do aluno, *achei a história assustadora*, demonstra que a experiência, de alguma forma, foi significativa para ele.

Todos os alunos afirmaram que a intencionalidade do autor, nessa produção escrita, era contar uma história. Nesse momento, lembrou-se sobre as características da prosa e explicou-se que os contos de fadas, assim como as fábulas, são escritos também em prosa, empregando os mesmos recursos como presença ou não de narrador, diálogos entre personagens. Esclareceu-se, ainda, que, apesar de ambos serem escritos em prosa, existem algumas diferenças entre eles, tais como: nos contos, os animais não falam, não se apresenta uma moral, o texto é bem mais longo que o da fábula, dentre outros aspectos.

Em momento posterior, foi projetada a apresentação *Contos de Fadas*, (Apêndice N), que objetivou exemplificar, os tipos de prosas que são apresentados socialmente, além das fábulas já estudadas e dos contos, em estudo, tais como os romances e as novelas.

Nesse contexto, foi explicado sobre as adaptações que podem sofrer um texto em prosa, assim como ocorre com as fábulas, conforme já visto, esclarecendo que uma história que é um conto, quando vira uma novela ou peça de teatro, ela pode sofrer algumas mudanças para serem levadas ao público. Vários alunos relataram que assistiam à novela direcionada ao público infantil, *Carrossel*. Esse fato facilitou o entendimento com relação à diferenciação entre novela *Carrossel* e o conto *Patinho Feio*, *Cinderela* e outros que estavam na apresentação de um dos slides.

Imagem 193: Exemplos de diferentes textos escritos em prosa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como exemplos de adaptações foram projetadas algumas já realizadas com o conto original Rainha da Neve, escrito pelo autor Hans Christian Andersen.

Ainda foram citados alguns detalhes sobre esse conto na sua forma original, explicitando que ele se constituiu um pouco diferente da história que aparece no filme produzido pelo estúdio Walt Disney Animation, com o título de *Frozen* e que pode, ainda, aparecer de forma diferente em apresentações teatrais. Esse exemplo foi exposto no sentido de mostrar que uma mesma história, que surgiu de um texto em prosa, ao ser adaptado de diferentes formas, poderá se diferenciar, discursivamente do texto original. Esse enredo foi selecionado devido ao fato de que a maioria dos alunos havia assistido ao filme e à peça teatral, que esteve em cartaz na cidade no mesmo ano da realização desse trabalho.

Imagem 194: Possibilidades de adaptações de um texto escrito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos conheciam a história a partir do filme. Considerou-se ainda pertinente exemplificar as adaptações feitas em registros de textos que surgem da tradição oral, como em *Rapunzel*.

Imagem 195: Diferentes versões de um mesmo conto



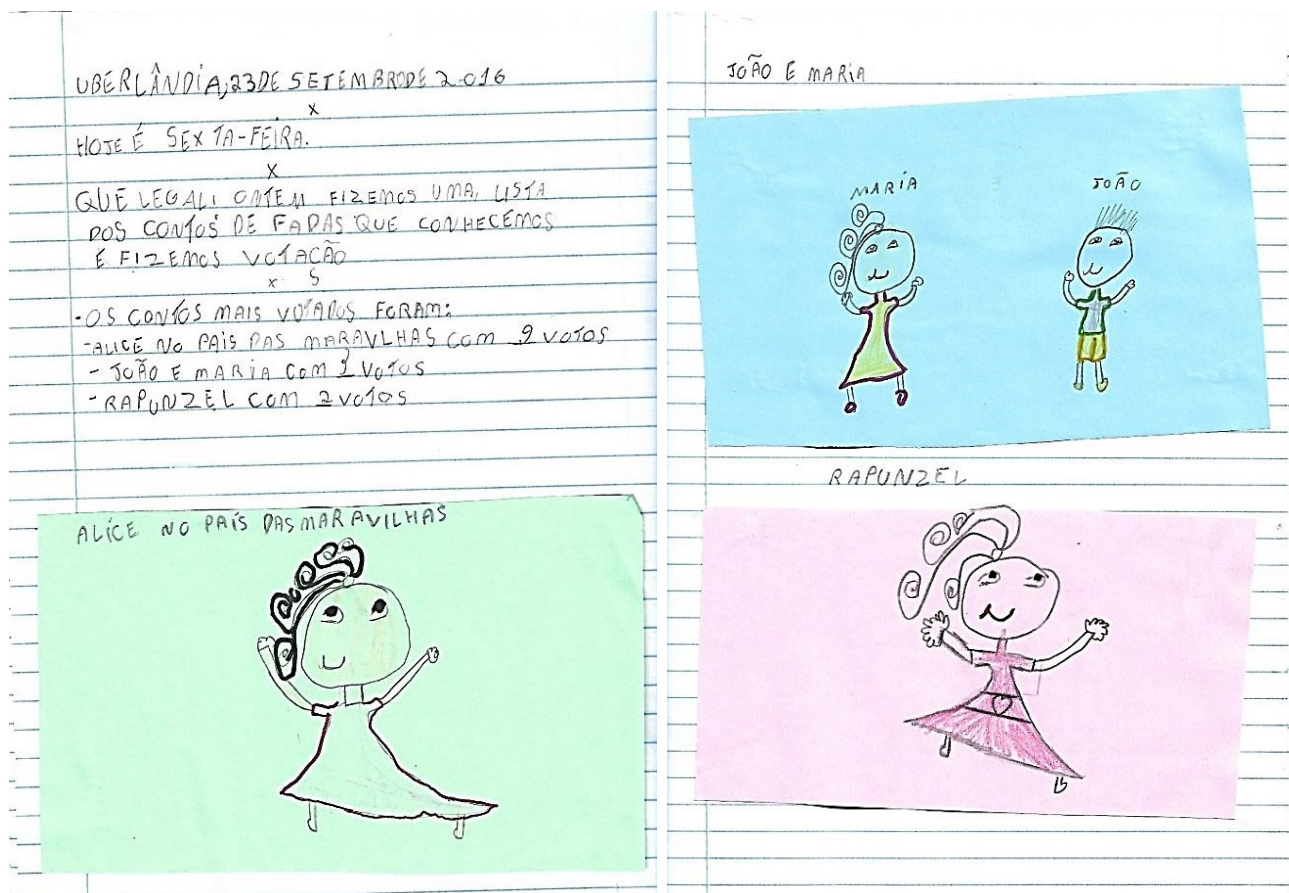
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com a projeção das diferentes obras sobre a personagem Rapunzel, os alunos visualizaram que uma mesma história pode aparecer de variadas formas em diferentes livros.

Com vistas a conhecer ainda mais o repertório de histórias com os quais os alunos tiveram experiências até aquele momento, foi ainda proposta uma eleição por meio de votação dos três contos de fadas preferidos da turma, dentre os que eles conheciam.

Para essa sondagem, foi construída uma lista na lousa com todos os nomes dos contos de fadas conhecidos e mencionados pelos alunos e, posteriormente, cada aluno escolheu o seu conto preferido. Após a contagem dos votos, o resultado obtido foi o seguinte: em primeiro lugar, o conto mais votado foi *Alice no País das Maravilhas*, em segundo, *João e Maria* e, em terceiro, *Rapunzel*. Esse processo de votação, assim como algumas das experiências mais significativas da turma, foi registrado no caderno.

Imagem 196: Registro da escolha dos contos mais votados pela turma



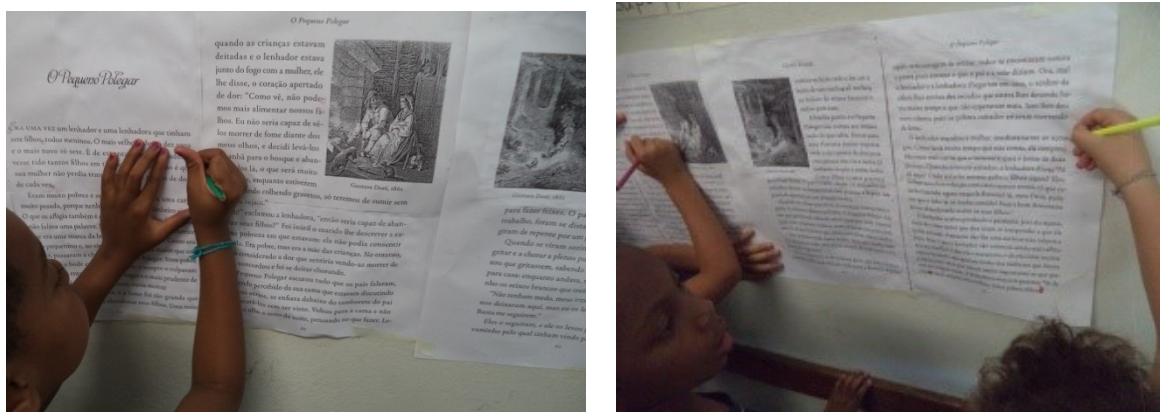
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

6.2-Texto Gráfico

Para o trabalho com o texto gráfico, primeiramente, foram apresentadas as quatro primeiras páginas do texto *O Pequeno Polegar* ampliadas em cartaz, com a exploração da presença dos parágrafos, já anunciados como elemento característico da prosa. O texto foi proferido com entonação e realizando o movimento concomitante com o dedo indicador sobre as linhas apontando a direcionalidade convencional.

Na sequência, foi pedido aos alunos que, individualmente, marcassem todos os sinais gráficos que não fossem letras, oportunizando a tentativa de descoberta de qual sinal seria e qual função teria naquele determinado lugar.

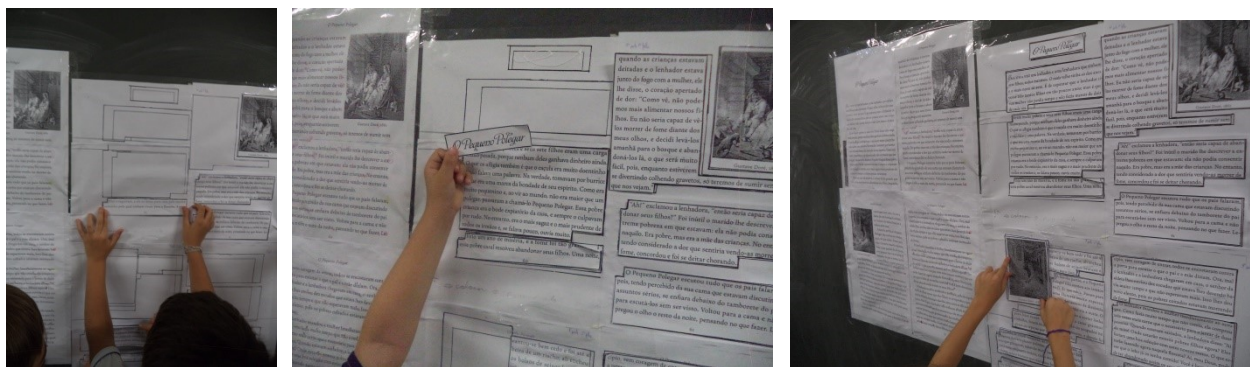
Imagem 197: Processo de identificação e marcação dos sinais gráficos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para o trabalho com a silhueta, primeiramente, foi proposta a montagem coletiva das quatro primeiras páginas do texto ampliadas. Para isso, foram colocadas as silhuetas referentes às mesmas páginas ampliadas, uma ao lado da outra. Foram distribuídas, já recortadas, as partes pertencentes a essas páginas (frase, parágrafo, nome do conto e figuras), para que os alunos observassem e pudessem, em conjunto, completar os espaços das silhuetas.

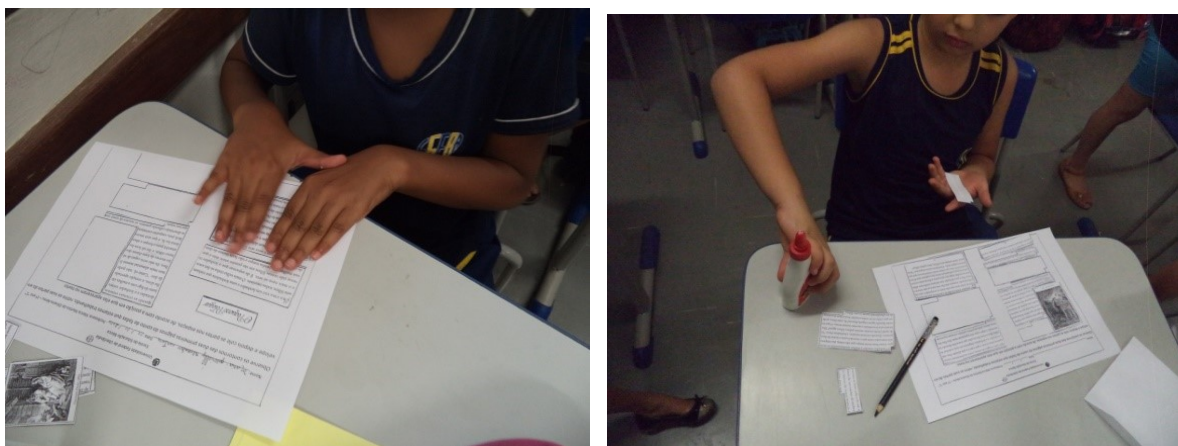
Imagem 198: Montagem coletiva das silhuetas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Também foi proposta a montagem individual das mesmas quatro primeiras páginas. Para isso, foram distribuídas as partes devidamente recortadas, bem como sua diagramação correspondente, de forma que essa parte do texto pudesse ser recomposta a partir da observação do cartaz ampliado, que já havia sido montando coletivamente.

Imagem 199: Montagem individual das silhuetas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

6.3- Palavra

O trabalho desenvolvido com esse eixo teve início com a escolha da palavra do texto e sua tentativa de escrita na lousa. Essa atividade apresentou uma possibilidade de explorar de forma mais acentuada um aspecto da escrita, por meio da seguinte situação registrada na nota de campo abaixo.

Como havia quatro páginas do texto ampliadas em cartaz, para que os alunos escolhessem as palavras, eles foram chamados em duplas. A aluna A. L. foi juntamente com o aluno M. para a lousa e, como ele foi escolher as palavras no cartaz referente às páginas 60 e 61, ela se dirigiu ao cartaz com as partes do texto referente às páginas 62 e 63. Após observar essas duas páginas, a aluna foi até a lousa e escreveu: CÍPIO. Então, eu perguntei para ela o que ela havia escrito e ela leu conforme escrito: *É cípio, está escrito cípio*. Eu então perguntei: *E o que é cípio?* Ela disse: *Não sei não, mas tinha na história, porque eu tirei lá do texto!* Então, pedi para que ela me mostrasse onde estava a palavra escolhida. Na verdade, ela copiou uma palavra que foi separada da 1ª para a 2ª página, a palavra completa era: PRINCÍPIO, então, PRIN ficou na página 62 e o CÍPIO ficou na página 63. Então eu disse a ela: *Está certo A. L., você copiou direitinho, só que essa palavra: CÍPIO, não existe. É porque essa é apenas uma parte da palavra que foi separada, como não cabia tudo na página 62, e o espaço terminou no meio da palavra, o restante foi para a próxima página. Toda vez que isso acontece, utilizamos esse tracinho que é o hífen para indicar que separou a palavra, você lembra? Por isso que ele aparece junto com a primeira parte que é o prin, olha só, aqui ficou o prin junto com o hífen e, de cá, ficou o cípio.* (falei mostrando as duas partes da palavra para ela no texto). (Nota de campo: 26/10/2016)

A situação configurada demonstra que a aluna ainda não se apropriou do conceito de palavra, por isso mesmo, ela escreveu aleatoriamente *cípio* como sendo uma palavra, mesmo não encontrando um sentido nessa escrita.

Após a explicação, a aluna completou a sua palavra na lousa, conforme ilustra a imagem abaixo.

Imagem 200: Registro da palavra *princípio* após intervenção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mediante a situação, considerou-se pertinente socializar o ocorrido com a turma, bem como retomar a função do hífen no sistema de escrita. Para isso, foram ilustradas as duas páginas na lousa e, a palavra em tamanho maior, com suas respectivas partes em cada página, sendo a primeira acompanhada do hífen, assim como se apresentou no texto.

Cada criança evolui a seu tempo. Algumas procuram palavras que sejam significativas, outras copiam qualquer coisa, simplesmente para cumprir a tarefa. Entretanto, com o olhar aguçado do professor, aquele momento que, aparentemente, é inadequado, cópia e não aprendizado, pode se tornar algo especial para o desenvolvimento.

Após os registros na lousa, as palavras foram registradas nas fichas e classificadas no CPD – *Cantinho das Palavras dos Detetives*, de acordo com a letra inicial.

A atividade de formação de palavras significativas, por meio do alfabeto móvel, foi realizada em dois momentos de diferentes formas. Primeiramente, as crianças montaram algumas das palavras relacionadas a determinados elementos da história *O pequeno polegar* e, posteriormente, a atividade foi realizada com nomes de alguns personagens de outros contos de fadas, conforme ilustram as imagens abaixo:

Imagem 201: Atividades de formação de palavras

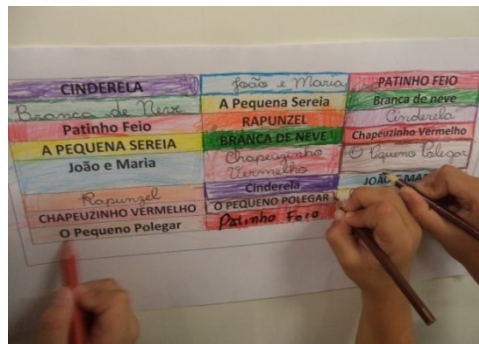


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Primeiramente, foram entregues as palavras para serem recortadas pelos alunos, em seguida, a ficha com a imagem e os respectivos espaços das letras pertencentes à cada palavra.

Como nessa época do trabalho, muitos alunos já dominavam a letra cursiva, algumas atividades visavam contemplar essa forma de escrita. Uma delas foi a exposição de uma tabela ampliada com os nomes de alguns contos de fadas que se apresentavam em três diferentes tipos de escritas: em caixa dupla, em caixa alta e na letra cursiva, para que, coletivamente, os alunos os classificassem com cores. Nesse sentido, cada título foi escrito em três diferentes fontes de letras, e os alunos iam em trio ou em dupla até o cartaz com um lápis de cor e coloria o mesmo título do conto por três vezes, escritos de diferentes formas.

Imagem 202: Tabela de classificação realizada coletivamente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi realizado, individualmente, o mesmo tipo de classificação das palavras por cores, no entanto, com palavras relacionadas ao conto *O pequeno polegar*, conforme ilustra a imagem abaixo.

Imagem 203: Atividade individual de classificação das palavras

Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica
Nome: _____ Data: 19/10/2015
Professora: Márcia Martins de Oliveira Abreu - 1º ano "C"
Você se lembra do texto que estamos trabalhando: O Pequeno Polegar?

Observe algumas palavras que foram retiradas do texto. Elas foram escritas com diferentes tipos de letras. Procure as palavras iguais e pinte da mesma cor.

