

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
MODALIDADE PRESENCIAL**

**CAROLINE GALDÊNCIO NEVES**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: relatos de  
intervenções em leitura**

**João Pessoa - PB**

**2020**

**CAROLINE GALDÊNCIO NEVES**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: relatos de  
intervenções em leitura**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Ms. Cláudia Maria de Lima

**João Pessoa - PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N518p Neves, Caroline Galdêncio.

O Programa Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba : relatos de intervenções em leitura / Caroline Galdêncio Neves. - João Pessoa, 2020.

66 f.

Orientação: Cláudia Maria de Lima.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Residência pedagógica. 2. Projeto de intervenção. 3. Leitura. I. Lima, Cláudia Maria de. II. Título.

UFPB/BC

Caroline Galdêncio Neves

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: relatos de  
intervenções em leitura**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Coordenação do  
Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia na Modalidade  
Presencial, do Centro de Educação  
da Universidade Federal da Paraíba,  
como requisito institucional para  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Aprovada em: 06 de abril de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

*Cláudia Maria de Lima*

---

Ms. Cláudia Maria de Lima - Orientadora

---

Dr. Vinicius Varella Ferreira - Examinador Interno

---

Ms. Rayssa Maria Anselmo Brito - Examinador Interno

João Pessoa

2020

Ao meu avô Antônio Rodrigues Neves (In memorian)  
que nunca conheci fisicamente,  
mas sinto sua presença diária diante de tantas memórias lindas da família.

E também aos meus pais e irmã por serem  
o meu alicerce de vida.

**DEDICO**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por sempre estar presente em todos os momentos da minha vida;

Aos meus pais Francisco Leodécio Neves e Antônia Goreth Galdêncio Neves pelo amor, dedicação, esforço, e por me apoiarem, investindo sempre na minha educação;

A minha irmã Stephanie Galdêncio Neves, alegria do meu viver;

A Silvânia Maria dos Anjos, por cuidar tão bem de mim e fazer meus dias mais alegres, demonstrando que por trás de toda alegria, há uma força maior;

A Ricardo Fernandes Maia Junior pelo companheirismo e incentivo em todos os momentos, por me fazer acreditar na minha capacidade;

A professora Cláudia Maria de Lima, por sua grande participação na minha formação docente e também por me ajudar a ser uma pedagoga melhor, por acreditar no meu potencial e me estimular sempre. Por ser um referencial de professora para mim, além de uma maravilhosa pessoa, muito obrigada;

Agradeço à todos os professores, que durante o curso, contribuíram bastante com os seus ensinamentos;

Agradeço também ao pessoal da Residência Pedagógica, por sempre dar o melhor de si e me estimular a dar o mesmo;

Agradeço aos meus amigos, que sempre estiveram juntos nessa caminhada;

Agradeço ao professor Vinicius Varella Ferreira e a professora Rayssa Maria Anselmo de Brito por terem aceitado participar da minha banca de defesa e terem contribuído tanto na minha formação;

Enfim, agradeço a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que foi essencial para enriquecer a minha formação acadêmica.

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa, intitulado: O Programa Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba: relatos de intervenções em leitura, tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas pelos alunos(as) e residente em torno do Projeto de Leitura, fruto da intervenção pedagógica do Programa na escola/campo, evidenciando a importância da leitura na formação e descoberta do eu leitor. As inquietações em torno da pesquisa surgiram na ocasião da intervenção numa turma do 4º ano da EEBAS/UFPB, que indagou a relevância do projeto de leitura para a turma, buscando unir as necessidades das crianças com os interesses da residente. Dessa forma, esta pesquisa de cunho qualitativo, traz reflexões acerca do ensino crítico-reflexivo da leitura e da importância desta no desenvolvimento das crianças. Para tanto, escolhemos três intervenções em leitura, nos quais apresentamos relatos de experiências, evidenciando a visão da residente e alunos (as) em torno das atividades trabalhadas. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com os alunos (as), em que sondamos as falas mais relevantes dos mesmos em torno das experiências vivenciada e as analisamos. Como resultado, constatamos que o projeto teve uma resposta positiva dos alunos, que se envolveram bastante por meio da reflexão, diálogo com o texto e discussões para além da sala de aula. Com isso, foi observado que a interpretação textual crítica-reflexiva foi capaz de ressignificar todo um contexto de leitura e mobilizar as crianças na descoberta do seu eu leitor.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Projeto de Intervenção. Leitura.

## ABSTRACT

The present research, entitled: The Pedagogical Residency Program at the Basic Education School of the Federal University of Paraiba: Reports of interventions in Reading, aims to report the experiences lived by students and resident around the Reading Project, result of the pedagogical intervention of the program at school/field, showing the importance of reading in the formation and discovery of their reading self. The concerns about the research arose when an intervention was made in a class of 4th year of EEBAS/ UFPB, which asked the relevance of the Reading process for the class, seeking to unite the needs of the children with the interests of the resident. Thus, this qualitative research brings reflections on the critical-reflective teaching of Reading and its importance in their development. To this end, we chose three interventions, in which we present experience reports, showing the vision of the resident and students around the activities worked on. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to the students in which we probed their most relevant statements around the experiences and analyzed them. As a result, we found that the Project had a positive response from the students, who got very involved through reflection, dialogue with the text and discussions beyond the classroom. With that, it was observed that the critical-reflective textual interpretation was able to resignify an entire reading context and mobilize children in the discovery of their reading self .

**Keywords:** Pedagogical Residence. Intervention Project. Reading.



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Ambiente escolar

**Quadro 2:** Obra (O Pequeno Príncipe)

**Quadro 3:** Gênero (Literatura de Cordel)

**Quadro 4:** Temas de leitura (Identidade Negra)

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: algumas reflexões.....	14
2.1. A formação do “Eu Leitor”.....	14
2.2 Os gêneros textuais e a formação leitora no cotidiano escolar.....	17
2.3 A Leitura nos Documentos Oficiais: breve análise.....	23
3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS.....	31
3.1 Classificação da pesquisa.....	32
3.2 Caracterização do campo e sujeitos da pesquisa.....	33
3.3 Descrição das etapas metodológicas.....	36
4. A INTERVENÇÃO DO PROJETO DE LEITURA: relatos de experiências .....	38
4.1 A Residência Pedagógica e o Projeto de intervenção em leitura como motivação para a pesquisa.....	38
4.2 Dialogando com os dados da pesquisa.....	42
4.3 O impacto do Projeto de Leitura na Formação do Leitor.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICES.....	59

## 1. INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras tecnologias, a leitura vem sendo introduzida de diferentes formas e estilos nos diversos espaços sociais, não se restringindo apenas a leitura de livros físicos, jornais ou revistas, mas também ao contato com sites, livros virtuais, redes sociais e de comunicação, que podem ser acessados pelo computador, tablet, kindle ou até mesmo pelo celular.

Que os novos tempos exigem novas atitudes leitoras é um fato, mas, não é por isso que devemos deixar de lado o contato com o material impresso e as boas práticas de leitura, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância da inserção tecnológica na aprendizagem e na formação leitora, acreditamos ser essencial incluir no cotidiano escolar um trabalho sistemático com o livro e com os diversos gêneros textuais. Deste modo, as tecnologias no contexto educacional, não substituí os livros, são mais uma ferramenta de acesso à leitura que precisa ser utilizada de forma racional e não negligenciada.

Infelizmente, no Brasil, há uma cultura leitora fragilizada, os espaços públicos de leitura ainda são muito escassos e as bibliotecas escolares nem sempre têm literaturas adequadas para as faixas-etárias de trabalho, fato que torna a formação leitora fragilizadas. Outra questão emblemática no trabalho pedagógico da escola, refere-se a indicação de livros clássicos, que embora muito bons, dependendo do público leitor, não são atrativos e em decorrência disso, os alunos acabam considerando as leituras muito chatas. Atualmente, para a grande maioria dos estudantes ainda não é comum o hábito de ler, pois muitos têm como justificativa a falta de tempo e também o desinteresse.

Diante esse cenário, é válido refletir como a leitura está sendo realizada no contexto escolar e como ela está sendo aproveitada independente do seu meio de acesso, nesse sentido, cabe verificar como os alunos estão se envolvendo no processo de aprendizagem e na sua formação leitora, ressignificando práticas e interagindo com as mesmas de forma crítica-reflexiva, como isso, percebemos como estão construindo sentidos à leitura e se estes são prazerosos e significativos.

As crianças criam gosto pela leitura pelas vivências que realizam, sejam em casa, pela família, ou na escola, pelos professores e colegas. No Ensino Fundamental, o ato de ler é base para a sua formação, nessa etapa, o essencial é potencializar boas práticas e assim, estimular o gosto por ler, que se estenderá para além dos muros da escola.

É preciso reavivar na sociedade a consciência dos benefícios da leitura, esta não pode ser vista apenas como uma obrigatoriedade escolar, mas, como uma atividade necessária à vida humana, com isso, se faz necessário construir novas possibilidades leitoras e tirar o foco da leitura apenas para executar tarefas escolares, como ler para responder às perguntas ou fazer um resumo. Neste sentido, o trabalho com a leitura para a formação de bons leitores e de cidadãos mais informados, conscientes e críticos, precisa ser amplo e diverso.

A aprendizagem da leitura é contínua, realizada ao longo da vida. Familiarizar as crianças com bons livros e materiais de leitura é o melhor meio para desenvolver o gosto pelo ato de ler. Utilizar a leitura no processo de socialização, proporcionar o acesso a diferentes gêneros e temas é um bom começo. Ler para ser, ler para sonhar, ler para viver, ler para participar de forma ativa e crítico-produtiva nos meios. Não basta ter vontade de ler, é preciso ter contato nas escolas, em casa, na internet, mas também ter livros a preços acessíveis, tendo em vista as diferenças socioeconômicas do nosso país.

Considerando a presente problemática, esta pesquisa tem como objeto de investigação, a intervenção do Projeto de Leitura numa turma do 4º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, em que se destaca 03 (três) experiências significativas por meio dos relatos da turma e da residente. Para tanto, questiona-se: Quais as implicações do Projeto de intervenção em Leitura na formação do leitor (a)? Como o projeto contribuiu na formação dos alunos? Que significados as crianças passaram a dar a leitura após as intervenções realizadas?

O interesse pela pesquisa surgiu no percurso da minha atuação enquanto residente de pedagogia na EEBAS/UFPB numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, por intermédio do Programa Residência Pedagógica (PRP). Este, foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, e teve duração de 18 (dezoito) meses.

O programa, teve o intuito de aperfeiçoar a formação dos estudantes de licenciatura que cursaram o 5º período ou que já estivessem cursado pelo menos 50% do curso. O mesmo buscou incentivar a produção de projetos inovadores pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em articulação com instituições de Educação Básica na promoção da articulação teoria-prática, contribuindo assim, para a desmistificação da dicotomia entre teoria-prática tão presente quando a(o) estudante formada(o) se encontra na vida profissional.

Vislumbra com essa nova proposta, reestruturar o estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, através da experiência da observação participante e da intervenção pedagógica, bem como propiciar a adequação dos cursos de formação inicial de docentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Somado a isso, pretendeu fortalecer as parcerias entre as IES e as redes públicas de educação básica, estabelecendo uma relação de cooperação entre as instituições de formação docente e aquelas que as(os) receberão no futuro profissional.

Durante os 04 (quatro) primeiros meses do programa, foi realizamos a etapa da observação participante, em que nos apropriamos da realidade escolar e intervimos colaborativamente das atividades escolares, e, em 2019, na segunda etapa do projeto, realizamos a intervenção pedagógica, para este momento, elaboramos e executamos um Projeto de Leitura (em anexo).

O Projeto de Leitura se fez necessário diante da realidade da turma, que já tinha um contato com esta habilidade, mas que precisava explorar mais diferentes gêneros e se sentir mais atraída pelo ato de ler, para que pudesse

então, despertar seu “eu leitor” e caminhar para uma formação de aprendizagens, curiosidades e criatividade leitora de maneira autônoma.

Neste sentido, o programa proporcionou uma imersão no mundo da leitura, e conseqüentemente despertou novos questionamentos em torno do trabalho pedagógico realizado nas turmas de Ensino Fundamental, foi a partir da Residência Pedagógica (RP) que pude ampliar minhas percepções a respeito do trabalho com os diversos gêneros textuais, tais como os clássicos, cordéis e tirinhas e ampliar minhas concepções em torno da leitura na sala de aula. Foi então que me senti atraída para aprofundar minha pesquisa em torno desse projeto.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições do Projeto de intervenção em Leitura na formação dos leitores da turma do 4º ano da EEBAS/UFPB e os objetivos específicos são: Identificar as implicações de uma intervenção em leitura na formação do leitor; Relatar as percepções sobre as vivências no Projeto de leitura através do trabalho com gêneros textuais; apontar os significados atribuídos pelas crianças à leitura;

A pesquisa de cunho qualitativo e exploratório corrobora no sentido de verificar os relatos das crianças e da residente sobre as leituras vivenciadas no projeto. Assim, para coleta dos dados, aplicamos um questionário com 05 (cinco) questões abertas sobre o Projeto de Leitura. O estudo se faz necessário para descobrir o impacto da Intervenção Pedagógica na turma da EEBAS/UFPB, como contribuição para formação do “eu leitor” dos (as) alunos (as).

O trabalho está organizado em três capítulos: No primeiro capítulo, apresentamos, embora que brevemente, a importância da leitura no Ensino Fundamental e na formação leitora das crianças, com foco nas discussões sobre os gêneros textuais, a sua importância e a formação do “eu leitor”, bem como, tecemos comentários sobre o conteúdo da leitura nos documentos oficiais. No segundo capítulo, evidenciamos o percurso metodológico da pesquisa, em que apresentamos sua classificação, caracterizamos o campo e os sujeitos da pesquisa e descrevemos as etapas metodológicas, no terceiro capítulo, além de apresentarmos as experiências das intervenções em leitura, em vista a compreender as experiências realizadas, dialogamos com os dados da pesquisa e apresentamos os resultados na formação dos leitores.

Como fundamentos teóricos-metodológicos o trabalho embasa-se nos estudos de autores como: Freire (1988), Silva (1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Witter (1999), Soares (2010), Bakhtin (2016), dentre outros.

## **2. A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: algumas reflexões**

O presente capítulo tece reflexões acerca do ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresenta ponderações sobre a importância da mesma na formação do leitor, neste sentido, discute o uso dos gêneros textuais no cotidiano escolar e faz uma análise do conteúdo das leituras nos documentos oficiais.

### **2.1 A formação do “Eu Leitor”**

A leitura é um modo de descoberta, criação e imaginação, conduzida pelos olhos do escritor, é um processo de descoberta sensível às percepções do mundo e da vida. Uma boa leitura é aquela que proporciona conhecimentos, molda atitudes, inspira valores e estimula a sensibilidade do leitor (SILVA, 1995). Por meio dela, descobrimos conhecimentos novos e redescobrimos aprendizagens, pelo olhar receptivo ao que recebemos de novidades. É portanto, um processo contínuo de recriação, criatividade, reinvenção e sensibilidade.

Em sentido amplo, é um exercício mental que envolve o ato não mecânico, mas sim, ativo, pensante e sensível ao pensamento crítico-reflexivo, assim, é mais do que o simples ato de ler um texto verbal ou não verbal, mas a possibilidade de com ela viajar, conhecer outras culturas, alimentar curiosidades, se divertir, informar e unir as pessoas distantes.

Para Witter (1999, p. 38), a leitura "é um ato de compreensão da vida, um instrumento que propicia o contato à distância com outras pessoas, grupos e povos e o conhecimento acerca do homem e do mundo", neste sentido, proporciona sentimentos diversos que é capaz de movimentar o nosso "eu leitor", tirando dúvidas, confirmando informações, levantando conhecimentos.

No que se refere ao “eu leitor”, este é nosso leitor em formação, é tudo que já construímos em torno da leitura e o que ainda vamos descobrir. É ser alguém novo toda vez que se aproxima da leitura, e se deixar mudar pelo ato de ler, é também socializar seus conhecimentos com os outros, por meio do respeito ao que escutamos e alegria ao que compartilhamos.

Ser leitor é trocar, mas antes, é preciso se conhecer, saber do que gosta de ler, seus gostos e preferências. De acordo com Foucambert (1994), ser leitor é aprender a ler, então, é experienciar e entender o movimento de como a escrita é produzida na sociedade que vivemos. Alguém com interesse na compreensão da leitura, deve se atentar para os diferentes escritos que o rodeia, agindo de maneira autônoma no momento de selecionar o que vai ler, além de possuir a capacidade de se fazer imerso na cultura da escrita e no mundo da leitura.

O universo da leitura é amplo, e nele compreende o "eu leitor" como ferramenta essencial para a compreensão, não basta ler o código, é preciso compreender, interpretar, e usar a leitura em suas diversas práticas sociais.

Um leitor autônomo sabe selecionar o que lê, e a interage com a capacidade de adentrar na cultura escrita. Logo, o leitor não pode apenas ler desconsiderando as informações não-visuais, é preciso não só ler os caracteres, mas também interpretar, para que se dê significado ao texto lido.

Segundo Kline *apud* (1999), a leitura no decorrer da história, é uma das maneiras mais significativas que temos para obter conhecimento do mundo, bem como se expressar, criar e recriar este conhecimento. Encontramos nela, um prazer que também pode se unir a aprendizagem. A mesma trás para nós, a oportunidade de lidar com o imaginário e de trabalhar as emoções, satisfazendo nossas necessidades lúdicas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura como uma atividade mental envolve a apreensão e a compreensão ampla dos conteúdos, neste processo o professor desempenha um importantíssimo papel no estimulação e promoção de práticas leitura em ambientes escolares. Na sala de aula, a leitura não se restringe apenas a coisa escrita do livro didático, de histórias e literaturas, implícitos ao texto, mas também, aos conteúdos explícitos como a leitura da realidade, dos fatos e do mundo (LIBÂNEO, 1992). Há, portanto, diferentes modos de ler, e variados objetivos para os leitores, em diferentes situações e momentos.

Acerca da importância da leitura, Silva (1995, p.12) afirma que “o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer, significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens”. Neste processo, a leitura teve grande impacto na vida da sociedade, desde as comunicações rupestres, que ao interpretá-las, se tornava um tipo de leitura visual, até as novas tecnologias, com livros digitais, como o kindle, os podcasts de contação de histórias, presentes no Spotify e as redes sociais, com compartilhamentos e posicionamentos sobre diversas informações, sejam elas de entretenimento, política, notícias.

Considerando o percurso histórico da leitura, esta se faz muito válida e necessárias nas comunicações sociais. Embora tenha se ressignificando e hoje várias pessoas terem acesso, nem sempre foi assim, antigamente, a prática da leitura era limitada aos intelectuais e nobres, só na modernidade é que ela se transformou em um meio de socialização, de obter conhecimento e de se entreter, de se informar, mas também de ter prazer. São tantas as formas de ler, seja de uma maneira crítica, uma leitura reflexiva, ou recreativa, uma leitura deleite. Por meio dela, podemos trabalhar as emoções, os pensamentos, a imaginação e o pensamento crítico reflexivo.

No dia a dia dos sujeitos, existe uma escrita social com diferentes caracteres e finalidades, a qual proporciona leituras plurais. Uma tirinha, um livro de literatura ou um folheto de propaganda não é lido da mesma forma. O leitor moderno é determinado pela sua flexibilização na leitura, que se destaca pela habilidade de aplicar várias estratégias no ato de ler, de modo que se compreendam bem diferentes objetivos, com o contato de diversos gêneros textuais (BARBOSA, 1992).

O tipo de leitura é determinado pelo interesse nas informações e o objetivo esperado. Há várias maneiras de se ler. Ao lermos uma tirinha, podemos ter interpretações diversas, é preciso então, analisar o contexto da escrita, levar em consideração o verbal e o não verbal. O contato com diferentes gêneros textuais nos proporciona uma riqueza de conhecimento. Não há uma só forma de ler e não há somente uma maneira de se expressar. A leitura se apresenta de diversas maneiras, é o contato com elas e com a leitura de mundo, que vai nos apresentar uma melhor interpretação.

Em uma situação de leitura há uma comunicação entre quem lê, os objetivos de quem lê e o que o texto quer dizer. Segundo Barbosa (1992), a solicitação para o ato de ler é bem maior que para o ato de escrever, isso ocorre porque os indivíduos precisam ler enquanto escrevem. O momento da leitura retrata um equilíbrio específico e transitório entre o leitor, seus objetivos do momento e o texto escrito.

Leiturizar vai além do ensino das convenções e da utilização da escrita, pois proporciona às pessoas, desde pequenas, a se situar, de forma que compreendam e façam ligações com linguagens diversas, que circulam em uma sociedade (FOUCAMBERT, 1994). Mais do que apenas ensinar as convenções e o uso da escrita, o termo leiturizar remete a trazer aos indivíduos compreensões e interligação de linguagens diferentes que fazem circular os sentidos numa sociedade. Ou seja, é levar os indivíduos desde pequenos a se situar, compreendendo o que se é lido. É interpretar com base na sua bagagem intelectual.

No exercício pessoal da leitura esta é uma resposta aos estímulos impressos, bem como a compreensão dos mesmos, se constituindo em uma atividade não observável e privada. É um exercício que tem seu alicerce em duas origens diferentes de informações. Uma é o autor que traz, mediante registros gráficos sobre a página, que tem por nome informação visual. A outra tem como base os elementos não visuais (BARBOSA, 1992).

Ou seja, a leitura é uma experiência única, que faz o leitor receber os estímulos do autor e ter uma interpretação a partir dela. Essa atividade tem duas fontes: a visual e a não visual. A primeira é fornecida pelo autor, através de registros gráficos, e é uma informação que some quando o livro é fechado ou o texto é distanciados. A segunda se dá por meio das informações presentes que surgem quando os olhos se fecham. Os registros gráficos são visuais, enquanto que nosso pensamento conta com elementos não visuais. Ainda sobre o ato de ler, Witter (1999, p. 39) relata que:

A leitura se torna um ato difícil, se o leitor tiver de se apoiar somente na informação visual, sem o suporte das informações não-visuais. Nesse caso, o leitor está incapacitado para a antecipação do significado do texto. A leitura é um ato de atribuição de significado a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não visuais de que dispõe e do seu interesse.

Uma leitura real é mais do que apenas uma memorização, pois esta, não agrega conhecimento diante do que o texto traz. Uma boa leitura traz expressão e interpretação, os leitores se enriquecem juntos por meio da



socialização. O conhecimento não é imutável, mas se movimenta entre os indivíduos.

Ainda, de acordo com Witter (1999, p.39), "a leitura não constitui um processo passivo. Ela se coloca como descoberta, recriação e produção, supondo sempre o trabalho do sujeito leitor", ou seja, é necessário que haja também autonomia do leitor, que ele seja protagonista da leitura, sem desconsiderar o que o autor quis dizer, mas levando em conta sua interpretação diante do contexto. A descoberta é recriada diante do conhecimento que se tem. Um leitor não só lê como partilha conhecimentos provenientes da leitura. É então, produtor de informações.

Existe duas categorias de leitura: literal e interpretativa. A leitura literal é autêntica ao texto e se resume em apenas um significado direto. Já a leitura interpretativa possibilita traduções, explicações e significados plurais (MESERANI, 1995). A leitura literal leva em consideração somente o discurso verbal, ou seja, as imagens sensoriais são as relevantes para esse tipo de leitura, já a leitura interpretativa permite uma leitura crítica reflexiva do texto.

Sobre a compreensão da leitura, é indispensável ter objetivos definidos e elaborar hipóteses. Essas duas atividades são de natureza metacognitiva, ou seja, propõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento. Elas são opostas ao automatismo típico de apenas passar o olho (KLEIMAN, 1989).

A metacognição está presente na compreensão da leitura, não basta ler é preciso refletir. Quando lemos, precisamos estabelecer objetivos e formular hipóteses, quem tem objetivos numa leitura, interpreta bem. Devemos levar em consideração o contexto, é a partir dele que vamos formar hipóteses. É comum passar apenas o olho nos textos, quando não se tem interesse ou estímulo, porém, quando algo o chama atenção, quando se tem objetivos, a situação muda, e a leitura é ressignificada. Quanto ao controle do próprio conhecimento, se faz válido ter habilidades de atenção, pois, ao detectar o sentido da comunicação escrita, o leitor se torna mais autônomo.

De acordo com Kleiman (1989), aquele que reconhece os pontos básicos de um texto, consegue usá-los e gerenciá-los. Um simples passar de olhos pela linha não é leitura, pois a mesma está relacionada com busca, pelo leitor, nas suas lembranças e conhecimentos, que são significativos para a compreensão do texto, que proporciona pistas e propõe caminhos, mas que não evidencia tudo que seria possível evidenciar.

Quando identificamos aspectos básicos de um texto, conseguimos vê-lo melhor e manuseá-lo. Não é suficiente apenas um passar de olhos pelo texto, pois a leitura e o leitor se comunicam com vários aspectos, dentre eles, a bagagem do leitor junto do que o texto quer passar. Uni-se ao ato de ler a sua leitura do texto com sua leitura do contexto.

## **2.2 Os gêneros textuais e a formação leitora no cotidiano escolar**

Trabalhar com gêneros textuais no cotidiano escolar requer um olhar atento para as perspectivas docentes de alfabetização e letramento. Por alfabetização entendemos o processo de formação contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em um processo comunicativo, que acontece desde a decifração do código escrito as primeiras socializações da criança com a escrita, e os gêneros estão nitidamente presentes nesse processo, podendo ser, um ótimo aliado para o processo de formação de leitores.

Essa compreensão chama a atenção para o aprendizado da escrita alfabética que não se limita simplesmente a um processo de associação entre letras e sons, nem de habilidades motoras e de memória, mas na assimilação do sistema de escrita alfabética. Segundo, Ferreiro e Teberosky (1999) o entendimento do desempenho do sistema de escrita alfabética, envolve a necessidade do domínio de várias propriedades lógicas da notação escrita, no qual terá que organizar a noção de unidades de linguagem, como os textos, frases, palavras, sílabas, letras e fonemas, para compreender as relações entre a pauta sonora e as partes escritas, o que buscam o estabelecimento das relações de ordem, de permanência e de relações termo a termo.

Ao lidar com textos, as crianças também estarão lidando com diversos gêneros, o que demonstra o valor deles no processo de alfabetização, pois os gêneros estão presente no nosso cotidiano e precisamos introduzi-los conscientemente em nossos planos de aula. Os gêneros são uma ótima oportunidade de lidar com a língua em suas diversas funções e se direcionam para caminhos novos que podem ser explorados nas práticas pedagógicas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogênea, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em um número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão formas ao texto. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto, inequivocadamente, tem essa formula inicial. Do mesmo modo, podese reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poema etc (BRASIL, 1997, p. 26).

Desta maneira, há características específicas que vão ajudar a definir um gênero, como por exemplo, o “era uma vez”, típico dos contos de fada ou o “Querida Maria...”, característicos de uma carta.

Nas escolas, é muito comum se trabalhar carta, jornal, contos, receita, porém, é necessário dar visibilidade para outros gêneros que contribuem na nossa forma de se expressar e que acompanham também os avanços tecnológicos, não que os gêneros mais usuais não sejam importantes, mas é

preciso abrir o leque de possibilidades para os alunos e fazê-los se familiarizar, visto que já estão inseridos no nosso cotidiano, mas não são explorados.

Assim, é devido a interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. Somente o convívio com o material escrito não é suficiente, é necessário ter um direcionamento por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Quanto ao letramento, sua dimensão individual relaciona-se aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. Deste maneira, Soares (2010, p.39) faz um destaque significativo ao afirmar que

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir um a tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2010, p. 39).

Tal afirmação nos faz refletir que não basta unicamente apropriar-se do código, mas usá-lo nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. É necessário decodificar a leitura, ter uma compreensão acerca de um elemento, interpretar um gênero, pois não basta saber apenas identificar e reproduzi-lo, deve-se entender sua estrutura e se comunicar por meio dele, diante do contexto vivenciado.

Outra área importante abordada por Soares (2010, p.74) refere-se a dimensão social do letramento, que leva em consideração o uso que as pessoas fazem das habilidades de leitura e escrita em uma certa situação, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções.

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2010).

Tomando, como exemplo, a carta ou email, verificamos que a necessidade comunicação com o outro, o jornal para nos informar sobre as notícias do mundo e a receita para cozinhar apetitosas refeições, todos esses gêneros são uma forma escrita de se expressar, e portanto, é uma prática social, sendo consideradas como eventos de letramentos com intencionalidades diversas.

Considerando as perspectivas de alfabetização e letramento, a formação formal de leitores, realizada no percurso da escolarização enquanto objeto mobilizador desta discussão, problematiza a cultura de trabalho com os gêneros orais e escritos no processo de formação leitora. Nesta direção, algumas questões nos inquietam, tais como: O que caracteriza a formação leitora? Que lugar os gêneros textuais ocupam no trabalho com a leitura em sala de aula? Com que intensidade e frequência esse trabalho é realizado?

Que posturas são adotadas pelos(as) professores (as) na formação leitora das crianças?

Partimos do princípio de que o trabalho com os gêneros orais e escritos são ferramentas de comunicação necessária à vida humana, que aliada às necessidades de comunicação dos sujeitos e às demandas e exigências sociais, fundamentam o trabalho na sala de aula, em vista a construção de competências de usos sociais em atividades letradas (SOARES, 2004; BRITTO, 2003).

Desde que orientados a pensar o ensino dos gêneros orais e escritos e a inserção do seu trabalho no cotidiano das escolas e dos programas de formação docente (BRASIL, 1994), os gêneros textuais geram inúmeras dúvidas. As abordagens em torno desse trabalho, variam de acordo com as perspectivas adotadas em sala, o que na maioria das vezes, fica a mercê do professor(a) que julga com que intensidade se dará a sua inserção na sala de aula. Perspectivas embasadas no uso comunicativo do texto com propósitos específicos chamam a atenção no trabalho docente.

Bakhtin (2016) compreende os gêneros como tipos relativamente estáveis dos enunciados que cada esfera de troca social elabora. Eles são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De acordo com o autor, esses elementos não se separam, visto que os temas de um texto se concretizam a partir de um determinado estilo e de uma específica construção composicional. Mais do que apenas um assunto, o tema é o conteúdo que tem como foco o valor que o autor lhe proporciona, é portanto, o elemento mais importante do texto, pois um enunciado é composto por um tema em especial, é ele quem vai dar sentido a um texto. Já o estilo e a construção composicional estão a serviço do tema, pois o estilo gira em torno das escolhas linguísticas que realizamos para comunicar o que desejamos falar, enquanto que a construção composicional é a organização de todo o texto, relacionada à estrutura textual, a coesão e coerência.

O enunciado é uma unidade de comunicação verbal e por isso, ele é produzido por nós a todo tempo. Porém, o enunciado parte do "eu" para o social, enquanto que o gênero é utilizado para representar enunciado (BAKHTIN, 2016), ou seja, quando produzimos enunciados nos apropriamos de gêneros já existentes para nos comunicar. O gênero é, portanto, uma ferramenta social para produção de enunciados.

A partir de Bakhtin (2016), enxergamos a importância de redimensionar o trabalho com os gêneros orais e escritos na escola, focando nas questões relacionadas à concepção de linguagem, ao uso da leitura e da escrita, o papel dos interlocutores e das situações de produção de texto. Neste sentido, a vivência da escola está, portanto, intrínseca aos gêneros discursivos.

Considerando essa perspectiva, é de grande relevância que as escolas trabalhem esses tipos de gêneros, de maneira a permitir a exploração dos temas a partir de sua composição e processos estilísticos, em vez de apenas priorizar os gêneros textuais usuais, se prendendo aos seus estilos por si

mesmos e a análise de sua forma. É também importante valorizar o lado subjetivo dos gêneros, já que eles estão espalhados em meio às relações presentes no nosso cotidiano.