BOTA SETE LÉGUAS	passarinhos	FLORESTA
lenhador	cama	lenhador
floresta	PEQUENO POLEGAR	bota sete léguas
CAMA	LENHADOR	ogro
passarinhos	ogro	riquezas
pequeno polegar	bota sete léguas	cama
OGRO	RIQUEZAS	PASSARINHOS
riquezas	floresta	pequeno polegar

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi ainda elaborado o jogo do bingo com alguns nomes de seres, objetos e expressões característicos dos contos de fadas, tais como princesa, caçador, castelo, lobo mau, espelho, felizes para sempre, entre outras. Os alunos se envolveram muito e foram jogadas três partidas, que tiveram lugar em momentos diferentes do trabalho com os contos de fadas.

Imagem 204: Jogo de bingo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com intuito de ressaltar a mudança do significado das palavras, a partir da inserção ou da supressão de sinais gráficos, foi elaborada e projetada para os alunos a apresentação *Palavras Escondidas* (Apêndice O), que mostrava possíveis mudanças do significado de algumas palavras, devido à mudança, inserção ou supressão, de algum caractere do código da língua como a letra e o acento.

Imagem 205: *Palavras Escondidas* com supressão de letras e sílabas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 206: *Palavras Escondidas* com supressão de letras e sílabas e inserção de acento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos entenderam que a mudança, especialmente, da letra e do acento, automaticamente, alteram também o significado da palavra. A evidência desse entendimento se revelou em algumas situações posteriores à projeção da apresentação, em que os alunos verbalizavam para a professora/pesquisadora, bem como para os colegas, a formação de novas palavras pela supressão ou separação de partes de determinada palavra, conforme as amostras registradas: *A primavera quando a gente*

separa dá para formar a prima e a vera, não dá? O nome do meu tio fica dentro do armário, porque o nome dele é Mário! Se cortar a banana, também dá para formar Ana!

Além da apresentação projetada, os alunos também realizaram a atividade impressa.

Imagem 207: Atividade de descoberta de novas palavras executadas por três alunos

Universidade Federal de Uberlândia		
Encontre outras palavras dentro das palavras abaixo e escreva-as ao lado:		
soldadinho	SOLDA	DAOINHO
caçador	DOR	CAÇA
imperador	PERA	DOR
vendedora	VENDE	DORA
ervilha	ILHA	ERVA
sapato	SAPO	PATO
adormecida	ADORME	DOR

Universidade Federal de Uberlândia		
Encontre outras palavras dentro das palavras abaixo e escreva-as ao lado:		
soldadinho	sol	dado
caçador	caça	dor
imperador	impera	dor
vendedora	vende	Dora
ervilha	ilha	erva
sapato	pato	sapa
adormecida	dor	cida

Universidade Federal de Uberlândia		
Encontre outras palavras dentro das palavras abaixo e escreva-as ao lado:		
soldadinho	SOL	DADO
caçador	CASA	DOR
imperador	IMPERA	DOR
vendedora	VENDE	DEDO
ervilha	ILHA	ERVA
sapato	SAPA	PATO
adormecida	ADORME	CIDADE

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi ainda elaborada outra atividade impressa, em que os alunos deveriam encontrar a palavra intrusa e marcá-la em algumas frases retiradas de alguns contos de fadas. O desenvolvimento dessa atividade proporcionou momentos de grande descontração, pois os alunos consideraram as frases escritas com palavras fora de contexto engraçadas.

Imagem 208: Atividade de identificação e marcação de palavras trocadas no contexto das frases

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Básica

Nome: _____ Professora: Márcia Martins de Oliveira Abreu – 1º ano "C"

Leia as frases sobre os contos de fadas abaixo, descubra as palavras trocadas e circule cada uma de uma cor.

- 1-Chapeuzinho Vermelho foi levar galinhada até a casa da vovó.
- 2-Branca de Neve encontrou a casa dos cinco anões.
- 3-Os Três porquinhos se protegeram do urso mau.
- 4-Cinderela saiu da festa deixando para trás um de seus brincos.
- 5- O patinho feio, na verdade, era um avestruz.
- 6- A pequena sereia tinha o corpo metade de mulher e metade de caranguejo.
- 7- O Pequeno Polegar utilizou-se da luva de sete léguas para correr.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A proposta de construção de um jogo da memória da turma, envolvendo a temática dos contos de fadas, foi muito bem recebida por eles. Cada aluno escolheu um personagem para ilustrar e escrever seu nome. Após a confecção dos desenhos, cada aluno ganhou três cartelas correspondentes a todas as peças do jogo para colorirem, recortarem e jogarem na sala de aula e em casa.

Imagem 209: Jogo da memória dos contos de fadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

6.4- Leitura

Para o eixo leitura, foram preparadas algumas ações diferenciadas das realizadas com os gêneros anteriores, especialmente, no que se referiu aos rodízios de livros do acervo da sala. Primeiramente, foram selecionadas algumas obras, escritas na contemporaneidade, que relacionavam temáticas de contos de fadas e/ou apresentavam a reescrita de algum conto ou envolvendo algum personagem pertencentes a essas narrativas. As obras selecionadas foram: *Chapeuzinho vermelho*, *O Príncipe Cinderelo*, *Cuidado com o menino*, *Até as princesas soltam pum*, *Chapeuzinho Vermelho - uma aventura Borbulhante*, *Guia de aventuras piratas*, *João e Maria*, *Uma viagem pelos contos de fadas*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Dona Baratinha*, *Ruivão - o lobo bom*, *Bruxa, bruxa, venha a minha festa*, *A verdadeira História dos três porquinhos*, *O patinho feio – Ruth Rocha reconta*, *João e Maria - Ruth Rocha reconta*, *Chapeuzinho e-mail*, *A cinderela das bonecas*, *A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*, *João e o pé de feijão– Ruth Rocha reconta*, *A princesa Tiana e o sapo Gazé*.

Após essa seleção, as obras foram mostradas superficialmente para os alunos, pois o objetivo era que cada um tivesse a oportunidade de estar com todas elas, em diferentes momentos, para lê-las de forma individual. Para isso, foi construído um painel com fichas de controle de empréstimos para cada uma das obras e a reprodução de suas respectivas capas, conforme mostrado na figura abaixo.

Imagem 210: Painel com as fichas de empréstimo dos livros selecionados

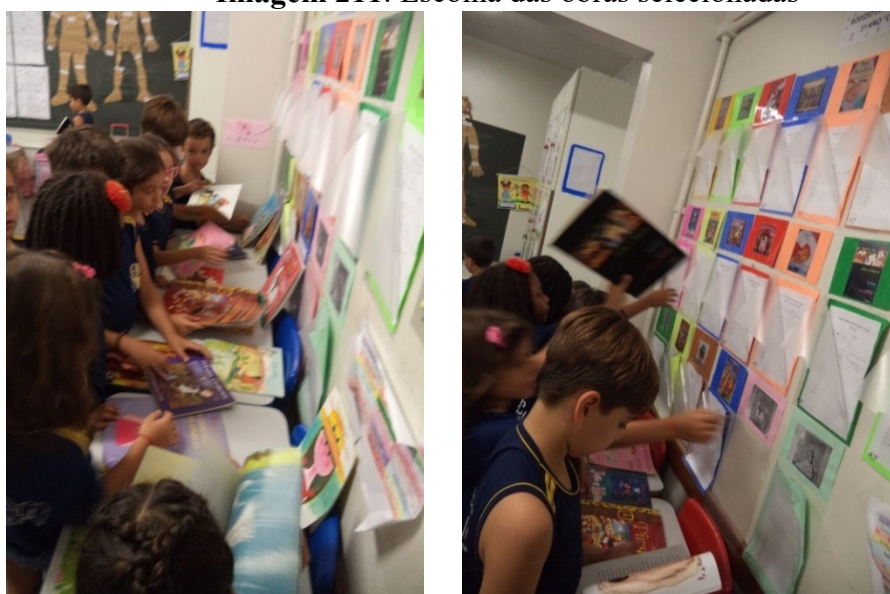


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse painel, e as obras selecionadas, estiveram à disposição dos alunos até o encerramento do ano letivo. Antes de se iniciar o rodízio, os alunos foram lembrados sobre os cuidados que deveriam ter com as obras e ainda alertados para a importância de serem pontuais na devolução, pois isso seria o que garantiria que todos pudessem trocar o livro no dia seguinte.

À medida que os alunos escolhiam a obra, eles retiravam a ficha de empréstimo correspondente a ela, assinavam e preenchiam a data de empréstimo e devolviam a ficha na respectiva pasta do painel. Os alunos revelaram interesse por diferentes obras durante todo o processo e, ao final, todos conseguiram ler o acervo disponibilizado.

Imagem 211: Escolha das obras selecionadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Algumas obras foram mais disputadas pelos alunos do que outras e, mesmo não ocorrendo os debates nas rodas, os alunos trocavam informações sobre as leituras e até brincavam com as temáticas abordadas nos diferentes contos, conforme revela a nota de campo abaixo.

Ao chegar hoje, um pouco antes do horário de início da aula, fui organizar o rodízio das obras selecionadas, e o aluno H. me ajudou a colocar os livros nas mesas laterais abaixo do painel das fichas. Ao pegar no armário o livro *A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*, o aluno H. chamou vários alunos que estavam já na sala e mostrando a capa disse: *Olhem só, essa é a verdadeira história do H. vermelho!*, em seguida, os outros alunos riram junto com ele. (Nota de campo: 19/10/2016).

Os livros da biblioteca, referentes aos contos de fadas a que os alunos tiveram acesso, foram especialmente os contos dos autores Hans Christian Andersen e irmãos Grimm, solicitados pela professora/pesquisadora ao setor da biblioteca. Assim como

nos demais trabalhos, os alunos levaram cada um, uma obra para casa e ficavam com ela pelo período de uma semana. Essas leituras eram socializadas nas rodas de conversas.

As obras literárias lidas no momento *É hora da História*, foram *João e Maria* de Kátia Canton, *Clara Manhã de Quinta à Noite* de Don Wood e Audrey Wood, *Rumboldo* de Eva Furnari, *O rei bigodeira e sua banheira* de Audrey Wood e *Príncipes e princesas, sapos e lagartos* de Flávio de Souza.

Após a finalização do trabalho desenvolvido com os contos de fadas, verificou-se que essa forma de narrativa propiciou algumas possibilidades de exploração que permitiram aos alunos não apenas avançarem em seus processos de alfabetização, mas também, de forma muito especial, recriarem diferentes realidades por meio da apropriação cultural das narrativas construídas historicamente.

No decorrer do trabalho, a escrita, assim como a leitura esteve presente cotidianamente no contexto da turma e a sua utilização de forma discursiva, foi primordial para que os alunos avançassem em seus processos de formação como produtores de textos. Portanto, após a apresentação de todos os *Planos de ação* considerou-se pertinente ainda nesse apêndice a apresentação de alguns dados analisados teoricamente sobre a produção escrita.

CAPÍTULO 7

PRODUÇÃO ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Com o intuito de esclarecer de que forma o trabalho desenvolvido com os eixos norteadores: *Contexto extratextual, Texto Gráfico, Palavra e Leitura*, influenciou na apropriação da língua escrita pelos sujeitos, considerou-se necessária a discussão teórica sobre a abordagem da produção escrita no contexto alfabetizador.

Nesse sentido, essa parte do apêndice, inicialmente, apresentará reflexões sobre alguns dos aspectos analisados sobre os dados gerados em campo, especialmente acerca da necessidade das produções escritas se desenvolverem de forma dialógica e contextualizada, numa perspectiva discursiva.

As experiências com os sujeitos em campo, com seus textos e discursos escritos e falados, foram todas muito significativas. No entanto, de maneira muito singular, as relações estabelecidas com os textos literários evidenciaram que esse gênero como instrumento cultural apresenta diferentes possibilidades de inserção da criança no mundo da cultura escrita de maneira qualitativa. Sendo assim, após a discussão sobre o ensino da escrita contextualizado serão apresentadas e discutidas teoricamente situações de produção escrita que foram desencadeadas a partir de algumas das interações entre as crianças e os textos literários.

7.1- Um ensino contextualizado e dialógico da escrita

A produção humana por meio da escrita, historicamente, se constituiu pela necessidade de comunicação em determinado contexto. Devido à necessidade do registro de suas experiências, com a utilização de símbolos, o homem passou, desde o surgimento da escrita, a estabelecer uma relação diferenciada com essa forma de linguagem que o possibilita, conforme já ressaltado, a se relacionar não mais com um objeto. Diferentemente, ele passa a se relacionar com ideias humanas expressas pela língua escrita, estabelecendo a fundamental diferença entre “[...] natureza (inanimada ou viva) e cultura” (GINZBURG, 1989, p.171).

Nesse sentido, seja para expressar ideias e sentimentos, registrar lembranças e experiências, representar raciocínios e pensamentos e tantas outras funções, a produção

escrita se constitui como uma forma de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo em situações reais e singulares de comunicação nos mais diversos setores da sociedade.

Mediante as mudanças instaladas nas relações humanas, partir do ato cultural de ler os escritos de outro e de registrar suas próprias escritas, o homem, a cada dia, modifica, aprimora, e ao mesmo tempo, se modifica no ato cultural de deixar as suas marcas humanas no mundo por meio da escrita.

Entendendo o ato de escrever, assim como o de ler, como duas faces da língua escrita constituído historicamente e em permanente movimento é que se desloca o olhar para o contexto escolar e o trabalho que lá é desenvolvido com vistas a formação não só de leitores, mas também de escritores.

Na busca pelo exercício analítico de olhar para as produções infantis realizadas no contexto escolar, com seus textos e discursos, escritos e falados, as teorias histórico-cultural, volochinoviana e bakhtiniana apresentam contribuições também nas reflexões sobre as formas de escrever das crianças na alfabetização inicial.

Considera-se ainda importante o esclarecimento sobre o foco de discussão sobre o ato da escrita que será realizada nesse contexto. Apesar da cópia dos registros feitos na lousa fazerem parte dos aprendizados adquiridos pelas crianças no ensino fundamental e essa ação ter feito naturalmente parte das ações desenvolvidas nesse trabalho, as discussões sobre o ato de escrever que serão apresentadas se referem ao ato de expressão do pensamento por meio da utilização da língua escrita. Mesmo considerando que aprender a registrar diferentes informações seja também importante para a organização do pensamento, o ato de escrever discutido não se iguala à ação de cópia de algum registro, seja o registro da professora ou alguma informação inserida em algum suporte.

Ao contrário, os dados e as análises que serão apresentadas se referem ao ato de expressar a produção de ideias, de pensamentos com objetivos específicos, seja individualmente envolvendo apenas a criança e o suporte (folha branca, teclado de computador, lousa, chão do pátio e giz...) ou ainda num processo também de pensar a escrita juntamente com outros, passível de intervenções de outros mais ou menos experientes em que ora o sujeito faz o registro ele mesmo e ora ele possui alguém que lhe sirva de escriba.

Essa forma de escrita será priorizada porque esse foi o foco do estudo: o ato cultural de escrever com a produção de pensamento. Conforme já afirmado, o estudo se

apoiou na ideia de que “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (VIGOTSKI, 2009, p. 409), portanto a escrita será discutida na perspectiva da utilização da língua viva na relação com o outro. Nesse sentido, o ato de escrever priorizado tanto nesse momento de análise sobre o processo, como nas ações vivenciadas com os sujeitos em campo, foi o de construção de enunciados mergulhados em diferentes situações discursivas nas relações com os outros. De acordo com Vigotski (2009) existem duas condições necessárias para a aprendizagem infantil da escrita. Uma delas é que a criança precisa ter um motivo, um desejo para escrever, num *ato* de escrita voluntário. A outra condição consiste na tomada de consciência da forma gráfica da escrita, pois segundo o autor “[...] os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala.” (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

Jolibert (2008, p. 17) também ajuda na reflexão sobre a escrita ao afirmar que

Escrever é desde o início, buscar nos exprimir e/ou fazer com que um destinatário real nos compreenda, produzindo o escrito que somos capazes de elaborar num dado momento, sozinhos ou com a ajuda dos demais. [...] Aprender a ler/escrever é um longo processo cognitivo e afetivo de elaboração de estratégias, de ativação de operações mentais e de construção de conhecimentos culturais e linguísticos.

As definições da autora expressam claramente a concepção de escrita priorizada no presente estudo. Como um ato cultural que deva ser apropriado no seu uso, em movimento e inserido em um contexto histórico e cultural assim como a leitura teve sua prerrogativa, as situações de produção textual foram organizadas com a prerrogativa *aprender a escrever escrevendo*, sendo a apropriação da linguagem escrita conquistada na atividade.

Assim como a leitura, ela foi pensada de forma a estimular, nas crianças, o interesse e a necessidade de escrever, buscando oportunizar a elas cotidianamente, experiências em que elas tivessem necessidades, interesses e motivos, para se tornarem produtoras de texto.

Essa forma de perceber o ato da escrita foi sendo pensada tanto pela experiência no decorrer da trajetória profissional da professora/pesquisadora com crianças em fase de alfabetização como pelas interlocuções estabelecidas com os vários teóricos estudiosos do tema e pelas interlocuções com esses últimos nas reflexões sobre os dados gerados nas experiências vivenciadas com os sujeitos no campo de estudo.

Na busca por oportunizar às crianças que expressassem seus pensamentos, sentimentos, opiniões pela escrita em situações reais de comunicação, foram realizadas diferentes atividades no decorrer dos *Planos de ação*, as quais jamais poderiam ser socializadas em sua integralidade devido ao espaço de construção do presente apêndice. Sendo assim, optou-se por apresentar e discutir algumas experiências que se materializaram na busca por proporcionar aos sujeitos diferentes possibilidades de escritas com suas formas e funções.

As produções construídas cotidianamente foram escritas com finalidades reais que buscaram atender às necessidades dos sujeitos. Sendo assim, para além da cópia do quadro em momentos de registros e sistematizações de determinados conteúdos, necessários nas diversas áreas de conhecimento, os alunos produziram seus próprios textos.

Imagem 212: Produção textual sobre a leitura do jornal Folha de S. Paulo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na produção apresentada acima, a criança, leitora de jornal, aponta, por meio de sua produção, um dos textos, inserido no suporte que mais lhe chamou a atenção e que se refere à propaganda de um filme.

As produções realizadas individualmente com base no material lido eram depois apresentadas aos colegas na roda. O fato de poderem socializar suas produções além de incentivar os alunos a lerem o mesmo jornal, propiciava o movimento coletivo de pensar sobre o conteúdo exposto. No caso apresentado, vários alunos haviam assistido ao mesmo filme, isso possibilitou aos demais sujeitos opinarem também sobre o filme na discussão, além de falarem sobre o desenho da criança, perguntarem o que mais

tinham visto, o porquê daquela escolha. Isso revela que situações como esta, provocaram cada vez mais nos sujeitos o desejo de escrever sobre suas escolhas e percepções, em consonância com o pensamento de que a [...] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.” (SMOLKA, 2012, p. 95).