O meio social produz diferentes gêneros, os orais espontâneos, como as piadas ou anedotas, que estão presentes no nosso convívio mas que por muitas vezes, são esquecidas dentro de uma classificação de gênero, por serem comuns e pouco trabalhadas nas escolas, e os gêneros escritos, como as cartas, os convites e receitas, por exemplo, que são parte de eventos de letramento em sala de aula. Segundo Heath (1982, p. 93), esses são caracterizados como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

Ao se usar o gênero como instrumento de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, há uma aproximação entre o universo oral as competências linguísticas dos alunos, deste modo, considerar que esse sujeito está imerso em práticas sociais de uso da língua, é uma possibilidade de exploração e ampliação do trabalho na perspectivas de uso da língua.

Para Schneuwly e Dolz (2004), há uma tradição minoritária no sistema da escola que não é encontrada nos guias curriculares e nos manuais, mas que existe em práticas de diferentes graus, como as de escrita diversificadas: textos livres, jogos dramáticos, romances coletivos, poemas, correspondência, jornal de classe ou de escola, conferência, dentre outros. A escola enquanto espaço de interação e comunicação. A escola enquanto espaço de comunicação deve possibilitar o trabalho amplo e sistemático com os diversos gêneros existentes.

Os textos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e instrucionais são textos trabalhados socialmente, sejam eles romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, biografias, reportagens, lista de compras, anúncios de classificados, instruções, artigo de opinião, editorial e receitas. Mas quais são os gêneros textuais que podem ser trabalhados nas escolas?

No universo escolar, há diversos gêneros que podem ser trabalhados, tais como: poemas, cartas, contos de fadas, lendas, adivinhas, relato de experiências vividas, notícias, crônicas, comunicação oral, verbete, receitas, regras de jogo, entre outros, mas para isso, é preciso estar atento às necessidades mais imediatas de uso e funcionalidade dos diversos gêneros, tendo com isso, outros significados para aqueles que o usam socialmente.

A exemplo do jornal da classe, que pode e deve ser explorado dada as possibilidades de exploração, e mobilização de trabalho com outros gêneros escritos a ele relacionado, como: o artigo, a reportagem, o fotojornalismo, as entrevistas com o público da escola, e as charges, sendo portanto, possibilidades de exploração dos gêneros pois, é preciso sair do automático e exercer uma reflexão crítica. Ou seja, deixar de apenas se prender ao ensino das estruturas dos gêneros, mas também interpretá-los e problematizá-los.

É válida a atenção dada à comunicação cotidiana, pois, um dos paradoxos dos gêneros, é que eles são logo referenciais, de tal maneira que os

nomeamos sem muita hesitação, mas as formas que nos comunicamos também são, em sua maioria, gêneros orais e escritos. Porém, são escanteados por serem espontâneos, tão espontâneos, que nem nos damos conta que são gêneros muito utilizados (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

O cotidiano merece ser explorado, pois a comunicação nele é rica, temos, por isso, que dar seu devido reconhecimento. Os gêneros devem ser elementos de base do trabalho escolar, afinal, sem gêneros não há comunicação, ou seja, não há o que ser trabalhado na comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004, p.49), chama a atenção para "a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão", ou seja, não se trata de seguir uma continuidade para construir capacidades, mas, se tornar cada vez melhor em um gênero.

São muitos gêneros presentes no nosso dia a dia, o que dificulta uma progressão, por isso, se faz uma crítica a uma pedagogia mecânica, que por exemplo, só leva em consideração o gênero textual jornal, mas não se atenta para o jornal da classe, que possui muitos elementos a serem explorados e se aproxima mais da turma.

Há três critérios essenciais, que demonstram a necessidade de se agrupar o trabalho com os gêneros, sendo assim, leva-se em consideração que, os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino [...]
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares.
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes [...] (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.50).

É preciso levar em conta alguns elementos para reunir determinados gêneros, tais como a resposta dada às exigências de linguagem, sejam elas expressões orais ou escritas, que proporcionem comunicação em nossa sociedade; a retomada de algumas distinções tipológicas que já são bastante usuais, como a narração; e uma certa similaridade nos meios comunicativos, como a notícia e a reportagem, provenientes do jornal.

Deste modo, os agrupamentos devem condizer com os objetivos sociais ligados ao que se ensina, ou seja, responde-se ao que a linguagem necessita, seja de maneira oral ou escrita. As tipologias já distintas devem ser revistas de uma maneira que flexibilize os guias curriculares. Os gêneros se unem por devidas semelhanças que proporcionam os agrupamentos. Não se pode negar que a circulação de gêneros são práticas que estão inseridas na nossa cultura, e por isso, são bastante relevantes e nos acompanham cotidianamente.

Logo, é proposto que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, mediante os gêneros que os compõe. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.53):

Podemos, com efeito, supor que as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos; determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante.

Para cada agrupamento há alunos que interagem melhor com um gênero que com outro gênero. É a coletividade da turma que vai permitir uma socialização rica e de aprendizagem. É importante então, que haja uma diversidade de gênero para trabalhar na sala de aula, pois, do ponto de vista didático, se oferece a oportunidade de se dar atenção aos detalhes, como o que os gêneros se diferenciam e o que eles se assemelham, estabelecendo uma comparação positiva que nos faz refletir, desenvolvendo as capacidades dos estudantes.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.54), "Um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento". O Pequeno Príncipe, por exemplo, é uma obra que pode ser trabalhado em diferentes níveis de ensino, porém, de maneiras diferentes, ela foi dirigida ao público infantil, mas possui um conteúdo profundo, que alcança também o público adulto.

Por fim, é válido afirmar que todos os gêneros, orais ou escritos, possuem objetivos específicos do gênero que devem ser considerados no trabalho pedagógico. É preciso avaliá-los nas escolas, do ponto de vista didático, aproximando os alunos do mesmo e considerando as necessidades usuais.

### **2.3 A Leitura nos Documentos Oficiais: breve análise**

A leitura reconhecida como importante meio de acesso à informação e contato com os diferentes mundos, recria de maneira interativa a linguagem e as interações sociais, de modo que ao acessar o material escrito, construímos diversas possibilidades e fins, como: divertir, conhecer, refletir, dentre outros. É de extrema importância que a leitura seja valorizada como via de conhecimento para as pessoas, pois é a partir dela que conseguimos compreender o mundo e os componentes curriculares.

A preocupação com a leitura não deve estar apenas no centro das ações pedagógicas das classes de alfabetização, é uma tarefa de todo o Ensino Fundamental, pois "é a partir do ler e escrever que abrimos portas para novas possibilidades e construção de conhecimentos em todos os componentes, devido a sua introdução na cultura letrada, e de vivenciar com mais autonomia e protagonismo na vida social" (BRASIL, 2017, p.61).

Dentre as competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, propostas pela BNCC, destacamos a competência 3 e 4 que discutem a utilização de diferentes linguagens para exprimir e compartilhar as

informações, vivências, sentimentos e ideias em diversos contextos, produzindo sentidos que promovam o diálogo e reflexão crítica (BRASIL, 2017). Também usa diferenciadas linguagens para defesa de pontos de vista que vise o respeito ao outro e a promova os direitos humanos.

De acordo esse documento, há 4 (quatro) eixos ao componente de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. No que se refere a leitura

"O Eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades" (BRASIL, 2017, p. 69).

Este eixo é caracterizado como aquele que engloba as práticas de linguagem originadas da interação entre leitor, ouvinte e espectador e vem exemplificando as leituras para diversas funções. A leitura contextualizada na BNCC compreende um sentido maior, que se relaciona não apenas ao texto escrito, porém também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e ressignifica diversos gêneros digitais.

A leitura enquanto reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros relacionam o texto com suas condições de produção, além de seu contexto sócio-histórico; analisa a circulação dos gêneros nos diferentes campos de atividade; reflete sobre as transformações acontecidas nos campos de atividades em conformidade do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e do surgimento da Web 2.0 que comporta novos gêneros e novas práticas de linguagem própria da cultura digital; analisa as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa dos textos que circulam nas redes sociais.

A leitura relacionada à dialogia e relação entre textos, identifica e reflete sobre as diversas perspectivas ou vozes presentes nos textos e estabelece relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Já a leitura quanto à reconstrução da textualidade, estabelece relações entre as partes do texto, e também relações lógico-discursivas variadas, além de selecionar e hierarquizar informações. No que se refere a leitura com reflexão crítica e validade das informações, demonstra a necessidade de refletir criticamente sobre a veracidade das informações e posicionar-se diante dos textos lidos.

Também há a leitura pela compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos em textos pertencentes a gêneros variados, se identifica os efeitos de sentido advindos de usos expressivos da linguagem, a pontuação e identifica efeitos de ironia ou humor, além de identificar e analisar efeitos decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo e efeitos sonoros.



Por fim, há as estratégias e procedimentos de leitura, bem como a adesão das práticas de leitura, que selecionam procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta as características do gênero de forma a poder proporcionar uma leitura autônoma; estabelecem os objetivos de leitura; estabelece as relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; estabelece expectativas apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual; localiza informação; deduz informações implícitas; infere pelo contexto linguístico o significado das palavras desconhecidas; apreende os sentidos globais do texto; reconhecem o tema; articula o verbal com outras linguagens; busca, seleciona, trata, analisa e usa informações, visando diferentes objetivos e por fim, respectivamente, mostra-se interessado e envolvido pela leitura de livros e textos e torna-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca como um dos objetivos gerais "Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos" (BRASIL, 2001, p. 42).

Neste sentido, a finalidade do trabalho da leitura está na formação de leitores competentes e na formação de bons escritores, devido à maior probabilidade de produzir textos de boa qualidade quando se tem o hábito da leitura, pois a leitura que prepara o bom escritor e contribui para o que escrever e como escrever, logo

"A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita" (BRASIL, 2001, p.53).

Não se relaciona apenas a retirar informação da escrita, codificando e decodificando cada letra, cada palavra, mas sim de compreender quais sentidos começam a ser construídos antes da própria leitura. Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

"Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência" (BRASIL, 2001, p.53).

Ou seja, não basta apenas saber decodificar, para se ler fluentemente são necessários outros requisitos que sem eles não se completa uma boa leitura. É a partir dos procedimentos citados anteriormente que se permite ter um controle do está sendo lido, tomar decisões diante de fragilidades na compreensão da leitura, arriscar-se quando houver o desconhecido e procurar no texto a confirmação das suposições realizadas anteriormente. O leitor competente. é portanto,

"alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a

uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade" (BRASIL, 2001, p.54).

Um bom leitor sabe qual texto é o mais apropriado para o que necessita. Ele tem consciência de quais meios utilizar para satisfazer aquilo que precisa.

Não basta apenas ler, é preciso compreender e se posicionar. Aprender com o que está escrito ou com o que também não está escrito, seja pelos elementos implícitos, como as imagens, onomatopéias, expressões ou duplo sentido nas tirinhas, por exemplo, tendo em visto que é preciso ter uma compreensão além do que está escrito quando se trata de determinados gêneros textuais. É preciso fazer uma conexão com o que já foi lido e o que se está sendo lido, aproveitando a compreensão de textos anteriores para novas leituras. Um bom leitor é aquele que tem prática, que tem hábito de leitura, com diversos tipos de textos, vários gêneros textuais, de diferentes linguagens que circulam.

Quanto ao tratamento didático, é preciso ter a consciência de que a leitura na escola é um importante objeto de ensino, porém, para que seja também objeto de aprendizagem é proveitoso e indispensável que faça sentido para o aluno, assim, é válido que a escola trabalhe com diversos tipos de textos e gêneros. É trabalhar com o "para quê" dessa leitura, seja ela para informar, divertir, escrever, estudar, revisar seu texto ou resolver um problema prático. Para ler é preciso buscar cada informação relevante e também saber o sentido implícito ou informações para resolução de problemas. Considerando os objetivos da leitura, na formação de cidadãos capazes de compreender os diferentes textos, deve-se considerar

"a organização do trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes" (BRASIL, 2001, p.55).

Deste modo, o contato com a leitura desde crianças, seja uma leitura para dormir, seja uma leitura deleite na escola é essencial na formação de bons leitores. A leitura necessita contribuir para a formação de cidadãos conscientes que refletem e se posicionam sobre o que estão lendo, sobre o que ocorre no mundo.

Há uma fragilidade com os alunos no que se refere ao contato com bons livros, tendo em visto a cultura leitora no Brasil, que por um trauma ou falta de estímulo pela leitura, bem como as dificuldades de acesso ao livro, não tem contato com livros e conseqüentemente não há uma prática leitora. Tendo em vista a situação, é dever de a escola oferecer bons materiais para que resultem, juntamente com as práticas pedagógicas, em bons leitores.

Neste contexto, na maioria das vezes, a escola é a única oportunidade dos alunos terem uma leitura significativa com textos cujo objetivo não seja apenas a solução de problemas pequenos no dia a dia. É necessário então, proporcionar leituras do mundo, pois bons leitores não são formados apenas sendo solicitados para a leitura durante as atividades na sala de aula, somente

no livro didático, somente porque o professor manda. A primeira e mais válida estratégia didática para o hábito de leitura é o trabalho com a diversidade textual. Pode-se até ensinar a ler, mas sem a diversidade de textos não se forma leitores competentes.

Quanto ao aprendizado inicial da leitura, como já afirmado anteriormente, é necessário superar algumas concepções,

"A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler" (BRASIL, 2001, p.55).

Quebrar alguns conceitos do aprendizado inicial da leitura, como o de que ler está apenas associado com a decodificação, ou seja, transformar o que se lê em som, sem a verdadeira compreensão do que se lê e muito menos o posicionamento. Devido a essa distorcida compreensão que as escolas são capazes de formar vários "leitores" capazes apenas de decodificar os textos, mas com problemas para compreender o que o texto diz. Não é válido que se ensine a ler apenas por práticas de decodificação, porém, devem-se proporcionar diferentes oportunidades de se aprender a ler com o uso de procedimentos que leitores competentes utilizam. No ato de ler, os leitores

"[...] antecipam, fazem inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura" (BRASIL, 2001, p.55).

Deve-se valorizar o que o aluno já sabe e que tenha consciência que se aprende a ler pelo hábito da leitura, aprender a ler por meio da leitura é o primeiro passo, é preciso ter contato com diversos textos, pois os textos criados apenas para ensinar a ler não são estimuladores da leitura, serviram somente para os professores ensinarem as crianças a decodificarem, colaborando para o aluno formar um olhar vago da leitura.

O gosto pela leitura vem pelo ato de ler, que pode ser influenciado pelo ato de outra pessoa, da professora, da família, de um amigo, o exemplo é muito importante na hora de incentivar alguém a ler. Outro bom incentivo à leitura é deixar que a criança leia algum assunto de interesse da mesma, alguma história que a chame a atenção. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais "De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender" (BRASIL, 2001, p.56), o que reforça a ideia de que não precisamos ensinar o aluno com materiais criados apenas para ensinar a ler, pois subentende que o aluno já possui algum tipo de leitura, como a leitura de

mundo, a leitura de algumas palavras, das imagens, compreendendo algo contexto. É a partir da não habilidade para a leitura autônoma que há o início, o primeiro passo, a possibilidade de aprender a ler pela prática da leitura.

Uma leitura reflexiva, uma leitura deleite é muito enriquecedora para a criança, por isso, não devemos esquecer-nos de incluí-la no nosso dia a dia. Quando se está aprendendo a ler há uma situação de aprendizagem e tamanha atividade deve ser realizada com a intervenção do professor. O professor deve ser um dos principais parceiros no processo de aprendizagem de leitura, de maneira que ao agrupar seus educandos, favoreça a socialização de informações; buscar assegurar que as diferenças do grupo sejam um instrumento de troca de aprendizagem e de colaboração. A pluralidade do grupo, quando explorada de maneira pedagógica, permite que o educador não seja o único a trazer informações para a turma (BRASIL, 2001, p. 56).