Após a interação com a letra da música *Medo* do grupo Kin Con Krof, foi proposto às crianças que elaborassem um desenho e uma frase utilizando a palavra mais marcante da música. A palavra escolhida foi *medo*. A partir do texto foi possível conhecer os diferentes medos de cada um e também os de seus pais quando eram pequenos devido a uma pesquisa realizada pelas crianças.. Uma delas, no momento de produção individual, foi até a mesa da professora/pesquisadora e expressou o seguinte questionamento:

A. L.: Professora, como que escreve assassina?

P.: Assassina?

A. L.: Isso. É que eu tenho medo da boneca assassina e eu já sei como escreve boneca, agora eu preciso saber como que escreve assassina.

P.: Entendi. Traga o seu caderno que eu vou te mostrar como que se escreve assassina.

A. L.: Escreve no quadro que eu copio.

P.: Não podemos. Combinamos que todos precisavam de silêncio para pensarem em seus medos e escrever no caderno. Se formos para a lousa desconcentraremos os outros. Traga seu caderno que faremos juntas.

(Nota de campo: 18/08/2016).

Ao questionar, *Professora, como que escreve assassina?*, a criança apresenta o desejo de se apropriar da forma convencional da escrita da palavra inserida na sua frase e ao mesmo tempo oportuniza a professora a não apenas ensinar sobre a forma correta da escrita, mas também aprender sobre os medos das crianças e como esses medos são percebidos por elas.

Imagem 213: Produções textuais utilizando a palavra medo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Realizadas as produções, no momento de socialização, foi possível discutir sobre os medos elaborados a partir das lendas urbanas, tais como o homem do saco, a loira do banheiro, a boneca assassina, que muito permeiam o imaginário das crianças. Como emergiram vários medos de elementos reais: *aranha, cobra, assalto*, isso possibilitou uma discussão muito profícua para o entendimento de como as crianças vão se apropriando culturalmente e historicamente dos elementos sociais e ainda de uma desmistificação de medos que foram sendo historicamente criados.

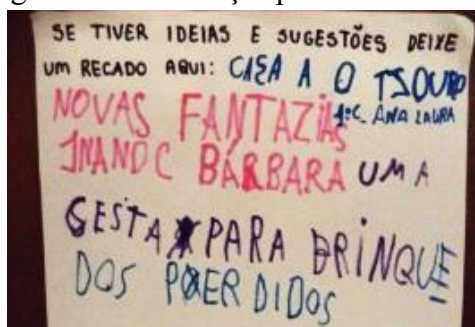
Ao pensar sobre seus medos e expô-los por meio de suas falas e escritas, a criança não só exprime sua forma de ver o mundo, mas tem a oportunidade de reelaborar seus pensamentos na interação verbal, colocando-se ativamente e ouvindo as diferentes formas de pensar dos colegas e da professora. Esse movimento a ajuda a pensar não só sobre a escrita, mas também sobre o mundo que a cerca, e, ao adulto que está junto, perceber e intervir nos movimentos da criança. Ao falar sobre a aprendizagem dos adultos sobre os modos de aprender das crianças Smolka (2012, p. 57) contribui com a discussão afirmando:

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

O conhecimento então se constrói para a criança e se constrói também para o adulto num movimento extremamente dialético.

Buscando, ainda, proporcionar interações por meio do registro escrito das crianças sobre a organização de alguns espaços da escola frequentados por elas, é que foram realizadas ações de disponibilizar a elas diferentes oportunidades de apresentarem suas opiniões e percepções, conforme demonstra um dos cartazes interativos abaixo.

Imagem 214: Sugestões das crianças para melhorar o espaço da brinquedoteca

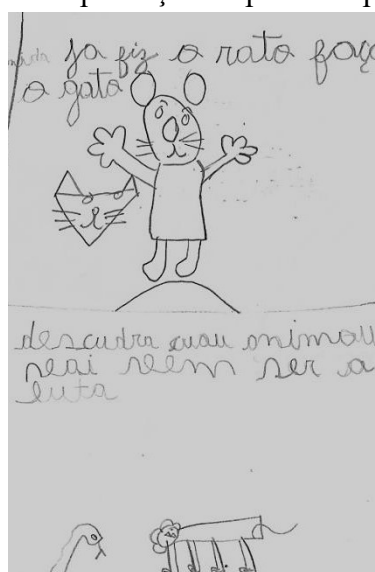


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao inserir no cartaz suas ideias e sugestões para melhorar o espaço utilizado por elas na escola, as crianças vivenciam a escrita vinculada a um uso social. O cartaz, representando um local para reais interações, oportuniza que elas manifestem suas opiniões por meio de seus enunciados escritos. Acompanhando os registros que foram sendo realizados no cotidiano, gradativamente, foi possível observar que algumas crianças foram influenciadas pelos registros dos colegas. Isso possibilita pensar que realmente “[...] o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal.” (VOLOCHINOV, 2014, p. 127). Ao se depararem com os enunciados inseridos no cartaz, outras pessoas, crianças ou adultos, serão atingidos por esses enunciados. Numa visão bakhtiniana, pode-se afirmar que, independente de acrescentar outros registros ou não no cartaz, de forma convergente ou divergente de algum dos enunciados expressos, todos terão uma reação responsiva. A interação com a voz do outro, expressa por meio da escrita, possibilitará sempre, em situações concretas, a atribuição de sentidos pelos sujeitos. (Bakhtin, 2011).

No trabalho desenvolvido com as histórias em quadrinhos, os alunos estimulados pelas atividades de passatempos presentes neste gênero, elaboraram passatempos para os próprios colegas resolverem. A fim de incentivar essa prática várias atividades foram reproduzidas para a turma toda após revisão individual com a criança responsável pela elaboração. A imagem abaixo exemplifica essa forma de produção que foi fundamental por surgir do interesse dos próprios sujeitos com o intuito de criar momentos de diversão.

Imagem 215: Amostra de produção de passatempo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim como as crianças tiveram variadas oportunidades de escreverem seus textos individualmente, as situações de produções coletivas foram também contempladas ao longo do trabalho. Uma delas foi a elaboração coletiva do convite aos pais para a apresentação da peça *A Cigarra e a Formiga*, que foi apresentada a eles.

O processo de produção do convite passou por diferentes etapas em que os alunos foram estimulados a pensarem sobre a função do gênero textual convite. As diferentes etapas se concretizaram objetivando as crianças a pensarem na função desse gênero textual tão presente na vida das crianças da contemporaneidade, ainda na forma impressa, especialmente no contexto da escola-campo. As discussões se direcionaram aos principais elementos de um convite tais como: quem convida, quem é convidado, a quê ou para quê, quando e onde. Após todas as etapas de análises e conclusões, foi proposta a construção, primeiramente individual, em que cada aluno escreveu numa ficha e apresentou suas sugestões para a turma. Momento esse também muito rico em que foram oportunizados elementos não apenas da forma convencional de escrita, mas as escolhas das palavras de forma a atingir o objetivo desse convite, conforme revela a nota abaixo sobre a parte de uma das discussões sobre quem eram os convidados.

A. F.: *Eu coloquei assim: “papai F. e mamãe E.” porque eu acho que eu vou convidar meu pai e minha mãe.*

A. H.: *Mas só o seu pai e sua mãe que tem esse nome. Ela explicou que vai ser o mesmo convite para todo mundo!*

P.: *É verdade, tem que ser algo que dê para todos. Cada um depois pode ilustrar do jeito que quiser, mas a parte escrita tem que ser o mesmo texto que vamos construir juntos.*

A. L.: *Então vamos colocar papai e mamãe. Eu coloquei desse jeito no meu.*

A. H.: *Mas eu vou chamar minha avó também, aí não vai ter jeito de convidar ela.*

A. F.: *NE se a gente colocar papai, mamãe e família?*

P.: *Vamos fazer assim, deixa todo mundo terminar de apresentar que eu já estou digitando a sugestão de todos para depois visualizarmos na lousa e decidirmos juntos, pode ser?*

(Nota de campo: 21/01/2017).

Imagem 216: Amostras dos convites após ilustrações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A elaboração do convite às famílias foi um momento rico de reflexões tanto no âmbito das discussões coletivas como da construção individual, pois a elaboração partiu de um movimento de discussões coletivas. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de pensar e elaborar individualmente e depois, novamente, puderam redefinir a produção com a coletividade da turma. Smolka (2012, p. 96) contribui com a discussão ao apontar que

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (grifos da autora)

Esse processo de constituição de sentido com o outro pode ser enriquecido quando são proporcionadas situações tanto individuais como coletivas. E foi com esse objetivo que as atividades de escritas se realizaram na busca pelo sentido do que se escrevia e não como simples ação de escrever para ser avaliado ou cumprir uma obrigação imposta pela professora. Jolibert e Jacob (2006, p. 191) afirmam que

Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe. Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos [...].

A aluna G, ao escrever individualmente sua fábula, iniciou o seu texto da seguinte forma:

Imagem 217: Parte da produção textual de uma fábula

O leão e raposa

**Um dia o leão dava um passeio na selva e uma raposa e o leão se olharão e falarão:
_vamos dar o passeio do dia?**

Ao proferir a escrita da aluna, foi feita a seguinte observação:

P.: *G. aqui você quis dizer que eles já se olharam e falaram ou que eles ainda vão se olhar e falar?*

G. : *Eu queria dizer que eles já se olharam e falaram!*

P.: *Então, toda vez que você for escrever algo que já aconteceu vai terminar com o m indicando que está já no passado, você só vai utilizar o ão para se referir as ações que ainda vão acontecer no futuro, entendeu? Essa é uma regrinha da nossa língua escrita.*

(Nota de campo: 21/08/2016).

A mesma aluna, na ocasião de reescrever a fábula no computador, teve a oportunidade de reelaborar o texto no momento da digitação. Nesta segunda versão o problema de concordância verbal foi resolvido.

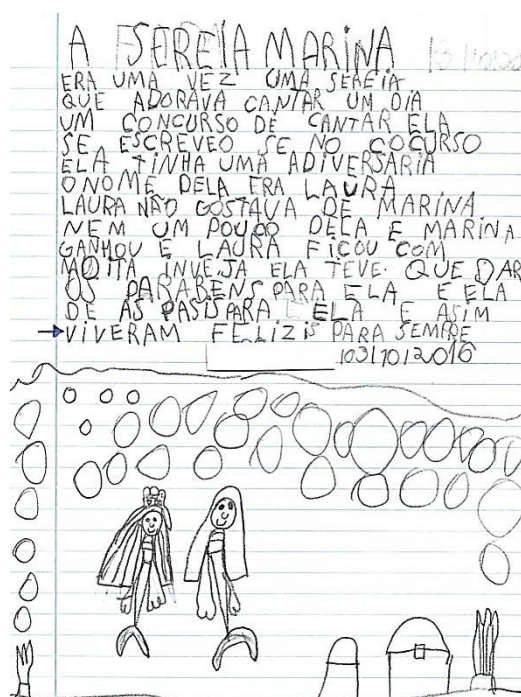
Imagem 218: Versão final da fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa produção da aluna se realizou no contexto de trabalho com as fábulas. No Plano de ação posterior a esse, o dos Contos de fadas, a criança, já na sua produção inicial do conto, conseguiu utilizar o verbo de forma correta para expressar seu pensamento no contexto de sua produção, conforme revela a imagem abaixo.

Imagem 219: Produção textual da mesma aluna



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As duas produções acima elucidam que é no uso da escrita, em determinada situação concreta que é possível o sujeito apreender sobre as convenções estabelecidas socialmente sobre o uso da língua escrita. A ortografia convencionada como um dos aspectos da forma gráfica pode ser aos poucos apreendida pelas crianças no próprio processo de utilização da língua. A aprendizagem da ortografia é entendida como um aspecto que, aos poucos, gradativamente, vai sendo aprendida pelas crianças como uma das consequências do trabalho com os textos, uma vez que esse aspecto sobre o funcionamento da língua já faz parte dos contextos. Nessa perspectiva o trabalho com a apresentação e interação com os enunciados e seus aspectos gráficos, tanto para a leitura como para a escrita se apresentam como fundamental também para esse aprendizado. Bajard (2006, p. 502) se recusa a admitir que

[...] a razão de ser da grafia se deva apenas à sua relação com fonemas; preferimos conceber o signo como um nó de vínculos complexos. O conjunto visual de grafes, limitado por espaços, constituindo a imagem da palavra, sua ortografia, vem, no decorrer da aprendizagem, integrar-se a esse nó, só assim como outros significantes, tais como o gesto da língua dos sinais no caso dos surdos, a pronúncia da palavra em língua estrangeira etc.

. A apreensão dos vários aspectos da língua escrita, inclusive a ortografia, poderá ser melhor apreendida na medida que “[...] as pessoas refletirão sobre sua língua com base na ortografia. Se a ortografia marca as palavras, as pessoas terão conhecimentos das palavras representadas pela ortografia.” (OLSON, 1995, 278).

Sendo assim, pode-se afirmar que a ortografia, como característica de nossa escrita possibilita que ela seja a própria ferramenta necessária como referência para ela mesma no momento da escrita. Foucambert (1994, p. 39) contribui com a discussão ao dizer que a ortografia se constitui

[...] um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em função das exigências desta última que deve ser ensinada. Mesmo quando se verificam estatisticamente, as convenções alfabéticas conduzem a erros, pois todas as palavras poderiam ser escritas de outra maneira em que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são escritas como temos o costume de vê-las escritas!

Os aspectos técnicos da língua escrita podem fazer parte do trabalho com a língua. Nada há de errado nessa ação, o importante é não colocar a parte técnica como o principal aspecto e organizar o trabalho de ensino da língua desapropriado do sentido. Fazendo isso, o professor estará menosprezando o verdadeiro sentido de a língua escrita

existir. A língua só cumpre o seu papel quando é utilizada pelos sujeitos com seus sentidos possibilitando a comunicação entre os homens.

Imagem 220: Produção textual sobre Ciência Hoje das Crianças - CHC

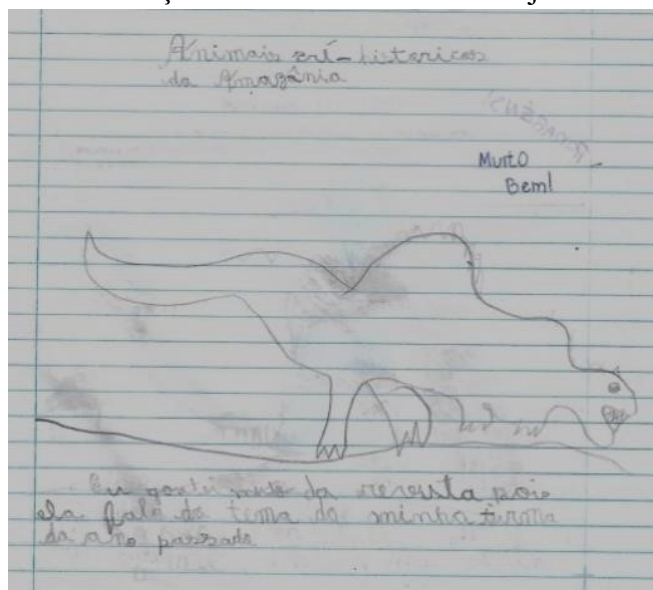
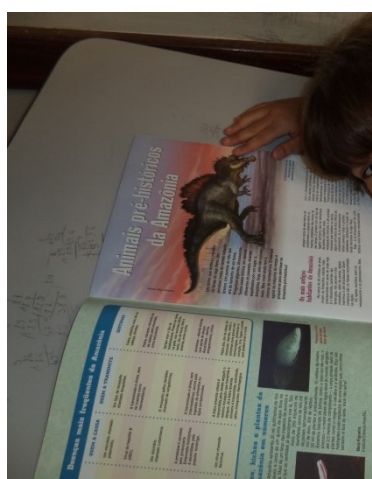


Imagem 121: Leitura da matéria sobre animais pré-históricos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A produção textual acima, com princípio do texto opinativo, revela a expressão do sujeito sobre a relação que fez do material lido com o material vivido. A leitura de um enunciado, no caso a matéria sobre os animais pré-históricos na revista *Ciência Hoje das Crianças* proporcionou um ato responsivo, em termos bakhtinianos que foi expresso também por meio da escrita. Assim como essa, várias outras relações foram feitas e expressas por meio das produções das crianças. Essa relação reafirma a importância da interação dos sujeitos em fase de apropriação da língua escrita com textos em suas integralidades, contextualizados e dentro de seus devidos suportes.

Quando se oferta textos escritos dos mais variados tipos às crianças, mesmo que o foco do professor seja a leitura, estas sempre estarão presentes nas produções escritas

das crianças, pois, pela leitura, o sujeito se constitui e, ao ser constituído por suas leituras, as expressa de diferentes formas, através de diversos atos, inclusive o de escrever. Pela escrita o homem revela suas leituras de livros, de mundo, de entendimento, de ideias. Segundo Smolka (2012, p. 138),

[...] a escrita integra o *habitus* e a possibilidade, a necessidade e o gosto (também forjados socialmente) da interação por escrito ganham força na correspondência e no registro das experiências. Mas relato e ficção se fundem, se confundem: o imaginário também ganha força. Fatos e crenças, ritos e mitos, medos e desejos são explicitados. É o discurso cotidiano que começa a ser marcado pelo trabalho de escritura das crianças e que traz, portanto, as marcas da realidade sociocultural dos indivíduos e dos grupos em interação.

O contato permanente com os textos foi desencadeando nas crianças, progressivamente, o desejo de se apropriarem da língua escrita utilizada no cotidiano da turma especialmente sobre as formas e estilos expressos nos diferentes gêneros textuais.

Apesar de muitos alfabetizadores considerarem que quando a criança já escreve, sendo essa ação de escrever, muitas vezes, tomada como sinônimo de copiar, elas já dominam a leitura e ainda que, quando lêem, já produzem textos da forma correta, não é verdadeira. Essa ideia é decorrente de uma visão da língua apenas como código. Bajard (2002), ao alertar os alfabetizadores sobre a importância de distinção das diversas atividades desenvolvidas na escola, com suas funções e objetivos específicos sinaliza que muitas vezes são aplicadas determinadas atividades que se dirigem a objetivos diferentes dos esperados. O autor sobre essa questão se posiciona da seguinte forma

Ler, escrever, transmitir pela voz operam sobre a mesma língua escrita e exigem operações cognitivas comuns. Por isso a prática de uma dessas atividades pode favorecer o domínio das outras. No entanto, cada uma exige também operações específicas. Decorre daí que não podemos nos satisfazer apenas com uma prática na expectativa de dominar as demais. (BAJARD, 2002, p.79).

Nessa perspectiva, ao alfabetizador, responsável pelo processo de organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, cabe a responsabilidade de planejar situações e atividades que desenvolverão a autonomia e a criatividade dos alunos sobre a utilização da língua escrita, seja no ato de ler ou de escrever, conscientes de que a leitura e a escrita como atos responsivos vão interferir uma na outra. Conforme já afirmado, o sujeito se constitui por suas leituras e suas escritas.

No entanto, os processos de ler e de escrever, apesar de caminharem muito próximos, são processos diferentes. Sobre essa questão vale socializar a fala de um

professor no meio do primeiro semestre, de outra área de conhecimento da escola-campo, que ministrava aula duas vezes por semana na mesma turma, referindo a um dos alunos que já dominava a leitura.