Portanto, é necessário que a criança interaja com uma pluralidade de textos escritos e esteja presente nos atos de leitura verdadeiramente, para que assim possa aprender a ler; é necessário reunir o conhecimento que já possui e o que o texto apresenta, o que se pode tirar dele, com bastante incentivo e auxílio dos que já possuem experiência no ato de ler, os bons leitores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais "A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim" (BRASIL, 2001, p.57) , ou seja, se inicia uma leitura, mas não há ponto final para ela, ler é um meio de sonhar, de se informar, de aprender, de dialogar, ler é iniciar uma leitura de mundo e por isso, enquanto vivermos, não terá final.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais "Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura" (BRASIL, 2001, p.57):

Quando se refere à diferentes textos e modalidade de leitura, podemos ter como exemplo os textos lidos em partes, que se busca apenas a informação que necessita; os textos que exigem uma maior atenção por serem lidos por repetidas vezes; os que podem ser lidos de maneira rápida, e outros vagarosamente.

Leva-se em consideração na organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que, "[...] as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação" (BRASIL, 2013, p. 30), ou seja, é necessário que a escola também exerça o papel de instrumento pedagógico, que seja um meio para a formação dos professores, não só com uma capacitação inicial, mas que tenha continuidade, e requer planejamento entre os sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Para estudar gêneros textuais a partir da leitura não é preciso se limitar a apenas Português, o ensino vai além, todos os componentes curriculares necessitam de leitura, é preciso que se concretize uma interdisciplinaridade nas escolas.

De acordo com Brasil (2013, p. 31):

"Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infra-estrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários" (BRASIL, 2013, p. 31).

Quando há uma prática didática pedagógica que inclua projetos coerentes com a escola e com a realidade dos alunos, o processo educativo muito acrescenta aos discentes da escola e também ao trabalho dos docentes. O planejamento e a avaliação da aula dizem muito sobre uma turma, pois uma professora que estuda o que vai ensinar, se planeja e busca o melhor para a sua aula, e após a aula faz uma avaliação do que foi ensinado, de como foi ensinado, de como a turma participou e compreendeu o assunto. Uma avaliação planejada faz toda diferença na leitura a partir de gêneros textuais, pois há um planejamento, por exemplo, a busca por uma tirinha ou charge interessante, que esteja dentro do contexto dos alunos, desperte curiosidade e favorece um pensamento crítico reflexivo contribui positivamente para a turma.

A valorização da leitura vai além da sala de aula, é importante que a leitura esteja sempre presente na sala de aula, mas que também se proporcione eventos de letramento que desperte a atenção das crianças e o gosto pelo ato de ler. Leitura para informar, leitura para divertir, leitura para educar. O evento de letramento é um ótimo exemplo de atividade complementar.

"Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do educando" (BRASIL, 2013, p.27).

Isso reforça a importância de inserir a leitura em todos os componentes curriculares, primeiro porque de fato, ela faz parte de todos, segundo porque os alunos precisam se familiarizar com a leitura e não vê-la como um peso, para que não nos afastemos cada vez mais da leitura, gerando pais que entendem a importância da leitura, querem que os filhos leiam, mas não estimulam seus filhos a lerem com o exemplo.

No Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contam com "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.", que vem reforçar a importância do domínio da leitura como um ponto essencial para o pleno desenvolvimento educacional, ou seja, ler é um dos domínios básicos para compreender bem a prática didática pedagógica de qualquer componente curricular, ou até mesmo fora da escola, ultrapassando as barreiras educacionais.

A EEBAS ressalta em seu PPP, que o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental deve ser compreendido como uma,

Fase de descoberta e de sistematização dos estudos que se processa através dos códigos da leitura e da escrita e suas tecnologias nas múltiplas linguagens expressas nas diversas áreas do conhecimento. São nos anos iniciais da educação escolar que as crianças fundamentam e consolidam os conceitos, construindo valores emocionais, sociais, culturais e éticos para a vivência com os outros no mundo da diversidade e das diferenças (EEBAS, 2019, p. 10).

A leitura é então, um dos códigos mais importantes na fase de descoberta e estruturação dos estudos, é ela que possibilita o trabalho sistemático para o desenvolvimento das várias linguagens. Logo, leitura e ensino são indissociáveis, principalmente nos anos iniciais, por ser uma fase de construção de valores para melhor conviver em sociedade, respeitando as diferenças e aceitando a pluralidade de ideias e pensamentos (BRASIL, 1994). A leitura, é portanto, um diálogo que abre portas para a construção de conceitos e vivências.

Quanto aos fundamentos didáticos-pedagógicos, é possível afirmar que a EEBAS parte dos princípios filosóficos de Vygotsky (1989) e Freire (2005), que concebem a educação como um processo de formação sócio-histórica do sujeito em sociedade. Nesta direção, o trabalho pedagógico tem como função, possibilitar ao aluno a construção de sua autonomia no processo educativo, com isso, o ensino enquanto mobilizador do conhecimento é capaz de desenvolver plenas potencialidades do aluno e de sua inserção social.

No que se referem ao currículo escolar, embora não tendo uma proposta curricular sistematizada, a EEBAS destaca em seu PPP que adota a sistemática de orientação da Base Nacional Comum Curricular, e contempla em sua organização sistemática a parte comum e diversificada, neste último, foca no trabalho com temas transversais que emergem da realidade e necessidades dos alunos.

Fundamentado em Freire (1988) enfatiza em seu Projeto Político Pedagógico (2018), que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, compreende-se com isso, que as leituras e percepções dos sujeitos ao mundo exterior precisam ser levadas em consideração na sua inter relação sujeito-mundo favorecendo a formação de cidadãos criativo, crítico, autêntico, afetivo e consciente de seu papel na sociedade.

Neste sentido, no que se referem ao conteúdo da Linguagem, espera-se que:

Os alunos possam utilizar as diferentes linguagens: verbal, gráfica, plástica, matemática e corporal como meio para produzir, comunicar e expressar suas ideias. Tais habilidades são úteis no processo de interpretação, produção cultural, desenvolvimento do pensamento lógico, criatividade e construção do conhecimento. No âmbito das linguagens e cultura que buscamos com a construção dos objetivos inerentes ao eixo de Língua Portuguesa, nesta proposta curricular, é importante que o aluno se aproprie do código ortográfico, ao mesmo tempo em que estabeleça com sua língua materna uma relação de

pertencimento e, conseqüentemente, de prazer. O aluno precisa ser muito mais que um decodificador, ele necessita ser leitor e escritor, identificando no escrito a fonte de registro do saber elaborado pela humanidade. (EEBAS, 2018, p.56)

Nesta direção, diferentes linguagens podem ser utilizadas e acessadas pelos educandos na apropriação do código. Para tanto, é necessário que a leitura seja bem explorada nos anos iniciais, para que a criança não seja apenas uma decodificadora, mas que compreenda com o que se está lendo e colabore com o coletivo, na socialização de seus conhecimentos e um posicionamento. Não basta ler, é preciso ser incentivado e descobrir o prazer pela leitura e esse estímulo deve ser encontrado na escola.

Quanto aos espaços reservados para a leitura, além dos Cantinhos de Leitura nas salas, há o Espaço Multifuncional da EEBAS, este é um projeto, de acordo com o PPP, que fortalece a prática leitora na escola, neste sentido, é portanto:

Uma proposta que tem o objetivo de estimular as crianças a brincarem livremente e a colocarem em prática a própria criatividade. É um espaço alegre, colorido, em que as crianças soltem sua imaginação no mundo do faz de conta, da leitura, dramatização, jogos, músicas, artes plásticas e outras atividades que desenvolvam habilidades cognitivas que estimulam o pensar (EEBAS, 2018, p. 65).

Como evidenciado, é um ambiente agradável que possibilita às crianças dar asas a imaginação, por meio dos brinquedos, da decoração criativa, das cores e principalmente dos livros. Os livros permitem soltar a criatividade, dramatizar e estimular diversos pensamentos, de maneira crítica reflexiva, e claro, de maneira prazerosa.

Ainda, de acordo com o Projeto Político Pedagógico,

O espaço lúdico é composto por sala de leitura, em que as crianças têm oportunidade de conhecer a literatura clássica, os contos, histórias infantis, cordéis, contos populares e assim, dramatizar, reescrever, recontar, pintar, desenhar, desenvolvendo conceitos importantes, como tempo, espaço, leitura, escrita e tantos outros necessários ao desenvolvimento (EEBAS, 2019, p. 65).

Há, portanto, no Espaço Lúdico, uma diversidade de gêneros textuais que podem ser explorados pelas crianças no trabalho do (a) professor (a), este (a), pode planejar diferentes atividades para a turma, fazendo dos momentos com os livros uma vivência prazerosa. É, um espaço que trás complemento no fazer educativo do Ensino Fundamental, com brincadeiras e produções.

### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS**

A seguir, elucidamos o percurso metodológico da pesquisa, em que, classificamos a mesma, descrevemos as etapas metodológicas e caracterizamos o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como, pontuamos como foi feita a coleta e análise dos dados.

### 3.1 - Classificação da pesquisa

A presente pesquisa de cunho qualitativo, busca elucidar o impacto do Projeto de Leitura na formação de leitores. Segundo Ludke e André (1986, p.44), esse tipo de pesquisa apresenta cinco características básicas, são elas:

- 1) O ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) O processo é muito maior do que o produto;
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre as quais, a do tipo etnográfico e o estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

De acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa leva em consideração o campo e os sujeitos, mas, o pesquisador é o encarregado de realizar a pesquisa. A descrição é então, a forma predominante dos dados coletados pelo pesquisador, dados esses, advindos do sujeito explorado, que diz muito sobre o que as coisas e a vida significam para eles. Na pesquisa, essa descrição é proveniente da coleta dos relatos, captados por meio da aplicação de um questionário aberto, em que, se busca compreender os sentidos que as crianças dão à leitura na formação do seu "eu leitor".

Tomamos a EEBAS/UFPB, como o campo de origem dos dados e a ação da residente, antes, durante e depois da coleta de dados, como instrumento essencial para a pesquisa, nesse caminho, usamos a intervenção pedagógica, realizada na escola/campo, como peça chave para concretização da pesquisa. Foi a partir dela, que pudemos conhecer mais sobre os sujeitos e seus interesses particulares, como também, percebemos as suas reações no desenvolvimento das intervenções e nos impactos causados no cotidiano dos sujeitos. O *lócus* da pesquisa foi a turma do 4º ano da EEBAS/UFPB, local onde foi vivenciada as experiências significantes para chegarmos a compreensão do objeto.

A intervenção pedagógica, compreendeu as ações de

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2013, p. 58).

Nessa ótica, a intervenção pedagógica partiu da observação participante da residente, etapa que permitiu escrever o que se vivenciou com os sujeitos em um diário de campo, por meio da documentação escrita das observações mais significativas com influência direta no contexto educacional das crianças. Primeiramente se observou e colaborou reflexivamente em sala, enquanto que registrava-se as percepções construídas, e participava-se das atividades cotidianas.

Logo, no diário, se registrou além do tempo/espaço vivido nas experiências, as percepções, escutas e vivências; além das atividades mais



significativas que serviram de objeto de reflexão dos acontecimentos cotidianos. As notas de campo correspondiam ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da pesquisa” (BOGDAN E BIKLEN 1991, p. 150), assim sendo, as notas foram tomadas muito mais que simples anotações, pois carregaram em si uma função importante e complexa, que é a de registrar, de maneira o mais fiel possível, fatos, palavras e situações que o pesquisador se depara durante o processo de pesquisa.

Após esse momento, foi realizada a intervenção propriamente dita, em que tomamos a pedagogia de projetos como metodologia de trabalho. O projeto de leitura foi elaborado, por considerarmos que as atividades em torno dessas são essenciais ao cotidiano escolar e em seguida a execução do mesmo em sala.

As experiências em torno desse trabalho foram tão significativas, que suscitou novas problematizações, com isso, buscou-se ampliar a pesquisa na tentativa de compreender qual o impacto desse trabalho na formação leitora das crianças, tornando-o como objeto dessa pesquisa.

Cabe reafirmar que esta pesquisa se constituiu das experiências construídas no processo de realização do Projeto de Leitura, fruto da intervenção do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na EEBAS/UFPB e da coleta de dados, proveniente da aplicação de um questionário após a realização das intervenções em leitura, em que coletamos relatos das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa e seus impactos na formação leitora dos mesmos.

### **3.2 - Caracterização do campo e sujeitos da pesquisa**

A Escola de Educação Básica é uma instituição vinculada ao Centro de Educação (CE), localizada na Universidade Federal da Paraíba que possui um trabalho pedagógico destinado à Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, com horários de funcionamento nos turnos matutino (7h às 11:15h) e vespertino (13h às 17:15h).

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a instituição tem como missão “proporcionar a formação de cidadãos reflexivos, sujeitos conscientes de suas ações e possibilidades” (EEBAS, 2019), ainda de acordo com esse documento, defende que em sua “prática pedagógica a construção do conhecimento, emerge da realidade concreta dos educandos, expressando, por meio de temas geradores, problemáticas instigantes aos alunos que se articulam com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento”.

Quanto ao espaço físico, a EEBAS é bem ampla, limpa e organizada. Existe um único acesso para a entrada e saída, onde há uma guarita com um inspetor para receber as crianças, pais, professores, funcionários e visitantes. A instituição possui diferentes espaços, os quais especificamos no seguinte quadro:

#### **Quadro 1: Ambiente escolar**

Ambiente	Quantidade
Parque	01
Pátios	02
Salas de aula	08
Sala de movimento	01
Sala do Departamento de Educação Básica - DEBAS	01
Ateliê de Pintura	01
Espaço Multifuncional (Biblioteca, Audiocomunicação, Auditório)	01
Banheiros	05
Sala de reunião	01
Cozinhas	02
Sala de coordenação pedagógica	01
Sala do serviço social	01
Sala da coordenação	01
Sala dos professores	01
Sala da Nutrição	01
Enfermaria	01
Secretaria	01
Sala de depósito de nutrição	01
Dispensa	01
Almoxarifado	01

**Fonte:** Produzido pela autora (2020)

Como verificado no quadro, a escola possui diversos espaços e setores. A entrada é uma área ampla onde se localiza o parquinho, com um espaço coberto de areia em que as crianças brincam com um maior contato com o ambiente natural. O parque dispõe de 02 (dois) escorregadores, 02 (duas) casinhas para as crianças brincarem e um trezinho com obstáculos para os (as) garotos (as) passarem por dentro. Os espaços externos são amplos e arejados e proporcionam um maior contato com a natureza, portanto, há uma boa interação das crianças, que possuem mais autonomia e liberdade para desenvolver diferentes atividades.

Ao adentrarmos do ambiente externo, tem uma entrada que dá acesso ao ambiente interno da escola; o setor administrativo fica de fácil acesso aos pais, professores, funcionários e as crianças; as salas da coordenação pedagógica, secretaria, direção e dos professores também são de fácil acessibilidade e visibilidade interna e externa, incentivando os pais a terem contato com a instituição e com estes setores.

As salas de aula são bem ventiladas, porém considerada pequenas para a realização de algumas atividades, e nem toda a mobília é suficiente e adequada a estrutura física das crianças.

Como afirmado, o lócus da pesquisa foi a turma vespertina do 4º ano, de 2019, da EEBAS, que contava com 19 (dezenove) alunos, 1 (01) professora/preceptora e 8 (08) residentes. A rotina da turma se iniciava com uma acolhida proporcionada pela professora/preceptora e residentes, em seguida, realizava-se leituras, que na maioria das vezes eram de deleite, enquanto que no dia do Projeto de Leitura buscamos sistematizar o trabalho com gêneros textuais e em horários reservados eram propostas atividades em torno do ato de ler.