P. E¹⁰.: *Márcia, estou muito intrigado. Pedi para os alunos escreverem sobre as regras do jogo que fizemos na aula ontem e veja como o aluno M. escreveu!* (disse me mostrando a produção escrita do referido aluno)

P.: *O quê que foi? A escrita dele agora está assim mesmo.*

P. E.: *Eu fiquei espantado com o jeito que ele escreveu, não dá para entender nada!*

P.: *Mas porque você está assustado?*

P. E.: *Porque ele já lê tudo. Quando acaba a aula e estamos na sala pega aqueles livros do canto da leitura e lê histórias para os colegas em voz alta.*

(Nota de campo: 01/04/2016).

A fala do professor sinaliza que realmente existe o equívoco conceitual por parte de muitos professores de que os processos de ler e escrever são iguais. A escrita e a leitura, muitas vezes, são tomadas como sinônimos e infelizmente muitas vezes as potencialidades das crianças são ainda avaliadas pelas capacidades, desenvolturas motoras, em detrimento das concepções que ainda pairam no universo da alfabetização de que a apropriação da língua seja apenas um processo mecânico de codificar e decodificar.

Diferentemente dessa visão, o estudo buscou contribuir com a constituição de leitores e dos produtores de texto, definida por suas experiências com o universo escrito, pois, acredita-se que grande é a responsabilidade da escola que se configura como agente muito importante no oferecimento de uma formação de qualidade para que as crianças possam fazer um uso real da leitura e da escrita em suas vidas.

Com base nas discussões apresentadas salienta-se que a leitura se caracteriza como uma atividade humana que, desde seu surgimento, se transforma e possui em sua natureza a condição de transformar os sujeitos e seus contextos. As interlocuções teóricas contribuíram para o entendimento do processo de leitura e de escrita enquanto ação *dialogica* em que o texto não se constitui apenas de signos, mas, essencialmente, de relações estabelecidas com o outro que lê e escreve.

Neste sentido, o sujeito se constitui à medida em que se envolve com as atividades produzidas a partir da escrita. As infinitas possibilidades de atribuição de sentido e valor, provocadas por meio das experiências com os textos *inacabados*, suas

¹⁰ A sigla P. E. está sendo utilizada para identificar a fala de um professor especialista, ou seja, um professor de aula especializada que ministra aula na turma mas com uma carga horária menor do que a da professora/pesquisadora que é a regente.

leituras e suas escritas revelam a importância de se pensar em um trabalho em que as experiências com a leitura sejam discursivas e significativas nos contextos escolares.

Pensando ainda no processo de ensino e de aprendizagem, em uma alfabetização numa abordagem discursiva, acredita-se que a condição de produção da escrita é processual, na medida em que a construção dos sentidos vai se fazendo nas relações com os textos, tanto para os alunos como para os professores. E, conforme já anunciado, é importante que o trabalho com a apropriação da língua escrita se realize numa perspectiva de interação direta com os textos em que a criança esteja totalmente imersa no mundo da escrita. Segundo Bajard (2007, p. 98),

Como acreditamos que uma aprendizagem se enraíza no exercício da prática visada e que o código da escrita é encontrado na sua integralidade apenas nos textos – não numa tabela de correspondência entre letras e sons – consideramos imprescindível que o ato de ler esteja no âmago do processo de aprendizagem.

Em consonância com o autor, os dados revelaram que a leitura no estudo se constituiu como propulsora do desenvolvimento dos sujeitos em seus processos de apropriação da língua escrita.

Se aos alunos forem oportunizadas situações em que eles possam vislumbrar a utilização da leitura como uma necessidade, com significado real em suas práticas sociais, especialmente na relação direta com os textos, os mesmos poderão se conscientizar de que os diferentes usos da língua se configuram como diferentes manifestações de linguagem, num processo dialógico em que eles possam ler e escrever com autonomia.

Conforme já ressaltado, mesmo sendo ações diferentes, a leitura e a escrita se relacionam e interferem entre si, pois ambas constituem o mesmo indivíduo. Foi levando em consideração essa intrínseca relação entre a leitura e a escrita que se considerou pertinente expor algumas reflexões sobre a constituição humana pelos atos culturais de ler e de escrever.

7.2- A relação entre o ato de ler e de escrever na constituição humana

De acordo com a teoria bakhtiniana, todos os leitores, ainda que iniciantes, ao entrarem em contato com o texto, são provocados por um ato responsivo. Independente

desse ato convergir ou divergir da concepção expressa pelo enunciado, ele responde de forma singular e de maneira encadeada em um fluxo da corrente da interação verbal estabelecida entre os sujeitos e os discursos expressos nos textos.

Foram várias e diversificadas as experiências das crianças com os textos no contexto da pesquisa que possibilitaram diferentes e singulares interlocuções estabelecidas por cada um dos sujeitos. No entanto, pelos posicionamentos das crianças, em suas falas e em suas produções, foi possível evidenciar que os textos literários, de uma forma muito especial, pelas suas características singulares, expressas em cada obra, permitiram diversas interações que possibilitaram às crianças se manifestarem sob a influência deles de diferentes formas como pelo teatro, música, desenho, e também nas produções escritas. Mediante a identificação de que a interação com uma obra sempre possibilita um ato responsivo e de que as obras literárias se constituíram importantes para o desenvolvimento dos sujeitos é que esse item será destinado a apresentar reflexões sobre a influência da literatura infantil no ato de escrever das crianças. Sobre o uso da literatura infantil na escola, Smolka (2012, p. 111) afirma,

[...] trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desse gênero como produto cultural (Zilberman, 1982a, 1982b), forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e de escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito.

Para exemplificar algumas dessas influências e pelo limite de espaço da tese, serão apresentadas apenas duas situações de produção escrita das crianças, uma individual e outra coletiva, que foram desencadeadas pela leitura de uma obra.

A primeira situação selecionada para ser apresentada se refere à experiência de interação com o texto do livro *Lúcia-Já-Vou-Indo* de Maria Heloísa Penteado. O diálogo abaixo aconteceu logo após a proferição da história na roda pela professora/pesquisadora, no momento em que as crianças já haviam voltado para suas carteiras e se preparavam para copiar do quadro o enunciado que orientava sobre o registro no caderno da opinião de cada sujeito sobre o texto por meio do desenho e da escrita.

A. M.: *Tem razão da Lúcia ter perdido aquele tanto de festa, quem mandou ela ser tão vagarosa?!*

A. A.: *Tadinha, não fala assim dela não, é porque ela é uma lesma e as lesmas andam devagar!*

A. F.: *Eu também fiquei com dó dela, mas ela não pode reclamar não, porque ela demorava demais!*

A. A.: *Vocês não tem dó dela não? Ela nunca foi numa festa e isso era o sonho dela! (tom emocionado querendo chorar)!*

A. M.: *Eu sei, mas festa tem hora para começar, ninguém vai ficar esperando um convidado mais de um dia para a festa.*

A. F.: *É mesmo tem hora e tem dia, ela nunca chegava no dia certo!*

A. A.: *Mas depois ela conseguiu!*

A. M.: *É, mas ela só conseguiu porque a Chispa-Foguinho e as irmãs dela carregaram a Lúcia!...*

(Nota de campo: 01/04/2016).

A observação das falas dos sujeitos permite a reflexão sobre os *diferentes atos responsivos sobre* as diferentes respostas. Um enunciado expresso numa obra pode provocar nos leitores iniciantes, a ideia de que o conteúdo do texto se constitui um dos elementos inseridos na corrente de comunicação verbal. Volochinov (2014, p. 127) afirma que

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]

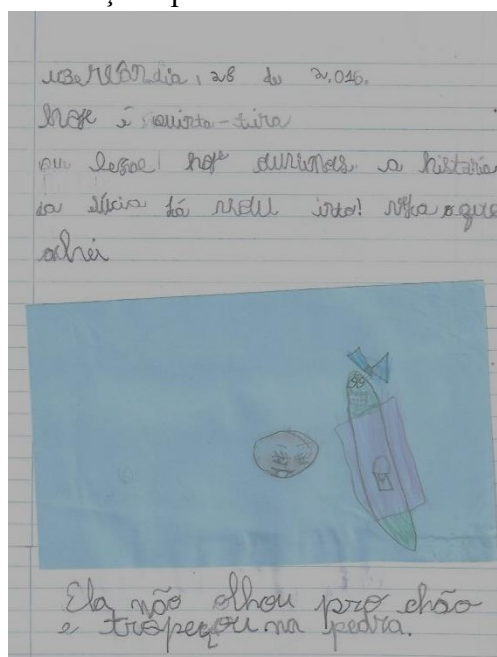
As afirmações do autor em consonância com as observações realizadas nas diversas situações vivenciadas em campo, semelhantes a apresentada, reafirmam a convicção de que a interação das crianças com os textos, especialmente os literários, na fase de apropriação da língua escrita, não se constitui como um fator apenas importante, mas fundamental para possibilitar o enriquecimento necessário dos elementos presentes na comunicação verbal dos sujeitos nessa fase.

Ao escrever um livro de literatura infantil, o autor expressa, por meio de um enunciado, parte de seu *Contexto Extratextual* em seu dialético movimento de escrita, sem ter conhecimento sobre a forma que seu enunciado escrito irá atingir o vasto público que entrará em contato com ele, por meio de sua leitura.

Conforme já referenciado, “a palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe [...] insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante.” (BAKHTIN, 2015, p.155). Dessa forma, cada leitor se apropria do enunciado expresso na obra, transformando seu *Contexto Extratextual* à medida que coloca seus *acentos axiológicos*, ou seja, suas interpretações sobre os discursos.

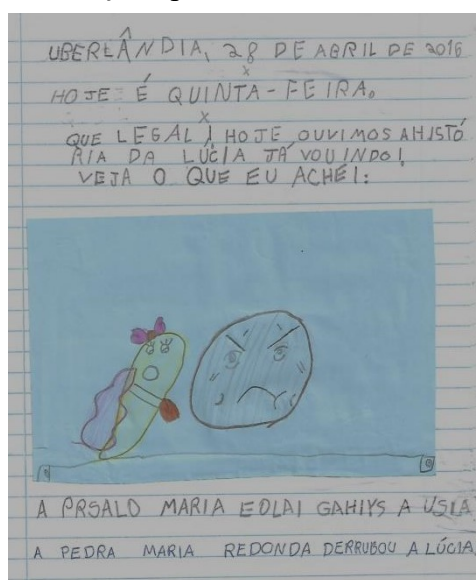
Ao serem chamados para desenhar e escrever sobre a parte que mais chamou a atenção, na referida história, as crianças, no mesmo sentido, revelaram, por meio de suas produções gráficas, diferentes atos responsivos às interlocuções estabelecidas com o enunciado expresso na obra, conforme revelam as imagens abaixo.

Imagem 222: Produção opinativa sobre a obra realizada pelo aluno M.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 223: Produção opinativa sobre a obra realizada pela aluna A.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os dois sujeitos escolheram a mesma situação ocorrida no enredo da história para retratar suas impressões. No entanto, mesmo ambos tendo escolhido a mesma parte

suas produções revelam claramente um diferente posicionamento, cada um demonstra uma resposta/reação com ao mesmo texto.

Diferentemente do aluno **M**, a aluna **A** se manifestou num ato responsivo de maneira convergente ao enunciado demonstrando a situação de forma que a personagem principal foi uma vítima, ao expressar: *A pedra Maria Redonda derrubou a Lúcia*. Já o aluno **M**, também por meio de um ato responsivo, expressou seu posicionamento de que a personagem principal foi distraída por isso: *Ela não olhou pro chão e tropeçou na pedra*. De maneira singular e responsiva, cada uma das crianças demonstrou seus posicionamentos sobre o fato citado na obra, cada um colocou seus *acentos axiológicos*. A situação apresentada reafirmou a concepção de que as manifestações de escrita são sempre atos de responsividade que fazem parte de uma corrente ininterrupta de interação verbal em que o autor dialoga com diferentes vozes no processo de produção da obra e o leitor dialoga com diferentes vozes juntamente com a interpretação do enunciado, ou seja, do ato da fala em sua forma gráfica. Volochinov (2014, p. 128) ainda ressalta,

[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores; ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

É nesse movimento contínuo, por meio desses diálogos infinitos, que autores e leitores vão se constituindo e fazendo parte do fluxo da cadeia de interação verbal. Mediante o reconhecimento desse movimento e, com base na reflexão sobre os dados gerados em campo, é possível afirmar que os textos, especialmente os literários, se constituem como o material mais adequado à alfabetização, uma vez que os mesmos possuem o que as crianças necessitam para se tornarem leitoras e produtoras de texto.

O texto, carregado de sentido, apresenta, em sua essência, parte do contexto extratextual do autor e é capaz de modificar o contexto extratextual do leitor. Por outro lado, ele se constitui graficamente possibilitando a apropriação da língua escrita, pois além do fato de que [...] “forma é orientada pelo contexto” (VOLOCHINOV, 2017, p. 179), o contexto também é constituído pela forma.

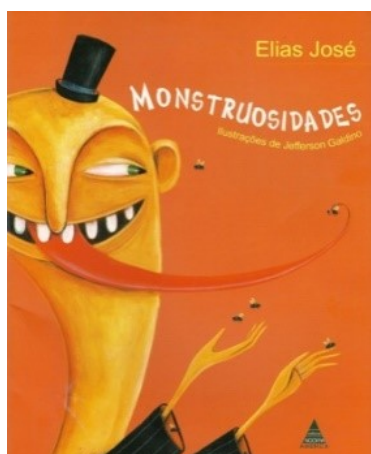
Partindo do pressuposto de que o sujeito é constituído por suas leituras e elas se apresentarem expressas em suas falas e escritas como atos responsivos, pode-se afirmar

que a constituição humana passa pelas leituras e pelas escritas dos sujeitos. O estudo se apresentou como uma oportunidade de reafirmar a responsabilidade da escola, especialmente no que se refere ao trabalho com a leitura de não apenas ofertar textos de qualidade às crianças, mas de proporcionar a elas espaços planejados de interações com os textos. Foi com base nesse reconhecimento da importância do texto literário para a alfabetização que esse gênero, conforme já anunciado, foi priorizado no estudo.

A outra situação selecionada e que será apresentada se refere a uma experiência de produção escrita construída coletivamente em que os sujeitos também foram estimulados a partir da interação com uma obra literária.

A obra foi a intitulada *Monstruosidades* de Elias José e a interação dos alunos com ela se deu também por meio de sua proferição na roda de leitura no momento *É Hora da História*, durante o segundo semestre do ano letivo.

Imagem 224: Capa do livro *Monstruosidades*



Fonte: Capa do livro *Monstruosidades*

Aliado ao recurso das imagens, o texto da obra apresenta, de forma muito interessante, a temática de monstros numa linguagem extremamente poética a qual chamou a atenção das crianças.

Finalizada a proferição da obra, no momento em que as crianças a manuseavam, foram registradas entre as falas:

A. L.: *Olha só os desenhos destes monstros! O José Elias fez igual a Eva Furnari!*¹¹
Ele colocou em cada página um desenho legal e uma rima!

A. J. P.: *É mesmo olha esse daqui!*

A. G.: *Eca! Esse tá tirando meleca do nariz!*

¹¹ No contexto do segundo *Plano de ação*, desenvolvido no 1º semestre, referente também ao gênero literário foi trabalhada a obra de Eva Furnari: *Você troca?* que possui, assim como no *Monstruosidades*, uma rima para cada página.

A. J. P.: *Era uma vez um monstro, porco e infeliz... tirava meleca do nariz!* (realizou a leitura) *É isso que está escrito aqui! Por isso que esse monstro está com o dedo no nariz! Foi para rimar com o infeliz!*
(Nota de campo: 18/05/2016).

As observações das crianças possibilitam a reflexão sobre as diversas conexões realizadas no ato da leitura entre as unidades e o contexto em que elas se inserem que vão se definindo de acordo com o sentido atribuído pelos sujeitos na interação verbal com e sobre os enunciados escritos, carregados de sentidos.

Para além de conseguir compreender o texto escrito, alguns sujeitos conseguiram identificar e ainda expressar para os colegas uma determinada forma de escrita, no caso a poética. Baseando-se nas experiências anteriores com outros textos, com outras histórias, com a forma de escrever de outros autores, os alunos foram inter-relacionando os textos e suas características e se constituindo leitores na apropriação não apenas do sistema da língua, mas também da cultura escrita. As falas dos sujeitos reafirmam sobre a importância do oferecimento de textos às crianças na fase de apropriação da língua escrita para a formação da competência leitora, para a formação cultural e ainda para a formação humana. Arena (2010, p. 28), ao falar da constituição do estatuto de leitor literário, afirma:

Mais do que uma “educação social através de uma proposta de valores”, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer “uma interpretação ordenada do mundo”, à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que “uma forma cultural codificada”, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão “estética do mundo e de um uso especial de linguagem”, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (grifos do autor).

Em consonância com o autor e reconhecendo o lugar que o gênero literário ocupa ou ainda pode ocupar na formação não só do adulto e do adolescente mas, especialmente das crianças, é que o presente trabalho priorizou os gêneros literários.

Ainda no momento da proferição, antes de os alunos manusearem a obra, a professora/pesquisadora retomou as três últimas páginas do livro, especialmente a penúltima, que apresenta o seguinte questionamento do autor direcionado aos leitores, conforme demonstra a imagem.

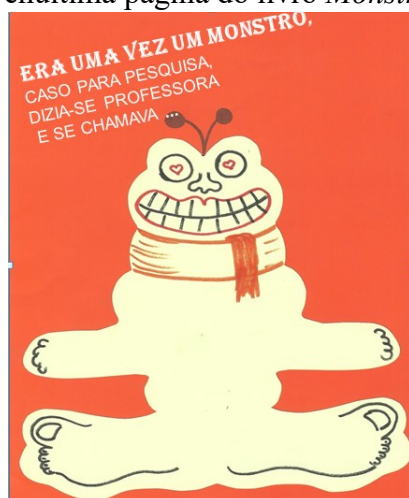
Imagem 225: Penúltima página do livro *Monstruosidades*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após proferir essa parte, fez-se o seguinte questionamento aos sujeitos: *Será que o Elias José tem razão? Será que a nossa cuca cria mesmo?* As crianças responderam que sim e então foi feita a proferição da última página com o desafio final:

Imagem 226: Penúltima página do livro *Monstruosidades*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com base na proferição do texto da última página, os alunos foram convidados a pensarem nas possibilidades de nomes que poderiam ser dado à professora de forma que rimasse com o restante da frase e combinasse com o contexto. Neste momento, o conceito de rima, já apropriado pela maioria dos alunos por meio dos trabalhos anteriores, com textos literários que apresentavam rimas, novamente foi utilizado pelos sujeitos:

P.: *Era uma vez um monstro, caso para pesquisa, dizia-se professora e se chamava...*

A. P.: *Mariza! Mariza é o nome da minha tia!*
 A. J. P.: *Luíza. Também dá! Não dá?!*
 P.: *Muito bem! Qual mais poderia ser?*
 A. G.: *Elisa.*
 P.: *Estou vendo que vocês sabem mesmo rimar!*
 (Nota de campo: 18/05/2016)

Após o levantamento das possibilidades de nomes, foi proposta a criação dos próprios monstros com base nos nomes das crianças e de um texto poético sobre os respectivos monstros. A proposta foi apresentada com base no questionamento do autor que desafia o leitor a também criar, na penúltima página do livro, conforme apresentado, com o texto: *Espera aí Dona Maria, se encerra não! Se encerraria. Pois minha cuca também cria.* A proposta foi aceita com bastante empolgação pelos sujeitos que demonstraram muito envolvimento, tanto na produção dos monstros como dos textos.

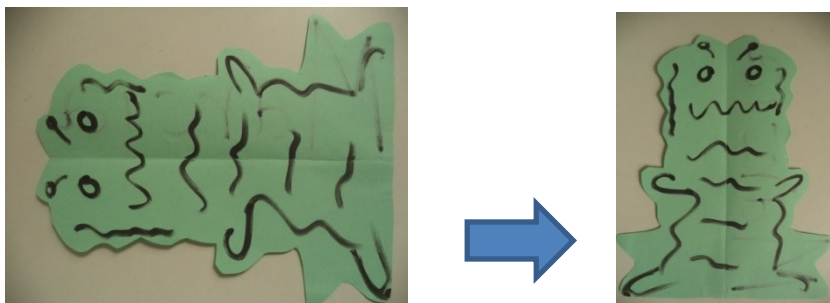
A produção foi orientada pela professora/pesquisadora que, após distribuir para os alunos as folhas dobradas ao meio, solicitou que cada um escrevesse seu nome de preferência maior do que eles estavam acostumados, explicando que o formato do nome é o que determinaria o contorno do corpo do monstro. A título de exemplo, a professora/pesquisadora confeccionou o dela para os alunos verem como seria feito¹².

Imagem 227: Primeira fase da confecção do monstro: recorte do registro do nome com a folha dobrada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 228: Segunda fase da confecção do monstro: produção do desenho do monstro seguindo o contorno do nome no verso da folha aberta



Fonte: Arquivo da pesquisadora

¹² A título de garantir o anonimato fez-se a opção de não expor os nomes dos sujeitos apresentando apenas o modelo completo confeccionado pela professora e as figuras dos monstros de alguns alunos.

Imagem 229: Amostras de monstros criados pelos alunos a partir do contorno de seus nomes traçados no verso



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Conforme já anunciado, o envolvimento das crianças no processo de criação dos monstros a partir de seus nomes ficou evidente especialmente nessa primeira fase de criação. O processo de traçar os nomes de diferentes formas, depois recortar e abrir o respectivo recorte para ver o resultado do contorno que daria forma ao monstro intrigou várias crianças.

Apesar da proposta de interação com a obra e da criação dos monstros terem sido idealizadas sem nenhum objetivo relacionado aos formatos das letras e dos nomes, o fato de o formato do monstro partir do recorte da grafia do nome da criança no verso, no decorrer do processo, esse aspecto se emergiu de forma frutífera para as reflexões sobre a interação dos alunos com a forma das letras. Ao perceberem na prática o que já havia sido falado e mostrado que era a definição do formato dos monstros se apresentar relacionada ao recorte do contorno do nome, algumas crianças optaram por fazer outras tentativas por não terem gostado do contorno formado. Mesmo com a explicação de que os monstros não tinham formas definidas, várias crianças, quando abriam e viam o contorno, pegavam outra folha e partiam para uma nova escrita do nome na busca por um resultado diferente. Muitas também se mostraram ansiosas após o recorte antes da abertura da folha.

Sendo assim, várias fizeram diferentes tentativas de criação de monstro modificando o tamanho e a forma das letras a fim de obterem um resultado diferenciado no contorno de seu nome e, conseqüentemente, na produção de seu monstro, conforme revelam as falas abaixo:

A. M.: *Professora você me dá outra folha amarela?* (falou com tom decepcionado e o recorte dobrado nas mãos)

P.: *Dou sim! Mas o que aconteceu M.?*

A. M.: *É que eu quero fazer outro monstro.*

P.: *Por quê? Você não gostou do que você fez? O formato parece engraçado!* (falei abrindo junto com ele o recorte que ainda não havia sido desenhado no verso).

A. J. P.: *Ainda bem que minha mãe colocou dois nomes em mim!*

P.: *Por quê J. P.?*

A. J. P.: Porque agora eu posso fazer o meu monstro desse jeito, olha como ficou! (falou me mostrando o monstro).

P.: *Desse jeito como?*

A. J. P.: *Com essas duas partes! Com o J deu para fazer esses chifres e ele ficou com essa cintura aqui no meio antes de começar o P.!*

(Nota de campo: 18/05/2016).

Imagem 231: Monstro produzido pelo aluno J P



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Mediante essa fala, assim como no contexto de interação com as iluminuras e na distribuição das letras referentes à apresentação do livro *ABC* e em várias outras situações, ficou evidenciado pelas crianças a existência de uma relação afetiva com seus nomes e as letras que os compõem. Esse fato recorrente também acentuou a convicção de que as letras assumem uma função na escrita de se destacar para o indivíduo como parte de um todo significativo, carregado de sentido. Arena (2013, p. 110), ao refletir sobre a função da letra sob a ótica vigotskiana, contribui com o assunto com a seguinte análise:

[...] como uma unidade na palavra, a letra teria funções por preservar com ela os traços de significado constituintes do todo. Vigotski verificou a importância da função nas manifestações de linguagem, porque com elas se organizariam as próprias estruturas dessas manifestações [...] Como estudioso da linguagem, ele reconhece o fonema como unidade do todo que envolve o aspecto fônico e o semântico da palavra oral, mas destaca que somente se mantém como unidade se for constituinte da palavra plena; fora dela, fora do enunciado, o fonema deixa de ser unidade e fica reduzido a um elemento.

Em consonância com o autor, entende-se que o trabalho com as letras inseridas em um contexto faz todo o sentido para a criança e no caso de atividades como a relatada acima, que envolveu o desenho não só das letras inseridas em seus nomes, mas ainda o desenho dos monstros, elas se tornam além de contextualizadas mais significativas para os sujeitos.

Consciente de que nesta fase da alfabetização o interesse pelo desenho começa a diminuir na maioria das crianças, o desenho se mostrou como importante recurso de expressão para os sujeitos, mediante as propostas apresentadas e vários alunos desta turma ainda demonstraram estar envolvidos com o ato de desenhar.

Em todo o decorrer da pesquisa, foi identificado no grupo, quase que em sua totalidade, o gosto pelo desenho, no entanto, os alunos que ainda não haviam avançado tanto quanto a maioria, no processo de apropriação da escrita, apresentando um gosto maior pelo desenho de forma significativa. Quando havia atividades que envolviam tanto o desenho como a escrita, estes alunos ocupavam a maior parte do tempo com o desenho, priorizando-o em detrimento da produção escrita ou mesmo de algum registro da lousa. Nesta perspectiva, concordamos com Vigotski (2009, p. 62) de que,

Possivelmente, as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina. Com a passagem para outra fase de desenvolvimento, a criança eleva-se para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também modifica-se o caráter de sua criação.

Ainda no contexto deste trabalho, após a confecção dos monstros, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar todos os monstros da turma e produzirem coletivamente textos escritos sobre eles e seus respectivos nomes.

As construções dos textos foram feitas na lousa de forma que a professora-pesquisadora ia escrevendo as possibilidades que as crianças iam falando. Todos os textos foram compostos por quatro versos, sendo que o primeiro era sempre a frase: *Era uma vez um monstro*, assim como na obra *Monstruosidades*.

Conforme já anunciado, no momento dessa produção, os alunos já dominavam o conceito de rima o qual foi posto em prática. O interessante é que, na maioria das produções, foram evidenciadas tanto as características imaginárias como também as concretamente representadas nos desenhos dos alunos, conforme demonstram as duas amostragens abaixo.

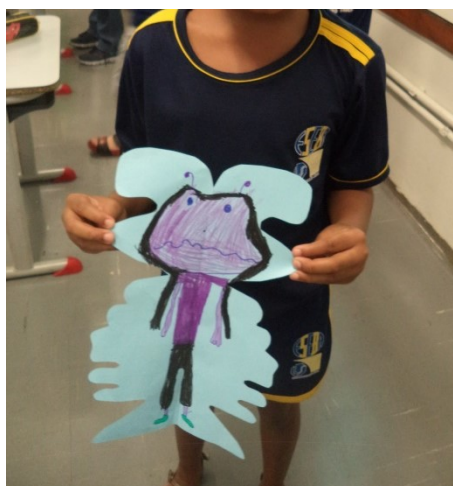
Imagem 232: Monstro e seu respectivo texto construído pela aluna A L



Era uma vez um monstro...
de 4 olhos, muito bacana,
no seu nome tinha L [redacted]
e também tinha A [redacted]

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 233: Monstro e seu respectivo texto construído pela aluna G.



Era uma vez um monstro...
vivia de sapatinhos verdes,
no escuro acendia uma vela,
seu nome era G [redacted]

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O processo de produção escrita realizado coletivamente se constituiu de momentos muito frutíferos em que os sujeitos puderam testar diferentes possibilidades de frases que iriam compor os versos. Como as orientações sobre a produção indicaram que seriam criados textos curtos que falassem dos monstros criados por eles e envolvessem os nomes dos alunos com rima, naturalmente as crianças observavam o desenho do monstro criado pelo colega e iam sugerindo frases que tinham as características expressas no desenho.

No entanto, além das características dos monstros, no meio do percurso, elas iniciaram um movimento de tentativas de inserir nos próprios textos, e nos dos colegas

também, aspectos que os identificavam ou identificavam os colegas que haviam criado o respectivo monstro, conforme elucidam as falas e alguns dos textos abaixo.

A. P.: *Por que a gente não coloca que ele come panqueca. O A. já falou que gosta de panqueca.*

A. F.: *Vamos colocar que o monstro dele acelera o motor por que o nome dele termina igual e ele adora ficar correndo!*

A. J. P.: *Vamos colocar que o meu monstro come sangue e feijão preto, porque eu adoro feijão preto. (No desenho dessa criança o monstro tinha sangue ilustrado na boca)*

(Nota de campo: 28/05/2016).

Imagem 234: Amostras de textos do compilado – *Era uma vez um monstro*

<p>Era uma vez um monstro...</p> <p>adorava fazer um tour,</p> <p>comia muita panqueca,</p> <p>seu nome era A _____</p>	<p>Era uma vez um monstro...</p> <p>tipo meio vampiro,</p> <p>vivia acelerando o motor,</p> <p>seu nome era H _____</p>	<p>Era uma vez um monstro...</p> <p>caso estranho de se ver,</p> <p>comia sangue e feijão preto,</p> <p>se chamava J _____</p>
---	---	--

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dessa forma, ficou evidente, no processo de produção dos textos, que as crianças foram muito além do proposto a elas. Além de conseguirem contemplar o critério da rima, conseguiram ainda inserir elementos que identificassem seus colegas e aspectos de suas produções. No processo de escolha das palavras, que iriam compor os textos especialmente na busca pelas rimas, as crianças ainda recorreram às palavras já conhecidas de outros contextos de trabalho realizados anteriormente no estudo. Desse modo, a escolha das palavras se constituiu permeada de diferentes critérios tornando o processo ainda mais rico do que o esperado. De acordo com Smolka, (1994, p. 57) as escolhas realizadas pelas crianças

[...] indica a variedade de percursos e critérios no processo de elaboração do texto pela criança, [...] Com isso, podemos ver que um critério apenas- por exemplo, a lógica da correspondência ou o ritmo entonacional- não dá conta de explicar a produção escrita da criança. O movimento discursivo – oral, escrito, como atividade mental – também não é linear e transparente. O que vemos são motivos e lógicas diferentes interferindo/atuando/constituindo diferentes momentos dessa produção.

Nessa perspectiva, o trabalho de produção coletiva na fase de apropriação da língua escrita se apresenta importante tanto para a criança em seu processo de aprendizagem, como para o adulto em processo de ensino. Ao ouvir os alunos, suas formas de entender, pensar e se expressarem, os professores podem aprender muito sobre as crianças e suas formas de aprendizagem e apreensões de sentidos. A imagem abaixo apresenta a produção de uma criança sobre a atividade realizada individualmente.

Imagem 235: Atividade de produção individual



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A expressão da criança, por meio de sua escrita, revela o envolvimento com a atividade demonstrando que a literatura permite interações diversas não apenas racionais, mas também emocionais.

As experiências relatadas reafirmaram a importância da interação dos sujeitos com a língua escrita, especialmente, com os textos literários. Ao se relacionarem com um pensamento de outro sujeito registrado por meio da escrita, no caso o autor do livro, que impulsiona a criação de outros pensamentos, a língua cumpre o seu verdadeiro papel na vida humana. A interação com a obra do autor proporcionou uma motivação interna nas crianças para a concretização da escrita dos próprios textos. Motivado pela

temática dos monstros apresentada por meio do livro e desafiados pelo autor, os alunos sentiram o desejo de se manifestarem também por meio da escrita.

Nessa perspectiva, o texto possibilita a interação com a língua escrita viva em termos bakitinianos, por isso a opção pelos textos literários e outros como principal recurso pedagógico para a inserção das crianças no mundo da escrita. Nessa interação, a voz do outro expressa no texto possibilita a atribuição de sentidos pelos sujeitos em situações concretas. Segundo Bakhtin (2011, p. 282-283),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

As experiências em campo, relacionadas com o aporte teórico, revelaram que a leitura apesar de ser um processo que se diferencia da escrita consegue estimular o pensamento criador dos sujeitos para suas produções escritas. Essa convicção se consolidou mediante as diversas situações em que as crianças responsivamente demonstraram que realmente [...] *é na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir*, no qual é possível, com os outros discutir, decidir, realizar, avaliar... que *são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado*.” (JOLIBERT, 1994, p. 12, grifos da autora). E foi nas relações com os textos que os sujeitos do estudo se desenvolveram.

Ao questionarem os diversos textos constantemente a cada *Plano de ação*, as crianças aprendem a se autoquestionarem também na construção de suas próprias escritas. Essa busca pelas respostas, provocadas pelo texto do outro, ajuda o sujeito a refletir sobre suas produções: o que desejo escrever?; para quem?; para quê?, o que quero comunicar? De acordo com seu contexto de produção. Somente assim a escrita pode se materializar de forma contextualizada, discursiva e significativa.

Como os sujeitos demonstraram, no decorrer do percurso, que se desenvolveram em seus processos de apropriação da língua escrita, considera-se que a pesquisa de intervenção conseguiu vislumbrar e materializar uma possibilidade de trabalho com textos na alfabetização. Nesse sentido, entende-se como necessária ainda a apresentação do percurso de desenvolvimento dos alunos.

CONCLUSÃO

Após a realização de todas as ações inseridas no percurso investigativo, efetivadas por meio dos *Planos de Ação*, pode-se afirmar que as situações vivenciadas pelos sujeitos, no contexto de cada trabalho com um gênero textual, propiciaram um desenvolvimento perceptível da linguagem dos envolvidos.

Por ter se materializado em um trabalho de interação com os enunciados por meio dos textos, o processo foi contextualizado e significativamente dialógico. Mais do que simplesmente aprender sons e sinais, os sujeitos apreenderam significados, carregados de sentidos atribuídos individual e coletivamente no contexto de cada atividade. Considerando o percurso dos sujeitos da pesquisa, foi possível verificar que todos, sem exceção, se desenvolveram em seus singulares processos de apropriação da língua escrita. Eles estavam alfabetizados no final do ano, porque o ensino da língua escrita, de maneira discursiva, por meio dos gêneros textuais, é propício à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento da linguagem dos sujeitos.

As evidências nos levam a concluir que, por meio de trabalhos com os gêneros, em processos verdadeiramente dialógicos no contexto da alfabetização, a criança pode ser inserida na cultura escrita de forma que ela sinta a necessidade dos atos culturais de ler e de escrever com vistas à transformação.

Fica o convite aos professores alfabetizadores para experimentar, ousar o novo e superar a visão simplista do processo de apropriação da língua escrita, ao valorizar os diferentes usos da língua, para, assim, contribuir com o desenvolvimento efetivo das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula;1)

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. P.13-44.

_____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. Disponível em: < http://www.sciello.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100007>

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, set./dez. 2006. p. 493-507.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300005>

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A descoberta da língua escrita**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Teoria do romance I A estilística**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: editora 34, 2017.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Rio de Janeiro: Brinque-Book, 1995.

BARRO, João de. **A formiguinha e a neve: obra clássica da literatura universal adaptado por João de Barro (Braguinha)**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BARUZZI, Agnese. **A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BELINKY, Tatiana; ilustrações de André Neves. **Pontos de interrogação**. São Paulo: Noovha América, 2005.

_____; ilustrações de Giselle Vargas. **ABC**. 6. ed. São Paulo: Elementar, 2013.

_____; ilustrações de Jotah. **Coral dos bichos**. São Paulo: FTD, 2000.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado com o menino**. São Paulo: Salamandra, 2011.

BRAZ, Júlio Emílio; ilustrada por Salmo Dansa. **Chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Scipione, 2005.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BUARQUE, Chico; ilustrações de Ziraldo. **Chapeuzinho Amarelo**. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2013.

CANTON, Katia. **A cozinha encantada dos contos de fadas** 23 receitas cheias de magia & fáceis de fazer. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. O sapo e o boi. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTAINE, Jean de La Fontaine. A cigarra e as formigas In: **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2004. pgs. 12 e 13.

_____. O sapo e o boi In: **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2004. pgs. 14 e 15.

_____. A raposa e a cegonha In: **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2004. pgs. 36 e 37.

_____. O leão e o ratinho In: **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2004. pgs. 8 e 9.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Florentino A. de; ilustrações de Mariana Massarani. **Controle remoto**. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

FURNARI, Eva. **Assim Assado**. São Paulo: Uno Educação, 2008.

_____. **Você troca?**. São Paulo: Moderna, 1991.

_____. **Você troca?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Você troca?** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. **Não confunda**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. **Travadinhas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Rumboldo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

HAMILTON, Libby; ilustrações de Tomislav Tomic. **Uma viagem pelos contos de fadas**. Trad. de Márcia Viveiros. São Paulo: Girassol, 2013.

HUGHES, Catherine D.; ilustrado por Franco Tempesta. **O primeiro grande livro dos dinossauros**. São Paulo: Abril, 2012.

JOHNSTONE, Glen. **Guia de aventuras piratas**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 - (vol. 1).

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad.: Walkiria M. F. Settimi, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 - (vol. 2).

_____. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade**. Trad.: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. SRAIKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. Trad.: Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOSÉ, Elias; ilustrações de Jefferson Galdino. **Monstruosidades**. São Paulo: Noovha América, 2013.

KIRINUS, Glória. **Formigarra, Cigamiga**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo, 2009, p.99 -112.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. São Paulo: Globo, 2007.