As crianças eram bastante participativas, trabalhavam em equipe e lidavam bem com as diferenças. Na sala, havia um Cantinho de Leitura que foi feito pelos residentes, na ambientação da sala, a disposição das cadeiras, do mobiliário e dos cantinhos além de bastante acolhedores, proporcionaram a fruição do trabalho em sala. Cada espaço, foi pensado junto aos residentes para proporcionar o desenvolvimento de um bom trabalho em sala, proporcionando um ambiente vasto de conhecimentos e interações, seja nos livros escolhidos, nos murais expostos com cartazes e produções das crianças ou mesmo na decoração do espaço, que evidenciou os elementos da cultura paraibana, tema anual de trabalho da escola.

A leitura, foi inserida inicialmente pela professora, que sempre estimulava os alunos(as) ao ato de ler, e também pelos residentes, que a exploraram de diferentes maneiras, seja para conhecer mais sobre a nossa cultura, com o “Projeto Paraíba”, para compreender e produzir curta metragem, com o projeto intitulado “Cineclubes”, para conhecer mais sobre si e sobre os outros, com o projeto “Identidade Negra” ou apreciar diferentes gêneros, como foi o caso do nosso Projeto de Leitura.

Na pesquisa, os sujeitos foram 11 (onze) crianças, sendo 8 (oito) do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino, desses, 10 (dez) crianças tem 10 anos e apenas 1 (uma) tem 09 anos. Entre os sujeitos, 04 (quatro) se declararam de cor/etnia branca, 04 (quatro) de cor/etnia preta e 03 (três) se declararam pardos (as).

Isso demonstra que, existe mais meninas na turma do que meninos, a maioria da turma tem uma faixa etária de 10 anos e são bastante plurais quanto à cor/etnia, visto que das 11(onze) crianças que responderam o questionário, há uma quantidade igual de crianças autodeclaradas brancas e pretas, enquanto que apenas 03 alunos (as) se declararam pardas, na opção de “outra” para Raça/Etnia.

Durante a convivência com a turma, foi possível perceber que as crianças têm muito respeito umas pelas outras e tem uma sensibilidade acentuada, demonstrada por meio de suas atitudes de empatia com os colegas em sala. A seguir, discriminamos as etapas metodológicas da pesquisa.

### **3.3 - Descrição das etapas metodológicas**

As etapas metodológicas da pesquisa compreendem um total de três etapas: a Revisão Bibliográfica e Documental, a Coleta e a análise dos dados.

Na primeira etapa, realizamos a revisão bibliográfica e documental, em que, fundamentamos nossos estudos a partir do diálogo com os autores Silva (1995), Witter (1999), Libâneo (1992), Bakhtin (2016), dentre outros, que discutem o objeto da leitura, e com documentos oficiais que abordam o conteúdo da leitura, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1994), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o Projeto Político Pedagógico - PPP (EEBAS, 2019). Neste processo, buscamos identificar como os documentos da educação e os autores abordam o conteúdo da leitura, com destaque para os gêneros textuais.

Para a coleta de dados, segunda etapa da pesquisa, aplicamos um questionário com as crianças participantes do Projeto de Intervenção em Leitura.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100). Neste universo, foram 03 (três) os critérios: a experiência das crianças no contato com as leituras; o impacto do projeto na vida cotidiana das crianças; e as contribuições da intervenção na formação do leitor.

De acordo com Selltiz (1974), a escolha do formato das respostas mais adequado deve levar em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo para o objetivo da pesquisa. Considerando esse entendimento, o questionário, foi organizado em duas partes: os dados socioeconômicos, importantes para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, e por 05 (cinco) questões abertas (Apêndice 02), organizadas de modo a levantar relatos de opiniões acerca dos objetivos da pesquisa. Esse tipo de questão, permite aos respondentes ficarem livres para opinar com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas (SELLTIZ, 1974).

Para aplicação do questionário, solicitamos autorização aos pais, via comunicação virtual (WhatsApp), que prontamente foi concedida, logo após, nos reunimos com as crianças para explicar a pesquisa e em seguida foi entregue um questionário para cada criança, estes puderam responder em casa e após dois dias foi coletado. Esse procedimento ocorreu tanto no período da manhã, quanto da tarde, já que 03 (três) alunos foram transferidos de turno.

Embora no Projeto de intervenção em Leitura tenham participado 19 (dezenove) crianças, apenas 18 (dezoito) questionários foram entregues, pois um

aluno saiu da escola, destes, apenas 11 (onze) foram coletados, os outros, por algum motivo deixaram de devolver.

Coletado os dados, procedemos a análise dos mesmos, nessa terceira etapa, analisamos os relatos por meio do diálogo entre as percepções da residente e as percepções das crianças. Pontuamos que os relatos da residente em torno das experiências escolhidas foram realizados antes da aplicação do questionário com as crianças, com vistas, a esses não tendenciar nas percepções da mesma. Deste modo, os quadros com os relatos de experiência foram produções *a priori* a aplicação dos questionários, depois da coleta dos mesmo, selecionamos qualitativamente as falas mais significativas em torno das questões de pesquisa e as analisamos.

Na análise, as respostas mais significativas serviram de objeto de reflexão e diálogo quanto às três experiências de leitura vivenciadas pelas crianças. O critério de escolha das respostas considerou os posicionamentos metacognitivos dos sujeitos da pesquisa, ou seja, aqueles em que as crianças argumentaram suas respostas, nesse sentido, a não escolha de uma resposta tem a ver com a falta de argumentos nas respostas ou repetição das informações.

Por exemplo, uma criança pode ter dado uma resposta mais argumentativa quanto à sua experiência com o livro “O Pequeno Príncipe” e o cordel “Dicionário Paraibês”, mas, não tanto com as literaturas sobre “Identidade Negra”, sua resposta será considerada com maior ou menor frequência nas análises. Como também, se as respostas se assemelhavam, eram consideradas aquelas com melhor argumento em torno dos objetivos da pesquisa. Esses critérios foram necessários serem estabelecidos em vista a qualificação das respostas e a não repetição dos dados.

Após selecionadas os relatos, organizamos os mesmos nos quadros categorizados por uma obra, um gênero e uma temática. Cabe esclarecer, dentro de uma classificação de gênero, que os livros possuem também seus gêneros específicos, mas, no trabalho foi categorizada dessa forma por melhor representar nossas escolhas analíticas, já que no projeto vivenciamos um trabalho vasto com os vários gêneros textuais.

#### **4. A INTERVENÇÃO DO PROJETO DE LEITURA : relatos de experiências**

Neste capítulo, analisaremos as experiências do Projeto de Intervenção em Leitura, desenvolvidas a partir do Programa Residência Pedagógica e suas contribuições no desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, apresentamos brevemente a Residência Pedagógica e o Projeto, em seguida, relataremos as percepções da residente e dos alunos(as) sobre as intervenções realizadas e, por fim, dialogaremos com os dados da pesquisa em torno das três experiências escolhidas, sendo elas: a Obra “O Pequeno Príncipe”, o Cordel “Dicionário Paraibês” e as três leituras literárias em torno da temática “Identidade Negra”.

##### **4.1 A Residência Pedagógica e o Projeto de intervenção em leitura como motivação para a pesquisa: algumas reflexões**

O Programa Residência Pedagógica, regulamentado a partir do edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve como objetivo aperfeiçoar a formação de estudantes de licenciatura a partir do 5º período ou que já estivessem cursado pelo menos 50% do curso. A proposta do programa consistiu em incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaborarem projetos inovadores, que pudessem contribuir na formação inicial docente de maneira teórica e prática e, assim, pudessem estabelecer relações entre as IES e as instituições de Educação Básica.

No curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, as atividades do programa foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica da referida instituição e contou com a participação de 22 (vinte e dois) residentes, sendo todos alunos (as) do 6º, 7º e 8º período do curso. Dentre os principais interesses dos estudantes/residentes que fizeram parte do programa destacamos: ampliar as experiências em todos os campos da escola, seja no que se refere à dinâmica escolar, ou mesmo a sala de aula; vivenciar práticas que contribuíssem com a vida acadêmica e profissional; acompanhar a rotina de um professor efetivo, compreendendo como caminha prática e teoria juntas; desenvolver habilidades e aprendizagens para a docência e a participação ativa nas práticas de sala de aula; aprofundar a compreensão acerca da prática pedagógica e compreender elementos do curso de pedagogia, como a didática, o planejamento e a avaliação, dentre outros.

Os residentes atuaram a partir das orientações de 03 (três) preceptoras (professoras da Educação Básica), que acompanharam as atividades de planejamento, formação e avaliação, sendo que 01 (uma) acompanhou as atividades na Educação Infantil e as outras duas acompanharam as atividades no Ensino Fundamental I - Anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) e Anos finais (4º e 5º anos). Vale ressaltar que o conjunto de residentes e preceptoras contaram com a orientação de uma professora e um coordenador geral da Instituição de Ensino Superior.

O Programa em questão, pioneiro na UFPB, como já afirmado, teve duração de 18 (dezoito) meses e foi desenvolvido em três momentos: o

primeiro foi a observação participante, o segundo, a intervenção pedagógica e o terceiro foi a escrita do relatório.

No primeiro momento, caracterizado pela observação participante, os residentes se ambientaram com a escola-campo e a turma, assim como realizaram o levantamento de problemáticas, de forma crítico-reflexivo para a intervenção pedagógica. De acordo com Fernandes (2011, p. 264), a observação participante é

"uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar[...] entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento. Efetivamente, implica em estar e observar onde a ação acontece. [...] ser partícipe da mesma, visando um objetivo de pesquisa" (FERNANDES, 2011, p. 264).

Nesta perspectiva, está presente na sala de aula significou refletir sobre práticas e vivências pedagógicas, que não se resumiam em utilizar unicamente os nossos sentidos do olhar e escutar, mas também construir diálogos e interagir com os sujeitos do processo educativo, deste modo, possibilitou o exercício crítico-reflexivo da docência e, com isso, abriu caminhos para a reconstrução de novas ações e experiências pedagógicas.

Ressaltamos que, a observação participante no PRP, diferente da observação do estágio supervisionado, propôs a aproximação nas relações entre residentes/estudantes/preceptoras, no sentido de ressignificar saberes e práticas sócio-educativas, tendo em vista uma posterior intervenção pedagógica, algo que não tivemos condições de realizar nos estágios curriculares, devido ao caráter pontual e fragmentado do mesmo.

Diante as constatações, percebemos que a observação participante subsidiou o pensar interventivo na instituição. Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), esta intervenção se constituiu em

"Investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências" (DAMIANI, 2013, p.58).

Com isso, além de nos apropriarmos das realidades e subjetividades dos sujeitos, tivemos a oportunidade de elaborar atividades de intervenção que contribuíram com o desenvolvimento pedagógico das atividades escolares, deste modo, as sistematizações das percepções, compreensões e problematizações nos motivaram na elaboração de projetos de intervenções. Esses, se constituíram em dois momentos: elaboração do projeto e execução. Nesta etapa, além de seguirmos as orientações do programa de articular o que propõe a BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades específica para os anos escolares, pudemos mobilizar o currículo de forma interativa, em que os alunos, residentes e a professora/preceptora puderam, em parceria, contribuir na construção do projeto de intervenção.

Nessa ótica, a intervenção perpassou o planejamento das ações, a prática pedagógica e a posterior avaliação quanto aos objetivos propostos e os

efeitos encontrados. Ela teve como finalidade criar situações educativas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de desenvolver ações capazes de repercutir positivamente nas inquietações do observador/participante, e que puderam ser realizadas dentro da sala de aula.

No Programa, os projetos de intervenções podiam ser elaborados individualmente ou em dupla, esses conciliaram além das áreas de interesses dos residentes, as necessidades da turma, mapeadas ainda na etapa da observação participante. Para este momento, adotamos a pedagogia de projetos, com vistas a envolver as crianças no processo de investigação e superação de suas dificuldades. No total foram desenvolvidos sete projetos, envolvendo as áreas da linguagem, do cinema, das artes cênicas e visuais, perpassando as temáticas do Cineclube, da Leitura, Brincadeiras, Musicalização, Jogos matemáticos, Identidade Negra e Cultura Paraíba.

As ações dos projetos se voltaram para o planejamento, avaliação e estudos no aprofundamento das diferentes áreas, com isso, as escolhas por diferentes projetos se justificaram na intencionalidade de promover crescimentos no que diz respeito a aprendizagem das crianças em diferentes territórios do saber, de maneira significativa, lúdica e crítica.

De modo geral, os objetivos das intervenções pedagógicas contemplaram a transversalidade<sup>1</sup> no ambiente escolar aliada ao trabalho dos conteúdos disciplinares, em que se promoveu debates, produção de materiais, o estímulo a pesquisas e as aprendizagens significativas.

Como recursos metodológicos adotados para o desenvolvimento das intervenções, adotamos o diário de campo e a pedagogia de projetos. O Diário de campo, como já enfatizado, consistiu em um instrumento de coleta de dados, capaz de documentar os registros significativos das observações, comentários e reflexões vivenciadas na escola/campo. As informações coletadas serviram como objetos de reflexão, seleção e problematização de áreas de interesse para fins didáticos/acadêmicos.

O projeto foi uma exigência do Programa Residência Pedagógica, que consistiu na ação de intervenção dos residentes sobre a aprendizagem das crianças e teve como foco, a escolha política e práticas de metodologias e estratégias didáticas, utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

No Projeto de Leitura, alvo desta pesquisa, tivemos como principal objetivo estabelecer diálogos e problematizações sobre os diferentes gêneros textuais e estimular as crianças para a leitura cotidiana em sala de aula e no ambiente familiar, pretendemos com isso, contribuir na formação do "eu leitor", com base no posicionamento que as crianças assumem diante da leitura, através de suas histórias de vida e da visão particular de suas experiências.

O mesmo proporcionou trocas de experiências de leitura entre as crianças na sala de aula, além da valorização das práticas de leitura no

---

<sup>1</sup> "Transversalidade diz respeito à possibilidade de estabelecer novos paradigmas, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões sociais da vida, importantes para o desenvolvimento individual e coletivo, bem como a forma de sistematizar esse trabalho" (Akrópolis, Umarama, v.13, nº.1, jan./mar., 2005, p.36).



ambiente familiar. Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças puderam relatar suas preferências e realizar escolhas literárias, valorizando e respeitando as individualidades e subjetividades de cada um, como também participaram do trabalho com os diversos gêneros textuais.

Optamos por inserir no cotidiano escolar o desenvolvimento de atividades permanentes em várias áreas de atuação, como a linguística (leitura, escrita, plástica e oral), a lógica matemática, dentre outras. Neste sentido, oportunizamos o desenvolvimento de competências específicas da educação básica, como: a argumentação, comunicação, pensamento científico, crítico, empatia, cooperação e projeto de vida (BRASIL, 2017).

No percurso do projeto, além das formações coletivas proporcionadas pelo programa, nos reunimos com a preceptora/professora para planejar as atividades e avaliarmos como foi o desenvolvimento das mesmas. As atividades do projeto ocorreram, às quartas-feira, embora cotidianamente fossem realizadas práticas de leitura, com tempo e espaço organizado pela professora, pelas crianças e pelos demais residentes, fato que tornou as atividades ainda mais significativas e atrativas.

Na rotina de Leitura, as acolhidas eram mobilizadas pela leitura de textos diversos, proporcionando a familiarização com diferentes gêneros textuais, na mobilização do trabalho utilizamos diferentes estratégias de leitura, individual, coletiva ou compartilhada e as integramos as dinâmicas e brincadeiras e eram escolhidas para este fim, também houveram momentos de leitura livre e deleite no Cantinho da Leitura e/ou outros espaços escolares, com materiais disponibilizados pela própria escola ou de acervo pessoal da residente, da preceptora ou mesmo das crianças.

As leituras deleites tinham como objetivo possibilitar o estímulo a leitura espontânea e não obrigatória na formação do “eu leitor”. A leitura dos textos eram realizadas em diversos espaços, como: O Cantinho da Leitura da sala, o Espaço Lúdico/Multifuncional da escola, no pátio, no entorno da escola e nas casas das crianças. Os gêneros textuais variavam quanto ao suporte (gibis, jornais, telejornais, revistas, livros, almanaques, entre outros) e os tipos (quadrinhos, charges, contos, cordéis, notícias, carta, bilhete, convite, receitas, dentre outros).