MARTINS, Maria Silva Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. São Paulo: Mercado das letras, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____.; ilustrações de Maria Eugênia. **Dona Baratinha**. São Paulo: FTD, 2004.

_____. O Pequeno polegar de Charles Perrault, In: Contos de fadas,

MISSE, James; ilustrador Marcelo Garcia. **Coisas pra fazer antes de crescer**. São Paulo: Pé de letra, 2010.

_____.; ilustrações de Leonardo Malavazzi. **O menino que devorava livros**. 2. ed. São Paulo: Pé de letra, 2015.

MUNIZ, Flávia; ilustrado por Cláudia Scatamacchia. **João e Maria**. São Paulo: Moderna, 1996.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 1993.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia Já-Vou-Indo**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Lagarta Pintada).

ROTH, Otávio, **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Ática, 1994.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho - uma aventura Borbulhante**. São Paulo: Zastras, 2009.

ROCHA, Ruth; ilustrações de Mariana Massarani. **A cinderela das bonecas**. São Paulo: Salamandra, 2011.

_____. **Ruth Rocha reconta: O patinho feio**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

_____. **Ruth Rocha reconta: João e Maria**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

_____. **Ruth Rocha reconta: João e o pé de feijão**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

_____. **A primavera da lagarta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2009.

SALLES, Adeilson; ilustrações de Yume Sato. **Chapeuzinho e-mail**. São Paulo: CEAC, 2013.

SCHENEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira História dos três porquinhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHURAVEL, Mayia. **A mentira da barata**. São Paulo: Paulinas, 2001. SIMÕES,

Ronaldo Coelho. **Macaquinho**. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 2008.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos** histórias de tempos antigos. São Paulo: FTD, 2009.

SOUSA, Maurício. **As tiras Clássicas da Turma da Mônica**. São Paulo: Panini Comics, 2009. Vol. 5

_____. **As tiras Clássicas da Turma da Mônica**. São Paulo: Panini Comics, 2009. Vol. 6.

VASSALLO, Márcio; ilustrações de Mariana Massarani. **A princesa Tiana e o sapo Gazé**. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

_____; ilustrações de Mariana Massarani. **O Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

_____. **Clic-Clic! A máquina biruta do seu Olavo**. Belo Horizonte: Formato, 1998. (Coleção Quem diria!).

VETILLO, Walter; ilustrações de Eduardo Vetillo. **Se você fosse um ponto de exclamação**. 1. ed. São Paulo: Pé de Letra, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – Livro para professores. Trad. Zoia Prestes – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WOOD, Audrey; ilustrações de Don Wood. **A casa sonolenta**. 16. ed. Trad. Gisele Maria Padovan. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O rei bigodeira e sua banheira**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____; WOOD, Don. **Clara Manhã de Quinta à Noite** uma história sem pé nem cabeça. Trad. por Luciano V. Machado. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Abracadabra).

ZANETTI, Eloi; ilustrações de Priscila Vieira. **Ruivão, o lobo bom** com cara de mau. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2008.

ZIRALDO. **Maluquinho por bichos**: uma seleção de histórias maluquinhas com mascotes e outros bichos. São Paulo: Globo, 2006.

Sites de vídeos:

A VIDA é notícia: uma breve história do jornal. Produção de Fábio Elionar. 2013, 5:37, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e3pORSzFCZQ>. Acesso em 03 de fev. de 2016.

BIOGRAFIA e obras de Monteiro Lobato. Produção de Proffernandaldl. 2012, 1:47, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Disponível em: <http://chc.org.br/>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

PALAVRA cantada/ o vira. Produção de João Ricardo / Luhli. 2013, 2:44, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nDN403JeYiI>. Acesso em: 12 de jan. de 2016.

LIVRO da família - Todd Parr. Produção de Flashart. 2017, 2:51, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pF95YShVGD4&t=25s>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

MAURÍCIO de Sousa e sua turma. Produção de Cartoon Way. 2015, 2:41, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lne88q6l4k>. Acesso em: 25 de jan. de 2016.

HISTÓRIA do Brasil revistas brasileiras. Produção de FredericoPasse1. 2009, 4:31, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HJc7MMIGGeA>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

FÁBULAS - vídeoaula. Produção de Pedro Rafael. 2014, 07:18 (trecho de 2:36 a 7:18), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM>. Acesso em: 25 de jan. de 2016.

PALAVRA cantada / vai e vem das estações. Produção de Paulo Tatit. 2015, 3:40, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlNoF8GEGWc>. Acesso em: 25 de jan. de 2016.

PALAVRA cantada/ o vira. Produção de João Ricardo / Luhli. 2013, 2:44, son., color. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=nDN403JeYil>. Acesso em: 12 de jan. de 2016.

PALAVRA cantada/ Vai e vem das estações. 2015, 3:40, son., color. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/vai-e-vem-das-estacoes.html>. Acesso em: 18 de mai. de 2016.

O PROFESSOR e os desafios da escola pública paranaense. 2009. Vol: II Cadernos PDE, p.16 Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafiuv_portugues_md_vilmar_francisco_mandryk.pdf.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Plano de ação do texto poético: *Você Troca?* de Eva Furnari

<p style="text-align: center;">Eixo: Contexto Extratextual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer breve retrospecto com os alunos sobre as características do poema. - Promover com os alunos uma discussão sobre trocas. - Apresentar o <i>baú do tesouro</i>, apresentando algumas características do texto escolhido. - Retirar o livro: <i>Você troca?</i>, do <i>baú do tesouro</i> explorando o seu tema (trocas) e o nome da autora, após exposição das hipóteses dos alunos. - Mostrar a capa do livro explorando os seus dados e incentivando o levantamento de hipóteses por parte dos alunos sobre as trocas que a autora irá propor. - Realizar a leitura do livro e perguntar a opinião dos alunos sobre o texto. - Oportunizar que os alunos opinem também sobre as trocas apresentadas pela autora. - Indagar sobre a intencionalidade da autora ao escrever o texto. - Apresentar aos alunos a obra em três edições diferentes.
<p style="text-align: center;">Eixo: Texto gráfico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar o texto ampliado em cartaz, explorando seus contornos, e lembrar os alunos sobre a definição de frase. - Apresentar a silhueta do texto <i>Você Troca?</i> ampliada em outro porta-texto e propor a montagem coletiva do poema. - Dividir a turma em duplas e distribuir partes do poema ampliado (título e versos) para serem inseridas em seus respectivos lugares no cartaz-silhueta. - Apresentar a obra de Eva Furnari como um poema, após a montagem coletiva, recordando as características deste tipo de texto e propor uma comparação com o texto anterior -Leilão de Jardim para observarem semelhanças e diferenças entre eles. - Distribuir retalhos de papel colorido para serem colados coletivamente nos espaçamentos em branco entre as palavras do texto após a montagem deste. - Distribuir o texto individualmente, faltando 4 versos e o título, para que os alunos possam organizá-los e colá-los nos seus respectivos moldes dentro do texto. - Orientar aos alunos que façam, na mesma atividade, um traço entre as palavras identificando a segmentação que o texto possui.
<p style="text-align: center;">Eixo: Palavra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher uma das palavras do poema e registrá-la no quadro. - Registrar a palavra escrita no quadro em uma ficha e fixá-la em um painel. - Apresentar um painel com palavras do texto (cada palavra numa ficha de uma cor). - Convidar os alunos individualmente para realizarem a troca das palavras no painel. - Propor para a turma a elaboração coletiva de recriação do poema com a inserção de novas trocas e suas respectivas ilustrações. - Realizar a escolha individualmente de um personagem ou objeto trocado no texto, para ilustrar, a fim de construírem o Jogo da Memória da Turma. - Distribuir uma ficha quadrada para cada aluno realizar a produção do desenho e do objeto/personagem escolhido. - Reproduzir as imagens feitas por todos os alunos e propor que cada um colora e finalize individualmente um Jogo da Memória da Turma. - Apresentar e explicar as regras do Jogo da Memória da Turma com os personagens e objetos propondo a divisão dos grupos para jogarem na sala de aula e em casa.
<p style="text-align: center;">Eixo: Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expor livros literários para que cada um escolha e faça a tentativa de leitura.

- Promover o momento É Hora da História com a exploração de um livro literário selecionado pela professora/pesquisadora, de uma a duas vezes por semana.
- Realizar a roda de conversa sobre as leituras realizadas para que cada aluno exponha suas observações sobre a obra de maneira geral.
- Acompanhar, diariamente, junto à professora, leituras poéticas e depois promover a discussão sobre ela.
- Realizar o empréstimo na biblioteca para que cada aluno tenha acesso a uma obra por uma semana.

APÊNDICE B

Plano de ação do texto informativo - Zica causa microcefalia, conclui agência dos EUA de Marcelo Ninio

Eixo: Contexto Extratextual

- Apresentar aos alunos o *baú do tesouro* com o jornal, bem como as características deste gênero para que os alunos o descubram.
- Realizar o levantamento de hipóteses e explorar os elementos da capa.
- Perguntar sobre a relação dos alunos com o gênero.
- Folhear o conjunto completo do jornal, explorando os textos presentes no suporte.
- Explicar que os textos observados são chamados de textos jornalísticos por serem produzidos e publicados especialmente por agências de jornais.
- Fomentar discussões sobre os vários gêneros jornalísticos presentes no jornal e suas respectivas funções.
- Anunciar que uma notícia da página B5 do jornal, do caderno Ciência, foi selecionada para os alunos localizarem.
- Recortar e ler a notícia retirada do jornal para os alunos.
- Ouvir a opinião dos alunos sobre o conteúdo apresentado na notícia.
- Contextualizar o surgimento do jornal, por meio da projeção do vídeo: A vida é notícia: uma breve história do jornal, retirada do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=e3pORSzFCZQ>, seguida de debate.
- Projetar a apresentação: A história do jornal construída em Power point utilizando informações do texto: A história dos jornais e as origens do jornalismo do site: <http://www.guiadacarreira.com.br/historia/jornais-jornalismo/>, que apresenta breve história do jornal.
- Realizar com os alunos uma discussão, expondo informações sobre os textos jornalísticos e os vários meios pelos quais são veiculados e deixar os alunos exporem sobre suas experiências.
- Lançar o questionamento para os alunos pensarem, no decorrer do trabalho, sobre os objetivos do jornal (contar, descrever, dar opinião...)
- Distribuir para os alunos (em grupos) um jornal completo para observarem e selecionarem um dos textos para apresentarem suas hipóteses sobre o assunto, bem como sobre sua função.
- Discutir sobre as diferentes funcionalidades dos textos jornalísticos com base nas apresentações dos grupos.
- Realizar uma comparação entre o texto selecionado do jornal e os trabalhados anteriormente.

Eixo: Texto gráfico

- Apresentar o recorte da notícia e perguntar se o mesmo se apresenta como um texto jornalístico visto fora do contexto do jornal.
- Questionar sobre a forma de leitura de jornais.
- Explicar que, apesar do jornal ser escrito em colunas, a sua leitura, assim como a dos demais textos, segue a mesma direção (da esquerda para a direita e de cima para baixo).
- Apresentar a página B5 ampliada juntamente com a sua respectiva silhueta, composta pelos respectivos espaços de todos os textos, fotos e figuras presentes na página B5 também ampliados em um só cartaz.
- Distribuir para cada aluno da turma, uma parte pertencente à página B5 ampliada proporcionalmente, orientando-o para que localize e cole a parte recebida no seu

respectivo espaço do cartaz.

- Distribuir a silhueta da notícia em folha A4 juntamente com as suas respectivas partes, para que os alunos, individualmente, ordenem e cole nos seus respectivos contornos as partes que aparecem no texto.
- Oferecer diferentes diagramações para que os grupos possam escolher e criar uma pequena notícia, bem como ilustrá-la.
- Relembrar a função do jornal de comunicar/expor as informações e suas diferentes formas de veiculação que podem ocorrer não apenas de forma impressa, mas também falada através de rádio e televisão.
- Esclarecer que, apesar do locutor de rádio e o apresentador de televisão se utilizarem da voz, eles realizam suas atividades tendo como base um texto escrito.
- Orientar os alunos, para que organizem uma apresentação da notícia, construída anteriormente em forma de noticiário na televisão, onde poderão utilizar o texto da notícia que escreveram no momento da apresentação.
- Disponibilizar uma televisão e uma câmera de filmagem, construídas com caixas, para que os grupos apresentem a notícia de forma que um seja o apresentador e o outro o filmador da notícia.
- Expor, após todas as apresentações, as várias notícias construídas em diferentes diagramações.
- Projetar no Datashow as filmagens das apresentações das notícias realizadas para a turma.
- Construir com os alunos um Jornal Mural na escola.
- Distribuir para os grupos um jornal completo para seleção e recorte de alguns textos jornalísticos específicos (Propagandas, Classificados, Jogos e Passatempos, Charges e Quadrinhos, Reportagens e Notícias).
- Disponibilizar cartazes, para que os alunos possam classificar os gêneros jornalísticos selecionados, colar e ainda justificar suas escolhas.

Eixo: Palavra

- Assinalar as siglas existentes na notícia ampliada e afixada na parede questionando sobre o que sejam.
- Questionar sobre o nome dado a essas sequências de letras, após socialização das hipóteses, revelar que são as siglas.
- Expor sobre o significado das siglas e sua função na fala e na escrita de reduzir as palavras, a fim de gerar mais agilidade tanto ao falar quanto ao escrever.
- Exemplificar o uso das siglas apresentando algumas siglas mais próximas da experiência diária dos alunos.
- Explicar que, antigamente, as siglas eram todas seguidas de ponto final como a. C. e d. C., mas que atualmente não utilizamos mais pontos entre as letras e sim apenas as letras iniciais das palavras.
- Projetar a notícia na lousa e solicitar que os alunos escolham uma palavra do texto, circule-a na lousa e a transponha, posteriormente, para a ficha e coloque-a em um suporte de palavras na sala.
- Realizar a atividade sistematizada de ler e circular as siglas da notícia e escrever algumas siglas.
- Propor à turma o recorte das palavras que compõe o título e o subtítulo da notícia ampliados e a montagem em outra folha.

Eixo: Leitura

- Expor na sala Folhinhas retiradas do jornal Folha de S. Paulo e outros suplementos infantis de jornais para os alunos escolherem e fazerem a tentativa de leitura.
- Realizar a roda de conversa com a socialização sobre as leituras realizadas pelos

alunos.

- Distribuir uma jornal completo para cada aluno folhear no contexto familiar.
- Distribuir diariamente matérias de jornais para a leitura coletiva seguida de discussão.
- Realizar o empréstimo na biblioteca semanalmente para os alunos.
- Promover o momento *É Hora da História*.
- Participar de uma feira de livros no shopping da cidade.

APÊNDICE C

Slides da apresentação A história do Jornal

Universidade Federal de Uberlândia Escola de Educação Básica

A história do jornal



O jornal é um meio de comunicação usado pela civilização humana há mais de 2000 anos para divulgar informações.

A história do jornal

- Não se sabe ao certo a origem exata do jornalismo e qual foi o primeiro jornal do mundo, mas os historiadores atribuem ao lendário Imperador Romano Júlio César esta invenção.
- Ao que tudo indica, Júlio César, além de um excelente general e comandante, também foi um ótimo profissional de marketing: para poder divulgar suas conquistas militares e informar o povo da expansão do Império (fazendo obviamente muita propaganda pessoal), César criou a chamada **Acta Diurna**, o primeiro jornal de que se tem notícia no mundo.
- Ver se acha exemplos de acta diurnas(placas que eram expostas como out door) para colar figura e explicar!!!



Leilão de Jardim - Cecília Meireles

**Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores
Lavadeiras e passarinhos
Ovos verdes e azuis nos ninhos?**

**Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio-de-sol?
Um lagarto entre o muro e a hera.
Uma estútua de primavera?**

**Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilho dentro do chão?**

(Este é o meu leilão)

Você troca?

Você troca um gato contente por um gato com dente?	Você troca um tutu de feijão por um tatu de calção?
Você troca um canguru de pijama por um urubu na cama?	Você troca um rato assustado por um gato amarrado?
Você troca um coelho de chinelo por um joelho de coponino?	Você troca um lobinho delicado por um chapéuzinho malhado?
Você troca um lápis sem dente por um dragão obediente?	Você troca um pingim fantasiado por um patim alucinado?
Você troca um ratinho de camiseta por um passarinho na gaiola?	Você troca um mamão bichado por um bichão mimado?
Você troca uma taturana molhada por uma banana descaçada?	Você troca um gato de botá por um sapo boboca?
Você troca um espírito com preguiça por um leão de salicóia?	Você troca um varal de felicidade por um fúnel de brincadeira?



APÊNDICE D

Plano de ação do texto informativo-científico – *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?* de Jaqueline A. G. Soares

Eixo: Contexto Extratextual

- Apresentar, por meio do *baú do tesouro*, a revista científica, com o objetivo de proporcionar o levantamento de hipóteses sobre o gênero.
- Abrir o *baú do tesouro* e retirar a revista: *Ciência Hoje das Crianças* (ano: 23, nº 210 de março de 2010), após a exploração do levantamento de hipóteses.
- Mostrar a revista e explorar os elementos da capa para oportunizar que os alunos expressem possíveis contatos que já tiveram com este tipo de material.
- Questionar sobre o nome da revista *Ciência Hoje das Crianças*, e abrir a discussão sobre o significado e a relação que ele pode apresentar com seus conteúdos.
- Explicar que essa revista é especialmente direcionada ao público infantil com textos científicos, que possuem o objetivo de informar o leitor.
- Abrir a revista na primeira página e fazer a exploração do sumário. Explicar aos alunos como ele é constituído e qual a sua função.
- Folhear a revista e relacionar o sumário com suas partes ao identificar a correspondência entre as sessões com seus respectivos títulos, textos e numeração.
- Destacar para os alunos, no sumário, o título do texto da página 7 e anunciar que ele foi escolhido para trabalhar com a turma e oportunizar que façam a tentativa de leitura do nome da matéria.
- Abrir o texto: *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?*, da página 7 e realizar a leitura.
- Explicar que o texto foi escrito pela bióloga Jaqueline Aparecida Gonçalves Soares do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso.
- Perguntar a opinião dos alunos e deixar que se posicionem sobre o texto e seu conteúdo.
- Indagar com as crianças sobre a intencionalidade da autora ao escrever um texto como aquele.
- Historicizar o surgimento da revista e explicar que, assim como o jornal, ela foi inventada em certo momento da história. Propor que assistam a um vídeo que mostrará como a invenção da revista, criada na Alemanha, chegou ao Brasil.
- Projetar para os alunos o vídeo: *História do Brasil Revistas Brasileiras*, acessado através do site abaixo:
<https://www.youtube.com/watch?v=HJc7MMlGGeA>
- Discutir sobre os elementos apresentados no vídeo e deixar que os alunos expressem sobre os fatos e conteúdos que mais lhe chamaram a atenção.

Eixo: Texto gráfico

- Projetar a apresentação *A Revista* para identificar o processo de ampliação do mercado de revistas para o atendimento de diversos públicos de leitores, inclusive ao público infanto-juvenil.
- Apresentar a 1ª revista *Ciência Hoje das Crianças*, criada em 1986, como a primeira revista de divulgação científica brasileira voltada para o público infantil, na mesma apresentação, juntamente com a edição explorada com a turma.
- Realizar um retrospecto dos textos anteriormente trabalhados ao apresentá-los na ordem cronológica em que foram estudados, por meio da atividade *Comparando textos*.
- Distribuir as partes recortadas do texto juntamente com a silhueta, para que, individualmente, os alunos ordenem e coleem nos seus respectivos contornos as partes

que aparecem no texto.

Eixo: Palavra

- Retomar o conceito de siglas, HQ como Histórias em Quadrinhos e CHC para Ciência Hoje das Crianças, que é a forma de identificação da revista em seu site.
- Visitar o site da revista Ciência Hoje das Crianças para apresentá-lo e também para chamar a atenção para a identificação do nome da revista pela sigla CHC.
- Apresentar o texto de forma ampliada: *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?*.
- Convidar os alunos para, individualmente, escolherem uma palavra do texto e realizar a tentativa de escrita e a transposição para a ficha.
- Relembrar com a turma o significado de frase e solicitar que construam uma frase com a palavra do texto escolhida e registrada na ficha.
- Classificar as palavras das fichas no banco de palavras *CPD - Cantinho das Palavras dos Detetives*.
- Realizar a brincadeira de adivinhação das palavras escolhidas em forma de charadas construídas de acordo com suas características, com ou sem mediação da professora/pesquisadora.
- Realizar o jogo da forca com as palavras escolhidas do texto.

Eixo: Leitura

- Expor, na sala, revistas Ciência Hoje das Crianças para a escolha, exploração e seleção de uma página para comentar na roda.
- Promover a roda de conversa sobre as leituras realizadas pelos alunos.
- Propor, após a socialização, a troca das revistas para serem exploradas no contexto familiar.
- Entregar diariamente a cópia de um texto científico para que os alunos acompanhem, junto à professora, a leitura e depois realizem a discussão sobre o tema.
- Realizar o empréstimo semanal na biblioteca de uma obra literária.
- Promover o momento *É Hora da História*.

APÊNDICE E

Slides da apresentação A Revista

Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica

A revista



A revista é um meio de comunicação usado no Brasil há mais de 200 anos para divulgar informações e entreter.

A revista

A revista pode ter diferentes temas, atendendo a vários públicos de diversas idades.



Exemplo: Revistas de moda



Exemplo: Revistas de esportes



Exemplo: Revistas de Artesanato



Exemplo: Revistas de Arquitetura



Exemplo: Revistas de Carros



Exemplo: Revistas para crianças e adolescentes



Primeira revista de divulgação científica infantil brasileira:



Ciência Hoje das Crianças

- Primeira revista de divulgação científica brasileira voltada para a criançada, a Ciência Hoje das Crianças (CHC) mostra ao público infantil que a ciência faz parte da vida de todos e pode ser muito divertida. Criada em 1986, recebeu o Prêmio José Reis de Divulgação Científica em 1991 e hoje tem uma tiragem mensal de 380 mil exemplares.



Primeira CHC - nº 0

Revista CHC – Ciência Hoje das Crianças

Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica



1986



2010




APÊNDICE F

Apresentação Comparando textos 1



Comparando textos

Leilão de Jardim - Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores
Lavadeiras e passarinhos
Ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera.
Uma estítu de primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão!)

Voôê troca?

Voôê troca um gato contente
por um pato com dente?

Voôê troca um canguru de pijama
por um urubu na cama?

Voôê troca um coelho de chinelo
por um joelho de ocoelho?

Voôê troca um leão sem dente
por um dragão obediente?

Voôê troca um ratinho de omelete
por um passarinho na gaiola?

Voôê troca uma tatuana molhada
por uma banana dessecada?

Voôê troca um espito com praguça
por um ladrão de salsinha?

Voôê troca um tulu de feijão
por um tatu de coelho?

Voôê troca um rato assustado
por um gato amarrado?

Voôê troca um lobinho delicado
por um chapéuzinho malvado?

Voôê troca um pinguim fantasiado
por um patim alucinado?

Voôê troca um mamão bichado
por um bichão mimado?

Voôê troca um gato de bota
por um sapo boboca?

Voôê troca um versal de feitiço
por um final de brincadeira?



Leilão de Jardim - Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores
Lavadeiras e passarinhos
Ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera.
Uma estítu de primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilho dentro do chão?

(Este é o meu leilão!)

Voôê troca?

Voôê troca um gato contente
por um pato com dente?

Voôê troca um canguru de pijama
por um urubu na cama?

Voôê troca um coelho de chinelo
por um joelho de ocoelho?

Voôê troca um leão sem dente
por um dragão obediente?

Voôê troca um ratinho de omelete
por um passarinho na gaiola?

Voôê troca uma tatuana molhada
por uma banana dessecada?

Voôê troca um espito com praguça
por um ladrão de salsinha?

Voôê troca um tulu de feijão
por um tatu de coelho?

Voôê troca um rato assustado
por um gato amarrado?

Voôê troca um lobinho delicado
por um chapéuzinho malvado?

Voôê troca um pinguim fantasiado
por um patim alucinado?

Voôê troca um mamão bichado
por um bichão mimado?

Voôê troca um gato de bota
por um sapo boboca?

Voôê troca um versal de feitiço
por um final de brincadeira?



APÊNDICE G

Plano de ação de História em Quadrinhos - Olha pro céu! de Maurício de Sousa

Eixo: Contexto Extratextual

- Apresentar o *baú do tesouro* e proporcionar o levantamento de hipóteses sobre o gênero revista de histórias em quadrinhos.
- Abrir o *baú do tesouro* e retirar, após a exploração do levantamento de hipóteses da turma, a revista Cascão nº. 13: A nova namorada, ano: 2016,
- Apresentar a revista e explorar os elementos da capa.
- Mostrar uma revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) juntamente com a revista de História em Quadrinhos (HQ) e estimular os alunos a observarem as diferenças existentes nos processos de produção dos dois gêneros.
- Realizar a leitura da história em quadrinhos: *Olha Pro Céu!* nas páginas: 32 e 33.
- Perguntar sobre o que acharam do texto e oportunizar que se posicionem sobre o conteúdo.
- Explorar o título da história e diferenciar o personagem principal do autor da revista que apresenta o seu nome na capa, nesse caso: Maurício de Sousa.
- Convidar a turma para assistir ao vídeo: Maurício de Sousa e sua Turma, do link: <https://www.youtube.com/watch?v=6lne88q6l4k>, para que possam conhecer um pouco mais sobre a trajetória dele e de seus personagens.
- Indagar os alunos sobre a intencionalidade do autor ao produzir esse estilo de texto.

Eixo: Texto gráfico

- Projetar a apresentação: *As Histórias em Quadrinhos*, construída em Power Point, de forma gradativa, no decorrer do processo.
- Apresentar alguns elementos da história das revistas infantis, bem como a capa da primeira revista em quadrinhos da Turma da Mônica- 1960.
- Promover uma discussão sobre a origem da expressão *gibi* e esclarecer algumas controvérsias acerca do uso do termo.
- Explicar algumas especificidades na apresentação das capas de revistas em quadrinhos, especialmente, as produzidas pelo Maurício de Souza.
- Apresentar as diferentes possibilidades de produção de revistas em quadrinhos por temáticas específicas.
- Expor o texto: *Olha Pro Céu!* Digitalizado.
- Rememorar, oralmente, sobre a direcionalidade da escrita e, consequentemente, da leitura de todos os textos estudados até então.
- Questionar com os alunos sobre a direção da escrita e da leitura nas histórias em quadrinhos.
- Explicar que as histórias em quadrinhos seguem a mesma direcionalidade dos demais textos.
- Expor sobre as revistas em quadrinhos, chamadas de *mangás*, de origem japonesa que são vendidas no Brasil e que possuem uma direcionalidade diferente de leitura e contextualizar a chegada desse estilo de texto no nosso país.
- Apresentar uma revista *mangá* e explorar as instruções apresentadas na primeira página sobre a direcionalidade correta da leitura e chamar a atenção para a numeração de suas páginas.
- Projetar uma *tira* junto ao seu conceito e evidenciar as possibilidades de sua apresentação na vertical ou na horizontal.

- Apresentar exemplos de tiras brasileiras e estrangeiras.
- Estabelecer as diferenças entre as *tiras* e as histórias em quadrinhos.
- Retomar o conceito de *charge* e estabelecer comparações entre a *tira* e a *charge*.
- Esclarecer sobre os diferentes objetivos das *tiras* e dos quadrinhos presentes no jornal e nas HQs.
- Projetar, novamente, a História em Quadrinhos: *Olha pro céu!*, e orientar os alunos que observem e falem sobre os recursos utilizados na produção desse texto.
- Mostrar exemplos de tirinhas clássicas da turma da Mônica e discutir sobre o termo *clássico*.
- Projetar 4 *tiras* selecionadas do livro *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica - Volume: 5* com diferentes personagens e orientar os alunos que observem os quadros.
- Distribuir as partes das *tiras* reproduzidas do livro e orientar os alunos que ordenem e coleem os quadros nos seus respectivos contornos das silhuetas das *tiras*.
- Projetar outras 4 *tiras* reproduzidas do livro *As Tiras Clássicas da Turma da Mônica - Volume: 6* com diferentes estilos e personagens e orientar os alunos que observem os quadros.
- Distribuir as partes das *tiras* reproduzidas do livro e orientar os alunos que ordenem e coleem os quadros nos seus respectivos contornos, nas silhuetas.
- Apresentar novamente a história: *Olha Pro Céu!* digitalizada e distribuir as partes do texto recortadas para que ordenem e coleem nos seus respectivos espaços montando a silhueta da história em quadrinhos.

Eixo: Palavra

- Propor para a turma o *Jogo das Onomatopeias*.
- Sistematizar a função dos principais balões utilizados em HQs.
- Propor a atividade de construção de 3 frases escritas e uma oral por meio da onomatopeia apresentada.
- Convidar os alunos para escolherem uma palavra do texto ampliado, marcá-la no cartaz e transpô-la para a ficha.
- Classificar as fichas com as palavras do texto, nos seus lugares no CPD - *Cantinho das Palavras dos Detetives*, de acordo com a letra inicial.
- Propor a atividade de formação dos nomes de alguns personagens da *Turma da Mônica*.
- Sugerir a atividade de formação dos nomes de alguns animais de estimação de alguns personagens da *Turma da Mônica*.
- Realizar a brincadeira de adivinhação de personagens das histórias em quadrinhos criadas por Maurício de Sousa por meio da apresentação de algumas de suas características.
- Apresentar frases elaboradas, a partir da capa da revista selecionada, com diferentes pontuações e estabelecer comparações entre elas.
- Propor atividades de cruzadinhas com nomes de personagens da *Turma da Mônica*.

Eixo: Leitura

- Expor na sala, revistas em quadrinhos para a escolha, exploração e seleção de uma página para comentar na roda.
- Promover a roda de conversa sobre as leituras realizadas pelos alunos.
- Propor, após a socialização, a troca das revistas para serem exploradas no contexto familiar.
- Entregar diariamente a cópia de um texto em quadrinhos, para que os alunos acompanhem junto à professora a leitura e depois realizem a discussão sobre a história.
- Realizar o empréstimo semanal na biblioteca de uma obra literária.
- Promover o momento É Hora da História.

APÊNDICE H

Slides da apresentação As Histórias em Quadrinhos



A história das revistas infantis

- O Tico-Tico foi a Primeira revista em quadrinhos do Brasil, lançada no Rio de Janeiro, em 11 de outubro de 1905.
- Criada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, a revista recordista era direcionada ao público infanto-juvenil e tinha a colaboração de outros desenhistas.
- Através de lendas, contos regionais e cantigas populares, valorizava as pessoas humildes, o amor ao Brasil e a identidade popular, reunindo diversas expressões culturais.



- Entre os personagens recebem destaque Zé Macaco, Faustina, Chiquinho, Reco-Reco e Bolão. Em 1906, apenas um ano depois de seu lançamento, o Tico-Tico já era sucesso nacional.

- Além de quadrinhos, oferecia passatempos, mapas educativos, textos da literatura juvenil, jogos, atrações educativas e informações históricas. A revista se extinguiu no final da década de 50, depois do surgimento de outras do gênero.



Mickey Mouse

- O famoso personagem de desenho animado, Mickey Mouse, fez sua estréia em quadrinhos no Brasil no ano de 1930, nas páginas da revista Tico-Tico. Ele era chamado de 'Ratinho Curioso'.



1960



2016

A revista **GIBI**: fez tanto sucesso na década de 30 que toda revista em quadrinhos passou a se chamar GIBI.



Revistas produzidas com a participação de um personagem principal:



Revistas produzidas com a participação dos vários personagens da turma da Mônica:



Revistas produzidas inspiradas em temas:

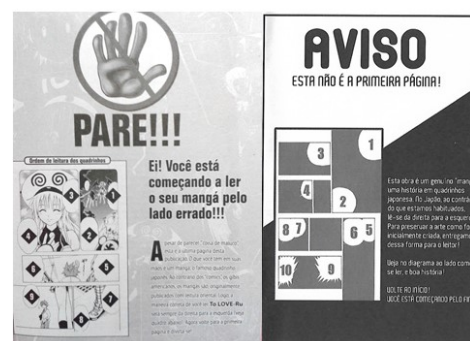


Revistas produzidas inspiradas em filmes:



Mangás no Brasil

O estilo japonês de quadrinhos estourou no Brasil no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, puxado pelo sucesso de animes como *Cavaleiros do Zodiaco*, *Sakura Card Captors*, *Shurato*, *Sailor Moon*, *Guerreiras Mágicas de Rayearth*, *Super Campeões*, *Yu Yu Hakusho*, *Samurai X* e, claro, *Pokémon*.

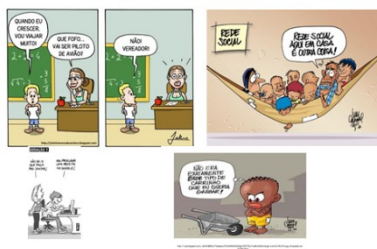


Tirinhas

As tirinhas são um tipo de texto formada por quadrinhos e seu nome deve a forma como é exposta, geralmente como uma tira que narra uma breve história em no máximo oito quadrinhos.



Exemplos de Charges



Exemplos de Tiras



Exemplos de tiras brasileiras



Turma da Mônica-Maurício de Sousa



Menino Maluquinho-Ziraldó

Exemplos de tiras estrangeiras



As Onomatopéias são palavras que imitam sons.



Onomatopéias fora dos balões

São aquelas que imitam sons que fazem parte do meio ambiente como um trovão, uma campainha. Este tipo de som precisa ser representado fora de balões.

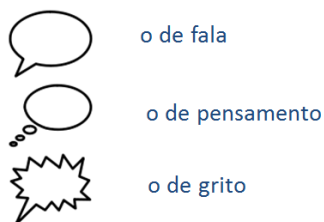


Onomatopéias dentro dos balões

São aquelas que imitam os sons que as pessoas emitem como um choro, uma tosse. Esse tipo de som precisa ser representado dentro de balões:



Os três balões de diálogos mais comuns na Histórias em Quadrinhos são:



o de fala

o de pensamento

o de grito

Alguns tipos de balões:



Tipos de Balões



APÊNDICE I

Plano de ação do texto narrativo **Fábula - O leão e o ratinho de Jean de La Fontaine**

Eixo: Contexto Extratextual

- Oportunizar, por meio do baú do tesouro, o levantamento de hipóteses sobre o próximo gênero a ser estudado.
- Realizar breve retrospecto sobre os dois textos poéticos estudados *Você troca?* e *Leilão de Jardim* e anunciar que será estudado um texto escrito em prosa.
- Elucidar que dentre os textos em prosa existem alguns chamados de fábulas e proporcionar um debate sobre o termo.
- Realizar suspense sobre o conteúdo do baú do tesouro e proporcionar debate sobre os personagens do livro.
- Abrir e retirar do baú do tesouro o livro *Fábulas de Esopo - Jean de La Fontaine*, adaptação de Lúcia Tulchinski, e convidar os alunos para ouvirem a leitura do texto.
- Perguntar aos alunos a opinião sobre a fábula lida e deixar que exponham as opiniões sobre o texto e seu conteúdo.
- Indagar sobre a intencionalidade do autor na escrita do texto.
- Projetar a apresentação *Comparando textos*, construída em Power Point, de forma a estabelecer uma comparação do texto em prosa com os trabalhados anteriormente (poéticos e jornalísticos e em quadrinhos).
- Retomar o significado de frase (Uma porção de sentido de um texto ou contexto) e apresentar o conceito de parágrafo (Conjunto de frases que expressa um só pensamento ou ideia central) diferenciando os textos poéticos dos escritos em prosa.
- Projetar a história das fábulas por meio do vídeo: *Fábulas – vídeoaula* localizada no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM> (Trecho de 2:36 a 7:18), seguida de debate.
- Apresentar o Power Point *As Fábulas*, suas principais características e rever brevemente alguns aspectos do vídeo *Fábula*, com ênfase no trabalho de Monteiro Lobato.
- Projetar o vídeo *Biografia e obras de Monteiro Lobato* que se encontra no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM> e oportunizar discussão sobre o vídeo e seu conteúdo.
- Esclarecer para os alunos que uma mesma fábula pode aparecer, no decorrer da história, escrita em variadas versões criadas por diferentes autores e apresentar exemplos.
- Explicar que existem modificações nos enredos das fábulas por meio da tradição oral do ato de contar histórias e que elas podem ser encontradas em diferentes fontes e apresentar exemplos.
- Refletir sobre a possibilidade de um texto ser criado em determinado gênero e, posteriormente, ser reescrito e publicado em outro e apresentar exemplos.
- Dividir a turma em grupos, realizar um sorteio de 7 fábulas para cada grupo ler, ensaiar e apresentar na sala de aula.

Eixo: Texto gráfico

- Apresentar o texto: O leão e o ratinho ampliado e chamar atenção para seus sinais gráficos e esclarecer que são muito presentes nos textos em prosa.
- Fixar, ao lado do cartaz do texto ampliado, a imagem do teclado de computador também ampliada.
- Solicitar que cada aluno escolha um sinal do texto e o circule com canetinha, e em seguida, assinale no cartaz do teclado de computador o mesmo sinal correspondente com a mesma cor.
- Chamar a atenção para o sinal de travessão e para os parágrafos do texto ampliado e explicar a função de cada um.
- Relembrar o conceito de narrador e a sua função nos textos em prosa e realizar a leitura do texto suprimindo as partes referentes ao narrador para ressaltar de sua importância.
- Distribuir as partes do texto ampliadas e fatiadas para os alunos colarem em um cartaz de base e montarem coletivamente o texto O Leão e o Ratinho, conforme apresentado anteriormente.
- Distribuir a atividade individual de montagem da silhueta do texto.
- Orientar os alunos para demarcarem as partes referentes ao narrador e diálogos presentes no texto com diferentes cores.
- Projetar o texto sem os sinais de pontuação na lousa e realizar a leitura do texto apenas com as palavras sem entonação, inclusive os diálogos.
- Realizar uma discussão sobre a importância desses sinais no texto escrito.
- Solicitar aos alunos que insiram os sinais de pontuação no texto projetado sobre a lousa.
- Distribuir o texto impresso sem os sinais para que os alunos realizem o registro de todos os sinais ao observar o projetado na lousa.
- Realizar novamente a leitura coletiva do texto com o uso de todos os sinais que foram colocados.
- Eleger uma fábula coletivamente e dramatizá-la.
- Marcar no texto da dramatização a parte a ser recitada.
- Recortar as palavras e remontar o refrão referente à parte do texto a ser dramatizado.