Após esse momentos mais livre, os alunos mergulharam nas atividades sistemáticas, em que a cada dia, trabalhava-se um tipo de gênero e integrava as atividades orais/discursivas, produções e expressões artísticas. Após as leituras, por exemplo, as crianças eram estimuladas interpretação e debate e a realização das atividades.

Como forma de documentar as leituras realizadas, utilizamos fichas de leitura como forma de estimular os alunos a ler mais livros, juntamente com as curiosidades e debates em sala.

Em meio a tudo o que foi construído, o estímulo inicial para a concretização da pesquisa consistiu em propiciar no curso de pedagogia novas reflexões em torno da importância do Programa Residência Pedagógica e da intervenção pedagógica na formação inicial docentes. Considerando que a

intervenção na escola/campo, pelo projeto de leitura, possibilitou novos questionamentos, me senti motivada e mobilizada a identificar quais os impactos de uma intervenção em leitura na formação do leitor.

## 4.2 Dialogando com os dados da pesquisa

Diante das experiências construídas no projeto de leitura, buscamos identificar os impactos destas na formação dos leitores, para tanto, coletamos os relatos de experiência, a partir da aplicação de um questionário com os participantes da pesquisa.

Para melhor apresentação dos dados, organizamos os relatos dos alunos e da residentes em quadros, em que as falas destacadas giraram em torno das questões problematizadoras e dos objetivos da pesquisa.

Nos quadros abaixo, identificamos os (as) sujeitos da pesquisa por: C (Criança) seguido de um número, a exemplo: C1; C2...C11 e R (residente), bem como organizamos os relatos a partir das vivências em torno das intervenções realizadas. Relembramos que em alguns momentos, evidenciam com maior ou menor frequência as percepções de alguns sujeitos, por essa responderem mais significativamente e com maior clareza as questões propostas.

A intervenção em torno da obra o Pequeno Príncipe, foi escolhida por esta ter proporcionado uma leitura sensível aos alunos e ter possibilitado ensinamentos significativos para a vida, além do mais, foi a intervenção mais duradoura em que, por um bimestre, realizamos atividades na sala de aula e extra sala. O trabalho com a obra teve como objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e a descoberta do "eu leitor", focando no estímulo a leitura de uma grande obra literária, que se diferenciou do que as crianças costumavam a ler em sala e, pela mensagem sensível que permitiu a leitura e a interpretação prazerosa na construção de posicionamentos críticos-reflexivos pelas crianças.

No quadro 2, evidencia-se os relatos em torno da Obra "O Pequeno Príncipe".

**Quadro 2:** Obra (O Pequeno Príncipe)

Intervenção 1	Relato 1 (Residente)	Relato 2 ( Alunos)
---------------	----------------------	--------------------

<p><b>Objetivo:</b> Oportunizar às crianças a leitura de uma obra literária mais extensa.</p> <p><b>Etapas:</b></p> <p>1) Leitura livre da obra em casa;</p> <p>2) Leitura compartilhada da obra em sala;</p> <p>3) Teatro de Bonecos no pátio da escola.</p>	<p>O trabalho em torno da obra: O Pequeno Príncipe, consistiu em oportunizar as crianças à leitura de uma obra literária, para esse trabalho, os pais foram estimulados a comprar a obra e darem para seus filhos, estes foram instigados a lerem em casa a literatura. Verificamos que 90% dos alunos adquiriram o livro, iniciaram a leitura e abandonaram a mesma, o que nos levou a repensar as atividades em torno da obra, assim, garantimos que durante o momento de leituras diárias, as mesmas pudessem ler em sala e discutir os capítulos trabalhados. Este momento foi bastante significativo pois as crianças se envolveram bastante na leitura, que ora era realizada individualmente, ora de maneira compartilhada. No decorrer dessa atividade, fomos percebendo a aproximação e interesse dos alunos na leitura da obra, fato que 100% dos alunos participaram da leitura. Também realizamos algumas atividades inspiradas em alguns trechos da obra, que instigaram a sensibilidade na interpretação da história, com isso, ampliamos a discussão do livro e propomos as crianças que criassem falas dos personagens para a apresentação do Teatro de Bonecos. O desfecho foi muito positivo, pois ocorreu durante a semana das crianças e outras crianças tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre a obra "O Pequeno Príncipe". Essa ação contribuiu muito para o projeto, pois pontuou significativamente a leitura, escrita e interpretação.</p>	<p><b>C1:</b> "Eu gostei porque aprendi várias coisas com esse livro, porque trata dos sentimentos... amor, perdão, tristeza, etc.".</p> <p><b>C2:</b> "O Pequeno Príncipe fez eu perceber que a gente tem que dar valor a quem a gente gosta, porque ele dava valor a um ser vivo que era a rosa".</p> <p><b>C3:</b> "Foi legal. Porque eu conheci a história do Pequeno Príncipe. A gente leu várias vezes, a gente fez teatro de bonecos para a escola toda".</p> <p><b>C4:</b> "Gostei, o livro é bem longo, mas conseguimos ler ele todo, eu achei a história muito boa, e eu e Letícia fizemos a cena da raposa".</p> <p><b>C5:</b> "Foi bom porque foi uma leitura compartilhada com os amigos e aprendi muito. Amei".</p>
---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020)

Analisando os relatos das crianças no que se referem ao trabalho com a obra "O Pequeno Príncipe", foi possível constatar que as mesmas gostaram da obra porque fala de sentimentos, C1, destacou os aprendizados em torno dos sentimentos amor, perdão, tristeza, que a obra aborda, nesta fala, foi possível observar que a leitura subjetiva planejada para essa intervenção foi alcançada, visto que, a mesma demonstrou uma interpretação sensível ao ler o livro, com a aprendizagem em torno da valorização de sentimentos intrínsecos ao ser humano, tais como o amor e o perdão. Já para C2, a leitura da obra foi significativa porque deu a oportunidade das crianças serem protagonistas da

história, de fazerem teatro e de compartilhar leitura, deste modo, C2 teve uma percepção atenta ao sentimentos e ao valor que damos a quem gostamos, fazendo relação com o amor que, o Pequeno Príncipe sentia pela Rosa.

De acordo com C3, o contato com a obra abriu portas para conhecer a história do Pequeno Príncipe, e assim como C2, ressaltou a importância da leitura continuada e o ato de culminância da vivência que foi o teatro de bonecos para a escola, com isso, ambos demonstraram a empolgação em compartilhar o que vivenciou com as pessoas do lugar que estudam. O relato de C4, chama a atenção para o tamanho do livro, mas também para a superação de uma leitura extensa e o prazer acompanhado no ato de ler, bem como traz lembranças de um momento que foi importante para eles, pois puderam interpretar personagens do livro na peça, com isso, também destaca, assim como C2 e C3 o quão significativo foi a apresentação da história.

No relato de, C5, destacamos a forma como o mesmo se direcionou a abordagem metodológica da intervenção, chamando a atenção para o fato do livro ter sido lido em sala com toda a turma, por vivenciar momento únicos de interação com seus amigos por meio da leitura. Diante dos relatos, pudemos constatar o quanto relevante foi a vivência com a obra e nos fez acreditar que podemos sim oportunizar diversas abordagens literárias e inserir, a partir de um trabalho sistêmico, a leitura de literaturas maiores.

Assim, foi possível alcançar o interesse das crianças por elementos subjetivos proporcionados pelo livro, e fazer uma associação das relações da obra com as relações da vida real, afinal, valores como amor, coragem, paz, perdão são vivenciados por nós, e nada melhor do que ler um texto que englobe tantos sentimentos importantes para a gente, transformando a leitura extensa em algo prazeroso de experienciar.

Com relação a escolha do Cordel “Dicionário Paraibês”, este, se fez presente, devido as percepções que a turma construiu em torno do gênero trabalhado e pela representatividade que a literatura suscitou de maneira alegre e divertida, por isso, escolhemos a vivência de uma leitura identitária tão viva e rica, como o cordel, que trata entre outros temas, o preconceito linguístico, os diversos dialetos e a cultura nordestina. Cabe enfatizar que este trabalho articulou-se com o trabalho desenvolvido em torno da temática de trabalho anual da escola que abordou as questões da Paraíba

O Quadro 3, destaca os relatos em torno do trabalho com o gênero cordel.

**Quadro 3:** Gênero (Literatura de Cordel)

Intervenção 2	Relato 1 (Residente)	Relato 2 ( Alunos)
---------------	----------------------	--------------------

<p><b>Objetivo:</b> Possibilitar o contato das crianças com o gênero literário cordel.</p> <p><b>Etapas:</b></p> <p>1) Leitura compartilhada de diversos cordéis, em pares.</p> <p>2) Trabalho sistemático a partir do cordel: O Dicionário Paraibês.</p> <p>3) Gravação da leitura do Dicionário Paraibês.</p> <p>4) Produção livre de cordel.</p>	<p>O trabalho com a literatura de cordel integrou as atividades de uma sequência didática do projeto de leitura na Residência Pedagógica. Foi uma semana intensa em que trabalhamos o gênero dentro da temática anual da escola acerca da Paraíba. A partir do trabalho com esse gênero, foi possível perceber como as crianças identificaram elementos representativos da nossa cultura local. O trabalho com literatura de cordel se iniciou a partir de uma roda com as crianças em que passamos uma caixa surpresa cheia de cordéis dentro. A construção da caixa surpresa teve o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos, como bem ocorreu. Depois de todos da roda tentar descobrir o que havia dentro da caixa, retiramos cordéis dela e realizaram uma leitura em dupla. Cada dupla leu um cordel de sua preferência, a caixa estava recheada de histórias diversas, incluindo a de artistas da Paraíba. Após a leitura compartilhada e a socialização do cordel, trabalhamos a estrutura desse gênero e cada dupla ficou responsável por fazer um cordel abordando si mesmo ou a Paraíba. As produções foram muito bem feitas e as crianças demonstraram competência diante da temática estudada. Por fim, lemos o cordel selecionado para trabalharmos em conjunto: Dicionário Paraibês, o mesmo foi dividido em partes para que cada criança lesse e interpretasse os versos. Depois de cada um ler em sala, fomos para debaixo de uma árvore, em um ambiente externo a escola, e gravamos um vídeo com a interpretação do cordel com as crianças. Esse momento foi muito divertido, pois enquanto cada criança era filmada, as outras brincavam de brincadeiras populares como de bolinha de gude. A interação foi um ponto que me chamou bastante atenção, pois as crianças se envolveram bastante no projeto.</p>	<p><b>C2:</b> "Eu gostei porque eu não gosto de ler, mas eu sentia vontade de ler."</p> <p><b>C3:</b> "Eu gostei porque eu aprendi as gírias do nordeste, a gente fez até um curta."</p> <p><b>C5:</b> "Foi bom porque aprendi mais um pouco da minha língua, como sortudo é cagado."</p> <p><b>C6:</b> "Gostei, depois que terminamos jogamos bolinha de gude."</p> <p><b>C7:</b> "Gostei muito do vocabulário da Paraíba e também sobre as histórias dos nordestinos."</p> <p><b>C8:</b> "Foi legal porque ela falou um pouco da Paraíba e de seus costumes."</p>
---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020)

Analisando os relatos em torno do trabalho com o gênero cordel, verificamos que foi uma experiência positiva para as crianças, porque as fez

conhecer mais e trabalhar com sua cultura e com a temática da Paraíba. De acordo com o relato de C2, a leitura do cordel abriu portas da descoberta do seu "eu leitor", pois o mesmo declarou não gostar de ler, porém ao ler "O Dicionário Paraibês" despertou o gosto pela leitura, o que demonstra que na verdade ele gostava de ler, mas ainda não havia encontrado uma leitura de sua preferência. O contato com expressões da nossa cultura despertou o interesse para C3 que demonstrou satisfação por ter feito um vídeo lendo e interpretando o cordel. Assim como C3, a aprendizagem de mais expressões da nossa língua encantou C5 na leitura. Já para C6, a leitura de cordel foi agradável e ainda o proporcionou a experiência com brincadeiras populares. Para C7 também foi muito rico o trabalho com o vocabulário paraibano, bem como a aprendizagem de histórias do nosso povo. Falar sobre nosso estado e dos nossos costumes foi divertido para C8.

Em síntese, podemos perceber que a leitura precisa ser redescoberta por nós, encontrar nossas preferências em leituras nos proporciona encantamento e protagonismo do "eu leitor". A leitura pode proporcionar prazer e conhecimento ao mesmo tempo, é possível se divertir lendo. E conhecer mais sobre o nordeste, é ter consciência de uma rica cultura que nós pertencemos, o vocabulário com expressões e brincadeiras populares faz parte de nós.

Por fim, a escolha de uma literatura temática, que estivesse integrada ao trabalho cotidiano de sala de aula e que tenha tido um maior envolvimento e participação das crianças nas atividades, qual seja, o trabalho com a temática Identidade Negra. Este trabalho, além de ter dado visibilidade às crianças negras da sala que se auto identificaram como negras, deu oportunidade de voz e reflexão para todas as crianças da sala problematizarem questões como identidade e diferença, preconceito, racismo, dentre outros. Das três leituras trabalhadas: O cabelo de Lelê, Meu crespo é de rainha e Menina bonita do laço de fita, buscamos refletir com as crianças de maneira problematizadora suas subjetividades possibilitando as mesmas se sentissem representadas de alguma forma e identificadas pelas leituras realizadas.

No quadro 4, abordamos os relatos em torno das três literaturas trabalhadas.

**Quadro 4:** Temas de Leitura (Identidade Negra )

Intervenção 3	Relato 1 (Residente)	Relato 2 ( Alunos)
<p><b>Objetivo:</b> Garantir a leitura de livros diversos em torno da temática Identidade Negra.</p> <p><b>Etapas:</b></p>	<p>Nessa temática quisemos focar nas discussões da turma, porém ela foi muito bem trabalhada, pois além da leitura no projeto, houve outro projeto que englobou identidade negra. Tivemos o privilégio de ler três livros incríveis abordando a Identidade Negra</p>	<p><b>C1:</b> "Eu gostei porque mostra que a gente é especial do jeito que é.</p> <p><b>C2:</b> "Nessa leitura eu me senti valorizada por ter meu nome e</p>

<p>1) Roda de leitura dos livros: O cabelo de Lelê, Meu crespo é de rainha e Menina bonita do laço de fita.</p> <p>2) Roda de Diálogo.</p>	<p>e ao terminar de lê-los notamos o quão foi importante a leitura desse tema, pois as crianças se mostraram bastante conscientes e participativas na roda de diálogo. A discussão sobre Identidade Negra a partir dos livros trouxe um debate interessante diante de uma turma em que a maioria se declara negro e já sofreu preconceito pela sua cor, seu cabelo, seus traços. Foi um momento de empoderamento em que as crianças puderam discutir sobre o papel que o(a) negro(a) se insere na sociedade. O que a pessoa negra passa e o quão importante ela é. Essa temática foi enriquecedora e demonstrou o quão temáticas como essas são importantes para o currículo da escola (debatidas na escola?) e como dar voz para as crianças pode ser libertador. Livre de preconceitos e carregados de respeito.</p>	<p>porque eu sou negra, e esses livros tem personagens principais negras.</p> <p><b>C3:</b> "Eu gostei porque me ensina a respeitar, e tudo que posso falar sobre eles."</p> <p><b>C4:</b> "Gostei muuuuito, gosto de qualquer tipo de cabelo, amo."</p> <p><b>C5:</b>"Foi bom porque aprendemos que temos que ensinar que temos que respeitar a negritude."</p> <p><b>C6:</b> "Boa, aprendemos a aceitar como nós somos".</p> <p><b>C7:</b> "Me senti especial e também eu não gostava do meu cabelo, porque ele é crespo, eu sempre quis ter o cabelo liso e agora não quero mais."</p> <p><b>C8:</b> "Esse livro foi legal pra mim porque ele fala de meninas que tem o cabelo crespo."</p> <p><b>C9:</b> "O da menina do laço de fita achei bem legal, pois ensina a não rir do cabelo dos outros."</p> <p><b>C10:</b> "Gostei demais, porque não gostava do meu cabelo, mas hoje acho que ele é tão lindo."</p>
--	--	--

Para C1, as leituras dos livros sobre Identidade Negra foram legais, porque chamou atenção como nós somos especiais diante de nossas individualidades, de acordo com C2, a mesma se sentiu valorizada no livro, pois na história tinha seu nome e ela como negra se sentiu representada pelos personagens principais, que também são negros, o que mostra a importância da representatividade. De acordo com C3, a leitura o ajudou a trabalhar valores como o respeito e também a poder discutir sobre uma temática tão importante. Ter gostado da história por retratar temática como diferentes tipos de cabelo foi bastante agradável já C4, alega gostar dos mais diversos tipos de cabelo, respeitando as diferenças. Para C5, o livro é bastante relevante no que se refere ao respeito à negritude.

A questão de aceitação do que somos foi algo destacado por C6 no livro e C7, enfatizou a questão de aceitação, visto que a mesma relatou uma experiência própria de não aceitação consigo mesma, porém, depois das discussões aprendeu a não querer mais alisar e valorizar seu próprio cabelo. Para C8 o livro foi importante por apresentar meninas com o cabelo crespo também, visto que foi debatido que as meninas de cabelo liso sempre são representadas na TV, porém as de cabelo cacheado é minoria. Para C9, um livro dentre os que lemos sobre Identidade Negra que a chamou a atenção foi Menina Bonita do Laço de Fita, pois traz o ensinamento de não “caçoar” de quem tem um cabelo diferente. Por fim, C10 apresenta sua alegria ao possuir um encantamento com seu cabelo, uma vez que não gostava do mesmo.

Verificamos nos relatos, como a temática subjetivou as identidades das crianças, pela identificação com a obra, percepções dos conteúdos expressos, como: respeito, aceitação, diferença, cabelo, e pela identidade negra que o grupo vem construindo, neste sentido, as crianças negras da sala passaram a se valorizar ainda mais e a se sentirem representadas, valorizadas, mais que isso, construíram perspectivas sobre as diferenças.

### **4.3 O impacto do Projeto de Leitura na Formação do Leitor**

Em diálogo com os dados, buscamos refletir, abaixo, sobre os impactos do projeto de leitura na formação do leitor, neste sentido, estabelecemos conexões entre as proposições do trabalho e as percepções construídas pelas crianças.

Na obra “O Pequeno Príncipe”, um dos pontos relatados pelas crianças, foi o fato da obra trabalhar com sentimentos por meio das situações representadas no livro. O objetivo de trabalho com essa obra não foi se limitar à estrutura do texto, mas, levar as crianças a perceberem a diferença dos gêneros e as questões subjetivas. Neste sentido, podemos afirmar que o objetivo de trabalho foi alcançado, ao vermos as crianças relatando que devemos dar valor a quem gostamos, e também realizarem conexões entre a obra e a vida. A valorização da Rosa pelo Pequeno Príncipe, fez as crianças ressignificarem sua própria situação, o que simboliza reflexões significativas dos alunos (as) durante e pós leitura.



Apesar de bastante famosa, a história do Pequeno Príncipe não era conhecida por todos da turma, e por isso, foi relatado que essa experiência foi uma oportunidade de ler a obra e até mesmo realizar um teatro de bonecos. A intervenção não se limitou a uma leitura mecânica, foi-se recomendado que os alunos comesçassem a ler em casa, apesar de também realizarmos a leitura em sala, construindo um ambiente que proporciona discussões ao socializarmos a leitura.

Mesmo sendo um livro extenso, as crianças relataram ter gostado da leitura, pela atrativa e dinâmica de trabalho com a obra, a exemplo do teatro de bonecos, que possibilitou uma memória afetiva com livro e com as outras crianças, ao lembrar o papel que fizeram em parceria com o (a) colega. Com a leitura compartilhada, instigamos a imaginação e criticidade dos leitores, fato constatado quando relataram o que sentiram. O exercício de ler essa obra possibilitou reflexões sobre o mundo, sobre as pessoas e seus sentimentos. Segundo Coelho (2000, p.27),

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Nesta direção, a leitura literária suscitou o imaginário infantil e a ressignificações das relações. Rememorando uma das atividades, em que, espalhamos pela sala frases clássicas do livro com ilustrações, pudemos verificar as interações e interpretações das crianças na atribuição de significados ao lido e a relação que estabeleceram, de maneira autônoma, entre o imaginário e o real, fato constatado nas falas e nos relatos produzidos.

Diante o exposto, essa intervenção que teve como proposta a compreensão do texto e o diálogo favoreceu uma prática de leitura prazerosa para o aluno, visto que reagiram positivamente nas respostas do questionário e na interação na sala de aula. De acordo com Antunes (2009), ler textos literários nos permite o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar único, cheio de originalidade e beleza. A leitura se estende na produção oral e escrita por oferecer oportunidades de expressão das ideias. Em síntese, podemos afirmar que a leitura da obra contribuiu na formação do “eu leitor”.

Neste sentido, o que se espera com a abordagem da literatura infantil na escola é que a criança desenvolva o prazer de ler e amplie seus horizontes, buscando enriquecer suas experiências de vida. Neste sentido, o trabalho com o texto literário deve ser voltado para uma perspectiva que alimente e estimule a imaginação da criança, de forma que favoreça a ampliação da sua zona linguística, social, intelectual e afetiva.

É válido lembrar, que essa literatura pode ser direcionada para todos os público, não se limitando apenas ao universo das crianças, e apesar de termos lido com a turma, as mesmas socializaram histórias para além dos muros da escola.

Na relação das crianças com o Gênero Cordel, os relatos das mesmas, nos fizeram ter um olhar atento para o “eu leitor” descoberto, pois os encontros consigo mesmos e com a cultura local possibilitaram a vontade de ler cada vez mais esse gênero. Isso mostra que é preciso explorar e oportunizar o contato com diferentes textos em sala de aula, com isso, a imersão no universo da leitura valoriza cada vez mais as práticas sociais de leitura. O fato do trabalho com o gênero se articular com a temática de trabalho anual da EEBAS/UFPB, em 2019, oportunizou uma identificação com a cultura nordestina e a linguagem de forma ainda mais intensa, pois foi um movimento oportunizado não só da intervenção do projeto, mas por toda a escola. Conhecer as gírias nordestinas foi um dos aspectos mais relatados pelas crianças, pois elas demonstraram estar bem feliz com esse contato com as nossas expressões, já que algumas eram novas para elas, com isso, se sentiram representadas culturalmente.

A partir do trabalho com cordéis, foi possível conhecer diversas figuras nordestinas, como Ariano Suassuna, Jackson do Pandeiro e Luiz Gonzaga. Passamos a ter um olhar atento para quem escreveu cada cordel e sobre quem ou o quê o cordel retrata. E também, possibilitar a gravação de um vídeo, relatados pelas crianças, como uma atividade bem divertida, algo marcante nesse trabalho foi o olhar atento e sensível das crianças para o que líamos, interagindo, deste modo, com gêneros orais bem específicos. A leitura do Cordel “Dicionário Paraibês” foi marcante, pois oportunizou debates sobre o preconceito linguístico presente nas pessoas. Segundo Marcos Bagno (2009, p.93),

"Os mitos são transmitidos e perpetuados em nossa sociedade, cada um deles em grau maior ou menor, por um mecanismo que podemos chamar de círculo vicioso do preconceito linguístico. Esse círculo vicioso se forma pela união de três elementos que, sem desprezeitar meus amigos teólogos, costumo denominar “Santíssima Trindade” do preconceito linguístico. Esses três elementos são a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos”.

O autor se refere a 08 (oito) mitos, são eles: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem Português”, “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” e “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Esses mitos iniciaram um processo de desmistificação, a medida que desconstruímos características de preconceito linguístico presentes em sala e na sociedade, por meio da discussão com os alunos sobre a importância de valorizar o que é nosso e não nos menosprezamos, nos achando inferiores. No trabalho com os cordéis, as crianças tiveram contato com, Ariano Suassuna, nos relatos em sala demonstraram concordar com o autor quando afirmou em sua frase “Não troco meu “oxente” pelo “ok” de ninguém!”, esse fato demonstra com as crianças se identificaram com o gênero e conteúdos abordados.

Há várias formas de falar, bem como há várias formas de escrever, tudo depende da situação, por isso, não precisamos sempre falar da maneira

padrão que existe em algumas escritas, nem achar que as pessoas sem instrução falam tudo errado, pois é a partir dela que podemos aprender tantos ensinamentos, e elas são bastante retratadas nos cordéis, bem como no Dicionário Paraibês, que pode retratar a linguagem dos nordestinos. A gramática tradicional não é a única que precisamos ter contato, nossa sociedade é plural, e vivemos diferentes formas de falar, logo, os métodos tradicionais de ensino sozinhos não se sustentam, pois trazem impactos negativos para a vida do aluno, desta forma, quanto mais inserirmos a leitura diversa na sala de aulas, mais possibilidades de ampliação de perspectivas e olhares serão construídos e não se limitar, pois se vê imposição de uma única forma de falar.

Para Marcos Bagno (2009, p.94), "A gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua." e ainda afirma:

"Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma "correta" de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala "correta" é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural" (BAGNO, 2009, p.94 e 95)

Foi com esse olhar, atento às subjetividades dos sujeitos, que nos fez perceber como essa temática possibilitou impactou na formação dos leitores levando as crianças a analisarem suas posturas. O trabalho com o gênero nos chamou atenção para a pluralidade da sociedade, dos nordestinos, dos sujeitos, no respeito às diversas culturas que nos rodeiam.

Durante a Intervenção, as crianças também produziram versos e os mesmos foram exibidos na Mostra de Conhecimento sobre a Paraíba. Foi um ótimo momento de socialização do que foi trabalhado, em que pudemos expor nosso material para toda escola, incluindo os familiares e amigos que vieram visitar. É válido lembrar que ao trabalharmos o cordel, resgatamos um lado poético e também o poder da oralidade na criança, por isso, a construção de versos e declamação de cordéis chamou a atenção das crianças. O jogo de palavras e rimas encantou os (as) alunos (as). Segundo Marcia Abreu (2008, p.118), a "fixação na forma impressa não eliminou a oralidade como referência para essas composições. Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta". De modo geral, verificamos que o trabalho com o gênero cordel, possibilitou além da identificação leitora das crianças a ampliação das diversas possibilidades linguísticas.

Com relação a leitura literária dos livros: O cabelo de Lelê, Meu crespo é de rainha e Menina Bonita do Laço de Fita que abordaram, entre outros temas, a questão da identidade negra. A turma demonstrou receptividade as leituras e identificação com a temática trabalhada, para as crianças, as leituras suscitaram novas percepções sobre "o eu e o outro" e a maneira de aceitação

do jeito de cada um, pois apesar de parecer algo simples, é muito difícil para alguém que sofre preconceito, não se sentir mal em algum momento da vida.

Para as crianças, independentemente de ser negra, ou não, é válido o respeito, algo evidenciado nas literaturas foi a auto identificação e representação. Socializar com as crianças sobre essa temática foi uma experiência muito rica, pois além das leituras que fazíamos com elas, ainda contávamos com um Projeto de Negritude de outra residente. Não basta apenas respeitarmos, é preciso conhecer o outro, suas semelhanças e diferenças, por isso, é tão relevante debatermos sobre isso. Nos diálogos em sala e pelos questionários, pudemos ver as crianças reagindo positivamente às leituras, com relatos de que se sentiram valorizadas por o livro ter personagens negras, o que mostra o impacto da representatividade, um exemplo breve é o de C2, que disse ter ficado feliz por ter uma personagem no livro com seu nome e por elas terem semelhanças.

Quando as crianças demonstram que essas leituras foram significantes, elas chamam atenção para o respeito, mas também para o seu local de fala, pois afirmam que foi uma oportunidade de falar, de ser escutada. Identificamos em C5 o desejo de ensinar também, o que mostra que não ficamos só na zona de respeito, mas que nos posicionamos e contribuímos. Um fato que chamou a atenção foi o relato de C7 e C10, porque disseram que não gostavam do seu cabelo, C7 que sempre quis ter cabelo liso, mas que atualmente não quer mais, e C8 diz o achar muito bonito agora. Fazendo essa relação de rejeição pelo cabelo. Kilomba (2019, p. 126) afirma os motivos pelos quais isso pode acontecer,

“Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravidão. Uma vez escravizada/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” como produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados sinais “repulsivos” da negritude.”(KILOMBA, 2019, p. 126 e 127).

A reflexões de Kilomba, nos fazem refletir a inferioridade do ser, não por causa dos traços físicos, mas pela imposição social que nos cercam, visto que somos bombardeados nas mídias por mulheres e homens de cabelos lisos e olhos azuis, e os negros (as) de cabelos crespos são uma minoria representada. Ver outra pessoa com o cabelo semelhante ao seu, seja cacheado ou crespo, o faz se sentir representada, por isso é tão importante vermos mulheres empoderadas e que encoraje outros com sua história de vida, como a nossa residente do Projeto Negritude, pois as crianças negras se sentiram muito bem representadas por ela.

Quando C7, afirmou querer ter cabelo liso, buscamos refletir a partir de Hooks (2005, p.7), que

“dentro do patriarcado – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de analisarmos os nossos cabelos -, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima.”

Neste contexto, se faz cada vez mais pertinente a leitura de livros que problematizam a temática. Diante a leituras sobre Identidade Negra oportunizamos ampliar o debate sobre o tema, como também trabalhar a autoestima das crianças, pois se sentir aceito, respeitado e bem consigo mesmo, fazendo toda a diferença na vida dos sujeitos. Esse processo, possibilitou a turma a desconstrução de alguns preconceitos, visto que, depois do trabalho, levou as crianças a se olharem e perceberem a beleza do seu cabelo, ou seja, se sentiram melhor com o que eram e recuarem no alisamento dos cabelos.

Em síntese, a leitura do Pequeno Príncipe e das demais literaturas do Projeto de Leitura, nos proporcionou o contato com a palavra de uma maneira muito prazerosa, não víamos textos apenas como frases soltas, mas cada um deu significado a eles por meio das suas vivências. Cada um com sua bagagem, sua imaginação, seus conhecimentos, nos acrescentou muito nas atividades, fossem elas orais ou escritas, teatrais e artísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro, a leitura na Educação Básica ainda continua sendo uma das grandes preocupações dos professores e dos sistemas de ensino. Os índices educacionais mostram que grande parte dos alunos que saem do Ensino Fundamental anos iniciais tem sérios problemas de interpretação e análise de texto, embora decodifiquem o código, nem sempre lêem e interpretam, sendo considerado, por muitas vezes, como analfabetos funcionais.

Neste cenário, acreditar no trabalho com a leitura foi uma possibilidade de dar enfrentamento a esses problemas educacionais e contribuir significativamente no repensar as práticas e rotinas de leituras em ambientes escolares. Foi com esse olhar, que desenvolvemos um projeto de leitura em uma escola de Educação Básica e buscamos identificar os impactos dessas ações na formação de leitores.

Em síntese, concluímos que a leitura é imprescindível na formação dos sujeitos sociais e históricos, visto que, ela possibilita o desenvolvimento da capacidade leitora e outras habilidades essenciais às culturas grafocêntricas. Deste modo, quem lê, argumenta e se posiciona, interage cada vez mais com o universo escrito.

A presente pesquisa que foi fruto de um Projeto de Intervenção em leitura e que integrou as atividades do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, possibilitou as percepções ainda mais imediatas das problemáticas educacionais.

É válido afirmar, o quão relevante esse Programa foi para nossa formação inicial, visto que, nos possibilitou mergulhar e compreender a rotina e os dilemas vivenciados no cotidiano escolar, assim como, pudemos aproximar, sempre que possível, teoria e prática, e com isso, construir uma gama de conhecimentos e bagagens necessárias à prática docente quando estivermos atuando em nossas salas de aula.