Eixo: Palavra

- Realizar a atividade de escolha da palavra do texto e transpô-la para a ficha.
 - Classificar no CPD – Cantinho das Palavras dos Detetives, as palavras do texto registradas nas fichas.
 - Projetar a fábula digitada na lousa faltando algumas de suas palavras.
 - Entregar o texto impresso faltando as mesmas palavras do projetado.
 - Elencar uma característica para cada animal.
- Montar um cartaz relacionando o animal e a característica.
- Relacionar os animais às suas características.
 - Identificar alguns nomes de animais em tabela.
 - Confeccionar, individualmente, um quebra-cabeça de palitos com a ilustração de uma fábula.
 - Realizar a troca dos quebra-cabeças, para que os alunos montem pelo menos três jogos.
 - Confeccionar uma tabela com duas listas de palavras com as terminações iguais às dos nomes dos personagens principais da fábula: Leão e Ratinho.
 - Realizar a atividade de montagem dos nomes de alguns dos principais personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Eixo: Leitura

- Expor livros de fábulas para leitura.

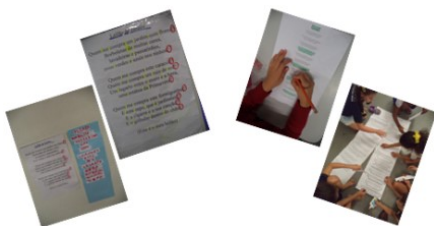
- Socializar sobre as leituras realizadas na sala e em casa.
- Entregar, diariamente, a reprodução de uma fábula para que os alunos acompanhem junto à professora/pesquisadora a leitura.
- Realizar o empréstimo semanal de uma fábula.
- Promover o momento *É Hora da História*.

APÊNDICE J

Slides da apresentação Comparando textos 2



Textos poéticos



Textos científicos



Textos de Histórias em Quadrinhos(HQs)



Textos de fábulas(prosa)



Leilão de Jardim - Cecília Meireles

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores
Levadelas e passarinhos
Ovos verdes e amarelos nos ninhos?

Quem me compra este ocarino?
Quem me compra um ralo de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
Uma estátua de primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do cano?

(Este é o meu leilão)

Você troca? – Elvira Funari

Você troca um gato contente
por um pélo com dente?

Você troca um oanguru de pijama
por um urubu na omeia?

Você troca um ocoelho de ohineio
por um joelho de ooguemeio?

Você troca um leão sem dente
por um dragão obediente?

Você troca um ratinho de omissola
por um passarinho na gaiola?

Você troca uma taturana molhada
por uma banana desoasada?

Você troca um espilho com pragueira
por um ladrão de saissiba?

Você troca um tutu de feijão
por um tatu de oailão?

Você troca um rato assustado
por um gato amarrado?

Você troca um lobinho deliado
por um ohapeuzinho malvado?

Você troca um pinguim fanfasiado
por um patim alusado?

Você troca um mamão bichado
por um bichão mimado?

Você troca um gato de bola
por um sapo boboso?

Você troca um vaza de feitiçeira
por um final de brincoadeira?

O leão e o ratinho – Jean de La Fontaine

O rei das selvas dormia sob a sombra de um canelinho. Aproveitando a oasião, um bando de ratos resolveu passar por cima dele para encurtar o caminho. – Vamos, vamos, não há tempo a perder - disse o líder do bando. Quando faltava apenas um rato passar, o leão acordou e prendeu-o debaixo de sua pata. – Por favor, Majestade das selvas, não me esmague! - implorou o ratinho. – E você tem alguma boa razão para que eu não faça isto? – Bem... Talvez um dia eu possa ajudá-lo! - disse o ratinho. O leão deu uma sonora gargalhada: – Você? Minusculoso desse jeito? Esse é bobal! – Por favor, por favor, por favor não me esmague! - Diante de tamanha insistência, o leão, que estava mesmo com o estômago cheio, deixou que o ratinho se fosse. Alguns dias depois, o leão ficou preso numa rede deixada na floresta por alguns caçadores. Fez de tudo para se soltar, mas não conseguiu. Seus urtos de relva fizeram a rede tremer. Ao ouvir, o ratinho veio em seu socorro. Com seus dentes pequeninos e afiados, roeu as cordas da rede e soltou o leão. Uma boa ação ganha outra. Pequenos amigos podem ser grandes amigos.

O Cão e a carne

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca. Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água. Pensando que fosse na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para agarrar a outra. O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim como sua imagem. E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum. MORAL: "Quem tudo quer, tudo perde."

APÊNDICE K

Slides da apresentação Fábulas



As fábulas

- As fábulas são pequenas histórias que transmitem uma lição de moral.

A Raposa e as Uvas

A formiga e a pomba

O Cão e a carne

A cigarra e a formiga

Os personagens

Os personagens das fábulas são geralmente animais, que representam características humanas (exemplo: o egoísta, o ingênuo, o espertalhão, o vaidoso, o mentiroso, etc)



Os ensinamentos

As fábulas sempre trazem um ensinamento. Quando construídas possuem a preocupação de não só contar e entreter, mas também de ensinar algo.

Grandes expectativas nem sempre correspondem a resultados grandiosos.

Pequenos amigos podem ser grandes amigos.

Pequenos amigos podem ser grandes amigos.

Falar é fácil; fazer é outra conversa.

As fábulas

A fábula é uma das mais antigas formas de narrativa. Muitos escritores dedicaram-se às fábulas, mas três ficaram mundialmente famosos:



- o grego **Esopo**
(século VI a.C.).

- o latino **Fedro** (15 a.C. - 50 d.C.)



- o francês **Jean de La Fontaine**
(1621 - 1695).



Monteiro Lobato

No Brasil, Monteiro Lobato (século XX) foi quem as recriou.



Monteiro Lobato
Algumas das principais obras:



APÊNDICE L

Plano de ação do texto narrativo Conto de Fadas - O pequeno polegar de Charles Perrault

Eixo: Contexto Extratextual

- Apresentar a caixa surpresa na roda para que cada aluno retire de dentro dela um elemento, em forma de figura, e compartilhe com os colegas qual é e o que sabe sobre ela.
- Discutir com os alunos, após as apresentações, sobre o gênero Contos de fadas.
- Realizar a descoberta do gênero por meio do *baú do tesouro*, oportunizando o levantamento de hipóteses.
- Realizar a descoberta do conto por meio do levantamento de hipóteses.
- Fazer a leitura do texto: *O Pequeno Polegar* de Charles Perrault na apresentação de Ana Maria Machado e oportunizar que os alunos expressem suas percepções sobre o texto.
- Questionar os alunos sobre a intencionalidade do texto.
- Relembrar, com os alunos, sobre as características da prosa e explicar que os contos de fadas, assim como as fábulas são prosas.
- Exemplificar, por meio da apresentação: *Contos de Fadas*, construída em Power Point, diferentes tipos de prosa e proporcionar debate sobre o conteúdo da apresentação.
- Eleger, por meio de votação, os três contos de fadas preferidos da turma, dentre os que eles conhecem.

Eixo: Texto gráfico

- Apresentar as quatro primeiras páginas do texto: O Pequeno Polegar (da página 60 a 63) ampliadas em cartaz, explorar a presença dos parágrafos, já anunciados como característicos das prosas.
- Realizar a leitura do cartaz em voz alta, com entonação e realizando o movimento concomitante com o dedo sobre as linhas.
- Solicitar que os alunos, individualmente, marquem nas páginas ampliadas todos os sinais gráficos que não são letras e oportunizar a tentativa de descoberta de qual sinal é e sua função.
- Propor a montagem coletiva dessas primeiras páginas do texto ampliadas.
- Distribuir as partes referentes às quatro primeiras páginas do texto para a montagem individual da silhueta correspondente ao início do texto.
- Solicitar que os alunos marquem na atividade individual de montagem da silhueta todos os sinais gráficos.
- Apresentar, na roda o livro *A Cozinha Encantada dos Contos de Fadas*, de Kátia Canton, ler o nome dos contos e suas respectivas receitas e realizar votação para a escolha de um conto para ser lido e sua respectiva receita para ser explorada.
- Realizar a leitura do conto escolhido do referido livro seguido de debate.
- Apresentar a receita reproduzida, realizar a leitura e propor a marcação com cores

diferenciadas da parte referente aos ingredientes e a do modo de fazer, coletivamente no cartaz e individualmente na atividade reproduzida.

- Afixar na sala a diagramação da receita ampliada e distribuir suas partes para serem montadas coletivamente a silhueta ampliada da receita.
- Distribuir a reprodução da receita para ser recortadas as suas partes e, posteriormente, a diagramação para ser montada a silhueta individualmente.
- Confeccionar com os alunos a receita escolhida pela turma.
- Propor aos alunos a montagem do livro: As receitas preferidas da Turma dos Detetives composta por receitas pesquisadas por eles no contexto familiar.

Eixo: Palavra

- Realizar a atividade de escolha da palavra do texto, tentativa de escrita e transposição para a ficha.
- Classificar no CPD – Cantinho das Palavras dos Detetives, as palavras do texto registradas nas fichas.
- Realizar a atividade de formação de palavras relacionadas aos contos de fadas com alfabeto móvel.
- Apresentar uma tabela ampliada com alguns nomes relacionados à história com diferentes formas para que, coletivamente, os alunos classifiquem de uma a duas palavras por meio de colorido.
- Apresentar a mesma tabela em atividade, para que os alunos, individualmente, classifiquem todas as palavras de acordo com a cor.
- Propor o jogo do bingo com nomes de seres, objeto e expressões características dos contos de fadas.
- Projetar a apresentação Palavras Escondidas, construída com animação em Power Point e discutir com os alunos a mudança do significado da palavra em detrimento da mudança de um signo (letra e/ou acento).
- Realizar a atividade impressa: Palavras escondidas, elaborada a partir dos contos estudados e da apresentação projetada anteriormente.
- Propor a atividade identificação e marcação de palavras fora do contexto das frases.
- Cosntruir um jogo da memória da turma com nomes e ilustrações de personagens dos contos de fadas.
- Propor que os alunos joguem na sala de aula e no contexto familiar o jogo da memória.

Eixo: Leitura

- Apresentar, para os alunos, algumas obras selecionadas como forma de releitura dos contos de fadas.
- Afixar na parede da sala todas as fichas de controle de empréstimos das obras selecionadas bem como as imagens de suas capas para realização do rodízio de todas as obras apresentadas.
- Realizar o empréstimo na biblioteca com cada aluno para que possam levar uma obra e ficar com ela por uma semana e ler com os familiares.
- Promover a roda de conversa sobre as leituras realizadas tanto no contexto familiar como na sala de aula.
- Promover o momento *É Hora da História*.

APÊNDICE M**Imagens confeccionadas para a Caixa Surpresa**

APÊNDICE N

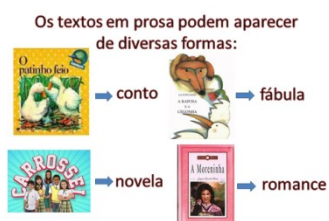
Slides da apresentação Contos de Fadas



Hans Christian Andersen autor do conto de fadas: **A Rainha da Neve**



A história original do conto de fadas: A Rainha da Neve gira em torno do bem e do mal, valorizando o amor. Hans escreveu o livro em apenas 5 dias e a história narra a trajetória de duas crianças Kay e Gerda que lutam contra a Rainha da Neve.



APÊNDICE O

Slides da apresentação Palavras Escondidas



ANEXOS

ANEXO 1

Exemplo de texto poético explorado no momento da leitura coletiva



ANEXO 2

Letra da música A Borboleta e a Lagarta de Paulo Tatit do CD Mil pássaros sete histórias de Ruth Rocha



A BORBOLETA E A LAGARTA ed. Palavra Contada 1991/1993-4

Paulo Tatit

La la la la la la
Lá vai uma lagarta
Ta ta ta
Tá sempre a mastigar
Nhack nhack nhack
Como está com fome
Come come come sem parar

La la la la la la
Lá vai a borboleta
Ta ta ta ta
Tá livre a voar
Flap flap flap
Cor de violeta
Uma flor voando pelo ar

Será que a borboleta lembra que já foi lagarta?
Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?

PERSONAGENS
Formiga: Suzana Salles
Borboleta: Lua Deryk Tatit
Sr. Caracol: Francisco Marques
Camaleão e Gafanhoto: Paulo Tatit
Libélula, Cigarra, Aranha e Joaninha: Sandra Peres
Louvã-a-Deus e Lagartixa: Celso Gelman

Paulo Tatit: voz e violão
Guilherme Kastrup: percussão
Coro: Josefina Fritiller e Joana Ramos Deheinzelin

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

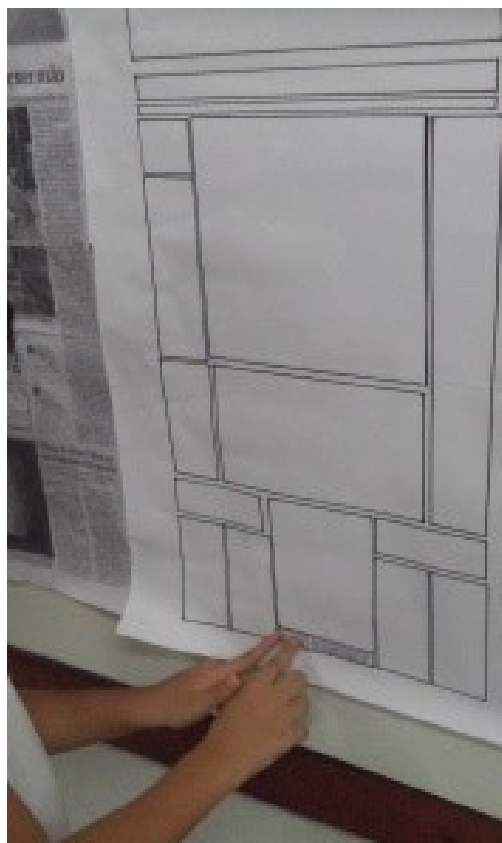
ANEXO 3

Notícia localizada na página B5, no caderno Ciência do jornal



ANEXO 4

Reprodução ampliada da página B5 do caderno Ciência do jornal Folha de S. Paulo e de sua silhueta



ANEXO 5

Texto Você sabia que os cupins vivem em um reinado? Da página 7 da revista

Ciência Hoje das Crianças do ano: 23, nº 210 de março de 2010



Reis, rainhas e operários são alguns dos integrantes do reino dos cupins. Reino? É, você não leu errado. Os cupins vivem em colônias onde as tarefas são distribuídas como em um palácio real. Vejamos...

A rainha e ao rei não cabem trabalhos cansativos como os que são atribuídos aos seus súditos. O casal tem como função reproduzir, gerar filhotes. Quando a rainha é fecundada, seu abdome cresce de dois a três milímetros e ela pode pôr dois ovos por minuto! No final do dia, ela chega a colocar de 20 mil a 30 mil ovos. Reis e rainhas costumam viver de 15 a 45 anos. Na colônia, somente o casal real apresenta olhos. Os demais indivíduos se guiam pelo olfato. Mais uma curiosidade: o rei é menor que os demais cupins e apresenta cor escura.

Mas quem zela pelos ovos da realeza, que ficam incubados por cerca de duas semanas? Isso já é trabalho de cupim-operário, assim como a perfuração de madeira e a busca e o armazenamento de alimento para os demais membros da colônia. Ah, sim: a construção, a reparação, a expansão e a limpeza do ninho também ficam por conta deles, além da eliminação de indivíduos adoecidos ou mortos e os cuidados com os recém-nascidos. Ufa!

Como os operários têm muito a fazer e a segurança do cupinzeiro não pode ser comprometida, há, ainda, os cupins-soldados, que protegem o ninho contra outros animais que possam ameaçar o local. Suas mandíbulas são maiores e mais fortes que as dos demais cupins, e eles têm grande força na cabeça. Fora isso, os soldados produzem uma secreção tóxica para usar contra qualquer invasor.

Mas como é que nascem soldados, operários, reis e rainhas? Na verdade, a ninfa – larva do cupim – não tem identidade definida. Depois de saírem dos ovos, elas se alimentam e se desenvolvem por cerca de duas semanas, quando, então, se revelam soldados, operários ou alados, que são cupins destinados à reprodução, aqueles que podem dar origem a uma nova colônia. Esses cupins com asas, quando estão prontos, voam em busca de um local para construir um novo ninho, tornando-se novos reis e rainhas.

Jaqueline Aparecida Gonçalves Soares,
Departamento de Ciências Biológicas,
Universidade Estadual de Mato Grosso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Biblioteca-ESEBA

Ilustração Fernando

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO 6

Da 1ª a 3ª página do livro: *Toy Story 3 – O guia do filme* referente aos dados da obra e apresentação dos personagens do filme



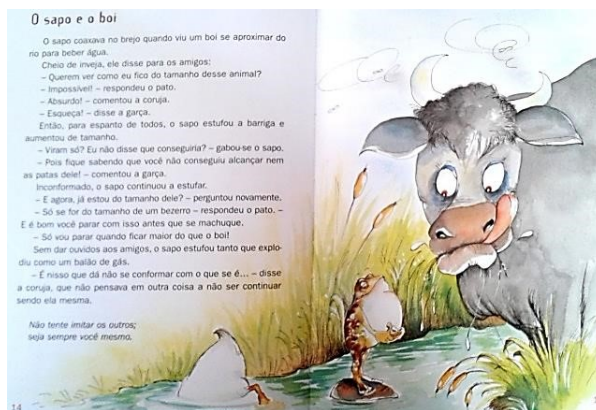
ANEXO 7

6ª e 7ª página do livro: *Toy Story 3 – O guia do filme* referente à introdução



ANEXO 8

Texto *O sapo e o boi* do livro *Fábulas de Esopo - Jean de La Fontaine* de
 adaptação de Lúcia Tulchinsky



ANEXO 9**Texto *O sapo e o boi* – *Fábulas de Esopo* – tradução Heloísa Jahn**

Há muito, muito tempo existiu um Boi imponente. Um sapo mal vestido, pequeno e insignificante ficou maravilhado quando viu o Boi, com muita inveja, o sapo chamou seus amigos e perguntou:

- Estão vendo aquele Boi, quero ser igual a ele.

O Sapo começou a estufar, e perguntou:

- Estou grande como ele?

- Não. Falta muito, responderam os amigos.

-E Agora?

É melhor você parar!- pode te fazer mal!

Mais a inveja era tanta que começou a se estufar, estufar, estufar, até explodir!



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.