Também foi possível ter feedback das nossas ações na escola, que reagiram positivamente na realização dos projetos de intervenções, neste sentido, a residência foi um caminho mais aprofundado do estágio, pois possibilitou com maior intensidade o exercício crítico-reflexivo da docência, seja por causa da duração e metodologia empregada, como também pelo que foi possível conhecer da escola, da turma, da equipe e das práticas pedagógicas.

A aproximação da IES com a Escola de Educação Básica, por meio da RP, permitiu um processo de formação contínua integrado, ressignificando as práticas pedagógicas, em especial, o trabalho com a leitura, que ampliou a percepção da residente e da preceptora sobre os desafios a serem enfrentados pela turma.

Diante os dados da pesquisa, é possível afirmar, que o Projeto de Leitura contribuiu significativamente na formação do "eu leitor" da turma do 4º ano da EEBAS, tendo em vista que as reações das crianças e as respostas nos relatos de experiências, foram bastantes positivas, seja pela aceitação das atividades desenvolvidas, como, pelo exercício da leitura que foi desenvolvido.

Em relatos, as crianças afirmaram que passaram a ler mais livros do que costumavam ler, enxergando o impacto do projeto na sua formação leitora, outras, portanto, perceberam que tinham que ler mais, mas que foi

incentivado a prática de leitura, com isso, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Ler, portanto, teve diferentes sentidos para as crianças, alguns passaram a sentir amor pelos livros, outros, os fizeram viajar para outros mundos, aprendendo palavras novas e adquirindo outras culturas, ajudando a ler melhor. De acordo com os participantes da pesquisa, estes aprenderam mais ao ler, se interessaram por ler e vivenciaram histórias muito interessantes. Em resumo, todas as crianças afirmaram que o projeto de leitura contribuiu na sua formação de leitor (a) e deram respostas positivas quanto ao projeto, por aprenderem mais e serem incentivados a ler.

Um dos grandes desafios da pesquisa, para além do estímulo a leitura foi oportunizar a formação de leitores autônomos, em vista aos dados, mostramos que foi possível apreciar a leitura, aprender e se divertir com ela.

A busca pela leitura é pessoal e pode se transformar em um conhecimento compartilhado a partir da socialização dos saberes, portanto, acreditamos que na escola, seu trabalho precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, como aconteceu com a obra O Pequeno Príncipe em que as crianças puderam refletir sobre relações e sentimentos, no Dicionário Paraibês, puderam se aproximar da nossa cultura e da temática anual da escola e pelas leituras de Identidade Negra (O Cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita e Meu Crespo é de Rainha), pois grande parte da turma se autodeclarou negra, e se sentiu representada. Assim, o (a) aluno (a) leitor (a) pôde reconhecer a leitura como uma atividade social que proporciona a sua atuação no cotidiano.

Essa experiência nos fez estar atentos à leitura como atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas, seja por meio da valorização do outro, do respeito e da autoaceitação. Vale enfatizar que para haver uma mudança no aprendizado da leitura das crianças, é necessária uma mudança na concepção dos responsáveis e educadores, visto que o exemplo para as crianças é muito importante, então, se aproximar desta atividade e refletir sobre o conhecimento produzido na trajetória do aprendizado faz toda a diferença.

O Projeto de Intervenção mostrou a importância de familiares e professores poderem juntos sondar diferentes meios para desenvolver atividades de competência em leitura contextualizada com a vida das crianças, visto que os pais se mostraram bastantes gratos, nas reuniões e espaços de socialização, pela presença dos residentes e todo trabalho colaborativo na escola. Foi possível despertar várias operações cognitivas dos alunos, como a busca de informações, a distinção de conceitos, a coleta de dados, a argumentação, a manifestação de opinião, o espaço dado aos seus conhecimentos nas discussões e a comparação de ideias que desencadearam conclusões do leitor.

Por fim, apresentamos um aspecto importante na leitura: a criatividade, visto que ela é considerada a maior responsável pela dinâmica da sociedade, bem como pelo bem estar do indivíduo, e então os alunos puderam dar asas a imaginação por meio das histórias. O teatro de palitoches do pequeno príncipe, o vídeo declamando o cordel Dicionário Paraibês e as discussões em torno das literaturas sobre Identidade Negra aproximou as crianças desse universo da leitura, na verdade, foi uma experiência para instigar a vontade de ler dos alunos.

Para concluir, registramos os relatos que nos movem a buscar novas pesquisas em torno do objeto de estudo. Continuar acreditando em boas práticas no universo escolar é a melhor possibilidade de dar enfrentamento aos problemas educacionais, apesar do caos. “Ler mais livros do que eu costumava ler, contribuiu no meu desenvolvimento e conhecimento” (C1); “Percebi que tenho que ler mais” (C2); “Incentivou a ler mais” (C4); “Tivemos diferentes leituras que contribuíram para minha formação de leitor” (C5); “Passei a amar mais os livros” (C6); “Me fez viajar para outro mundo, aprender palavras novas e adquirir cultura” (C7); “O projeto me ajudou a ler muito melhor e saber onde fica a vírgula e o ponto” (C8); “Que ao ler, aprendo mais” (C9); “Me interessei a ler muito mais” (C10) e, “Possuía histórias muito interessantes e foi momentos de aprendizados” (C11).



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola: 52<sup>o</sup> ed., 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BEZERRA, Paulo (Org). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. 2<sup>o</sup> ed., São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília. Ministério da Educação, 1994.
- BRITTO, Luiz P. Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p.47-113.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- DAMIANI, Magda Floriana. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Caderno de Educação. Pelotas, p. 57-67, maio/agosto, 2013.
- EEBAS, **Projeto Político Pedagógico**, 2019.
- FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1<sup>a</sup> ed. Curitiba. IBPEX, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **Importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. Ed. Cortez. 1988.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. In: Revista Gazeta de Cuba – União de escritores y Artistas de Cuba, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **O professor e a Leitura Crítica**. In: ANAIS do 8º Congresso de Leitura do Brasil, 1992.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Ed. Mercado das Letras, 2004.

SELLTIZ, Claire et al. (1974). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 3ª ed. São Paulo: E.P.U.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p.12.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr de 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

WITTER, Geraldina Porto. **Leitura: Textos e Pesquisas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

## APÊNDICE

## Apêndice 01: Projeto de Leitura

### PROJETO DE LEITURA

**Caroline Galdêncio Neves**

#### 1. JUSTIFICATIVA

A escolha do presente projeto se deu pelo interesse dos (as) alunos (as) e da residente em trabalhar com a leitura, visto que os estudantes já vivenciavam esta habilidade em sala de aula, mas poderiam explorá-la ainda mais, por meio de diferentes gêneros, temáticas e objetivos. Tendo em vista as necessidades da turma e a identificação da residente, optou-se pela leitura no projeto de intervenção, que visa estimular as crianças a lerem, desenvolvendo seu gosto pela leitura e descobrindo então, suas preferências.

Este projeto, abordará a formação de leitores por meio da socialização de diferentes gêneros de leitura que permitirá sondar o "eu leitor" do aluno e trabalhar com uma gama de livros. Para tanto, busca inserir no cotidiano escolar o desenvolvimento de atividades permanentes em várias áreas de atuação, como a linguística (leitura, escrita, plástica e oral), a lógica matemática, dentre outras. Neste sentido, contribuirá no desenvolvimento de competências específicas da educação básica, como: a argumentação, comunicação, cultura digital, pensamento científico, crítico, empatia e cooperação além de projeto de vida.

As atividades escolhidas em torno do projeto tem o intuito de proporcionar uma troca com as crianças, as quais nos falarão muito sobre o que gostam por meio de suas escolhas literárias e também pela oportunidade de viajar por diversos gêneros, dando valor dentro eles à individualidade de cada um - seja pelo poema (Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Ruth Rocha ou Paulo Leminski), seja por gibi (Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem, Sesinho ou Menino Maluquinho), clássicos (O Pequeno Príncipe, Sítio do Pica Pau Amarelo ou Poliana) ou literatura de cordel (Alice no País das Maravilhas em cordel; A menina que não queria ser princesa de Jarid Arraes; A lenda da Calunga, Marmelo, O Jacaré Banguelo e O Cordel mais Nojento do Mundo! de Mariane Bigio) - assim, eles irão ter condições de no final do projeto produzir seu próprio livreto de acordo com todas as experiências que passaram durante o ano e declamar ou atuar em meio a um sarau poético.

#### 2. OBJETIVOS

**Geral:** Oportunizar a leitura cotidiana para os (as) alunos (as).

### **Específicos:**

- Proporcionar o contato com diversos gêneros literários;
- Estabelecer diálogos e problematizações sobre os diferentes livros lidos;
- Sensibilizar as crianças ao ato de ler;
- Produzir um sarau poético com os estudantes no final do ano.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A leitura despertada no Ensino Fundamental contribui tanto para o prazer pessoal como para a abertura de novos interesses do estudante no ato de ler. Todas as conquistas originadas de uma leitura interessada proporcionam uma vida bem sucedida decorrente do desenvolvimento do lúdico na criança. A leitura é um dos aspectos mais importantes para o aluno, é o ponto de partida, visto que ela ajuda na personalidade e no desenvolvimento do indivíduo e é decorrente dela que adquirimos conhecimentos, nos comunicamos e também permitimos uma socialização da aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1993) "A leitura de mundo precede a leitura da palavra", ou seja, uma criança que lê, não é uma criança sem bagagem cultural, então ao ler, ela coloca toda sua visão de mundo na leitura de um livro, poema ou até mesmo gibi. Ler é um processo ativo e dinâmico que não se trata apenas da compreensão do texto, mas do entendimento unido à experiência e visão de mundo do leitor.

A cada leitura há uma interação dinâmica do pequeno leitor, que favorece a produção de um novo conhecimento e de expressão de uma linguagem diferenciada. Ao ler nos comunicamos com os sentimentos que o autor expressa. Não basta ler, é preciso saber o que se está lendo, é preciso ter prazer e motivação. Ler o que gosta, ler o que se vive, ler o que não se vive mas gostaria de viver, ler o que contribui para ser uma pessoa melhor e com uma bagagem maior, ler, reler, refletir e agir. Ou apenas ler para se divertir. A leitura muda seja para transformar sua vida para melhor bem como transformar a vida dos outros pelo poder que tem o conhecimento. Leitura de mundo.

BAMBERGER (1995) afirma que a leitura favorece:

[...] a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal do indivíduo. A produção de texto está relacionada com a prática de leitura de cada um. Quem lê produz e escreve mais.

No presente projeto pretendemos usar a leitura a favor do aluno possibilitando que ele conheça diferentes gêneros e temáticas de leitura, sejam elas: Gibis da Turma da Mônica (Jovem, Inglês, espanhol e português), Poemas da Cecília Meireles, Livros Empoderadores Infante Juvenil e de Educação Ambiental. Para desemparedar os muros da escola, levaremos as

crianças do 4º ano do Ensino Fundamental para a Biblioteca do Espaço Cultural para conhecerem a Área de Leitura destinada às crianças. E como culminância realizaria um sarau com a interpretação das crianças (individualmente ou em grupos) de poemas que elas mais gostassem e as levaria para assistir o filme "Turma da Mônica: Laços" no cinema.

Quem lê bem, escreve bem, fala bem e conseqüentemente vê bem. De acordo com os conceitos de Cagliari (1999):

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (CAGLIARI, 1999, p. 82).

Segundo Emília Ferreiro (1999), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, tanto na escola quanto fora dela. Nesse contexto, não é a escola quem provoca a aprendizagem, mas a própria mente da criança que aprende.

Para Ferreiro (1996) a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados no papel para representar algo. Essas escritas são conquistas importantíssimas para o indivíduo que aprende, pois ele vai descobrindo a sua maneira, reinventando a escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) ressaltam que essas soluções são baseadas nos conhecimentos prévios da criança, mas que para alcançar os conhecimentos reais da leitura e escrita, as crianças passarão por hipóteses até se apropriarem definitivamente do conhecimento e complexidade da língua escrita.

Para Rocha (2013), as imagens e os movimentos dos filmes e jogos, somados às interações estabelecidas em redes sociais e ao compartilhamento de mídias na *internet*, seduzem mais os estudantes do que as páginas de um livro.

Para Becker (1992), o papel de apoio à criatividade que a *web* desempenha merece destaque, visto que esse meio é um espaço de aprendizagem ativa e dinâmica, considerando as possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais.

Segundo Rocha, Filho e Gomes (2017), nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode mais se basear, somente, no preceito iluminista de "educar para todos", ou no modelo de massificação do conhecimento e no método de interação de um para todos. É preciso diversificar e ampliar o espaço de aprendizagem, assim como o tempo de aprendizagem.

Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

## 4. ATIVIDADES

### 4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

- Leitura e interpretação de textos variados;
- Ter contato com diversos tipos de gêneros textuais;
- Identificar cada gênero a partir de seus elementos estruturais;
- Saber ler e interpretar os diversos tipos de textos.

### 4.2 FORMANDO LEITORES

- Oportunizar de forma lúdica e criativa a leitura literária de pelo menos quatro obras durante o ano letivo;
- Promover eventos de leitura literária na escola como a Parada da Leitura, Picnic literário, Chá com poesia, dentre outros, para estimular a leitura livre e prazerosa;
- Visitar os espaços de leitura da Universidade com o objetivo de construir uma cultura de leitura institucional.

### 4.3 ARTES VISUAIS

- Promover atividades de teatro, musicalização, desenho e pintura.

## 5. REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. - São Paulo: Ática, 1995.

BECKER, H. J. **A model for improving the performance of integrated learning systems: mixed individualized/group/whole class lessons, cooperative learning, and organizing time for teacher-led remediation of small groups**. *Educational Technology*, Englewood, NJ, v. 32, n. 9, p. 6-15, Sept. 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo. Scipione, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. ***Professora sim, tia não.*** Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38. São Paulo, 1993.

ROCHA, J. A. ***“Afiando palavras”***: customização e estruturação de um AVA para o ensino da leitura com proposta metodológica própria. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) - Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013, 140 f.

ROCHA, Jefrei Almeida; FILHO, José de Sousa Breves; GOMES, Marcos José Negreiros. **O Ensino da leitura em ambiente virtual: O uso da plataforma “afiando palavras” em escolas públicas cearenses.** Ceará. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2017.

SANDRONI, C. Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema e três gêneros.* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* 1997, p. 26



**Apêndice 02: Questionário****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****CURSO DE PEDAGOGIA****Questionário**

Querido (a) aluno (a), este questionário é parte da pesquisa, ao qual você fez parte quando participou do projeto de leitura, desenvolvido na turma do 4º ano da Escola de Educação Básica (EEBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2019, para finalizar a minha pesquisa, gostaria se possível, que respondesse este breve questionário. Desde já, agradeço sua participação.

**Pesquisadora:** Caroline Galdêncio Neves

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Ms. Cláudia Maria de Lima

**Parte 1: Dados socioeconômicos**

A fim de obtermos um perfil dos participantes da pesquisa, solicitamos que responda às perguntas a seguir.

1. Idade: \_\_\_\_ anos.

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Cor/Etnia: ( ) Branca ( ) Preta Outra: \_\_\_\_\_

**Parte 2: Questionário**

1. O que foi o projeto de leitura para você? Por quê?

---

---

---

2. Relate sua experiência sobre:

a) A leitura da Obra: O Pequeno Príncipe

---

---

---

b) A leitura do Gênero Literatura de Cordel: Dicionário Paraibês

---

---

---

c) A leitura dos livros: O cabelo de Lelê, Meu crespo é de rainha e Menina Bonita do Laço de Fita

---

---

---

3. Que outras experiências além das citadas acima você mais gostou? Por quê?

---

---

---

4) O que você mais gosta de ler?

---

---

---

5) O projeto de leitura contribuiu na sua formação de leitor (a)? Como?

---

---

---

**Grata por sua participação!**