

Sílvia Nilcéia Gonçalves

***“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só
brincar... tu vai aprender brincando...”***

**Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática
pedagógica com crianças e professora**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Pelotas
(PPGE/FAE/UFPEL) como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Pelotas, abril de 2017.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G635u Gonçalves, Sílvia Nilcéia

“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...” : um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora / Sílvia Nilcéia Gonçalves ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2017.

272 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Ludicidade. 4. Roteiros de leitura. 5. Professor atípico. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 372.4

Sílvia Nilcéia Gonçalves

***“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só
brincar... tu vai aprender brincando...”***

**Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática
pedagógica com crianças e professora**

Data da defesa: 15 de maio de 2017.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg – Orientadora – PPGE/UFPEL
Doutora em Educação (UFRGS)

Prof. Dr. Edgar Kirchof – PPGE/ULBRA
Doutor em Literatura (PUCRS)

Profa. Dra. Eliane Peres – PPGE/UFPEL
Doutora em Educação (UFMG)

Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira – PPGEDU/FURG
Doutora em Educação (UFPEL)

Dedico esta dissertação a minha família, meus amigos, alunos, colegas, professores e aos teóricos que me ajudaram a me tornar a pessoa e professora que sou.

Agradecimentos

Agradeço pela compreensão da prorrogação do prazo de defesa desta dissertação. Vivemos tempos difíceis, em que tive de sair às ruas, defendendo meus direitos como professora (greve municipal em 2016 e agora movimento em defesa da escola pública municipal de qualidade) e, como cidadã (#ForaTemer!), defendendo nossa democracia; comprometendo-me com meu trabalho e crianças por mais tempo do que imaginava precisar.

Agradeço à Universidade Federal de Pelotas/RS – Faculdade de Educação, em especial à linha de pesquisa *Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas*, e ao apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, que abriram as portas do meio acadêmico para que uma professora tivesse a oportunidade de ver seu trabalho de pesquisa legitimado.

À minha orientadora, Marta Nörnberg, com quem aprendo sempre e que me trouxe tantas leituras novas, novos campos a descobrir, novos pensamentos a pensar.

Aos livros indicados pela professora Eliane Peres, que muito me ajudaram a enfrentar os dias ensolarados desse verão de forma quase poética.

À minha mãe, professora e mulher que me inspira. Obrigada pela compreensão por eu ser assim tão absorta em minhas leituras e trabalho.

À Tetê, que me conduziu até a praça tantas vezes, que me fez apanhar um pouco de sol, colocar os pés no chão e respirar verde e gente nesses dias longos de leitura e escrita.

Às minhas colegas e amigas, em especial Eveline Menegon, Aline Siemionko, Ariane Silveira Bueno, Gisele Lima e Mara Cecílio, que não deixaram eu me afastar, que me mantiveram por perto e com as quais compartilho a utopia de viver uma escola e um mundo melhor.

E, sempre, aos meus alunos, que me ensinam todos os dias a ser uma professora melhor.

Gabrielly (6 anos), após selecionar uma série de letras de E.V.A., pediu para que eu lesse que palavra ela tinha formado. Apesar de não ter nada a ler ali – ela juntara letras ao acaso que não formavam palavra alguma – resolvi ler os sons que as letras tinham (até mesmo para valorizar sua hipótese de escrita). Assim que terminei de ler, ela riu. Nisso, uma colega perguntou o que ela tinha escrito. Ela respondeu eufórica:

– Eu escrevi em outra língua!

(Fonte: *Blog pessoal*, março de 2013)

Portanto, não escrevo para convencê-lo de nada (já
lhes disse que a única coisa que tenho é uma
pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente
não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para
ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena
pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e
pensá-lo.

Jorge Larrosa

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

Guimarães Rosa

Resumo

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. *“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...”* Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. Pelotas: PPGE-FaE-UFPEL, 2016. Dissertação de mestrado. 272p.

Esta pesquisa busca compreender os sentidos do lúdico, entendido como linguagem, em roteiros de leitura desenvolvidos com crianças do ciclo de alfabetização. Apoia-se na Sociologia da Infância para ampliar o conceito de lúdico – de ferramenta para linguagem –, compreendendo-o como parte das culturas infantis e tendo o professor como um adulto atípico (CORSARO, 2011). Centra-se na análise de roteiros de leitura desenvolvidos em uma turma de crianças acompanhadas do 1º ao 3º ano (2013 a 2015). Os roteiros foram elaborados com base no seu potencial lúdico e contribuição para o letramento literário (COLOMER, 2003, 2007; COSSON, 2014a, 2014b). Além disso, sustenta-se no paradigma da pesquisa *com* crianças (GRAUE; WALSH, 2003) e na potência da documentação pedagógica como elemento de reflexão do professor. A prática realizada é vista como uma experiência de encontro entre a professora e as crianças (LARROSA, 2002, 2015), em que se busca o sentido dessa experiência (CONTRERAS; PÉREZ, 2010). A geração de dados decorre de dois movimentos: um em torno da prática da professora analisando a sua documentação pedagógica; e, outro, com as crianças, parceiras de ensino e pesquisa, por meio de registros e conversas em grupo focal. Com base na análise feita, foram obtidos os seguintes resultados: *quanto aos roteiros de leitura*, suas características constituintes estão: 1) na potencialidade literária dos textos escolhidos, trabalhada de forma lúdica; 2) no uso da leitura do texto, dando ênfase à palavra lida para construção do leitor; 3) na criação de um ambiente de leitura que possibilitasse o faz de conta e a livre expressão das crianças; 4) na preparação para ouvir o texto literário; e 5) no oferecimento de várias brincadeiras e jogos possíveis de serem feitos a partir do texto, com os objetivos de motivar/capturar o leitor, auxiliar no aprofundamento da compreensão do texto, ajudando no ensino e reflexão sobre a língua (alfabetização/letramento). *Quanto à ludicidade* mais especificamente, ela: (1) é evocada em sua forma mais direta nas brincadeiras e nos jogos propostos; (2) aparece também como ferramenta para o ensino de conhecimentos formais; e (3) pode ser capturada também no espaço simbólico, de diálogo pedagógico. A ludicidade expressa-se como linguagem no modo como professora e alunos se comunicam em aula. É entendida como linguagem porque essa professora apresenta-se como diferente das demais – uma *professora atípica* –, pois brinca e insere-se nas culturas infantis, não separando o mundo real do imaginário, estabelecendo um entre-lugar que respeita a ludicidade como um dos traços das culturas infantis, dispondo-se como uma professora que aprende a ser essa professora atípica.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Ludicidade. Roteiros de leitura. Crianças. Professor atípico.

Abstract

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. *“A hint for you... when the teacher plays games, you won't only play... you'll learn by playing...”* A study on the ludic in reading guides based on the pedagogical practice with children and teacher. Pelotas: PPGE-FaE-UFPeL, 2016. Master's thesis. 272p.

This research aims to comprehend the meanings of the ludic, understood as language, in reading guides developed for children in the literacy phase. It is based on the sociology of childhood in order to broaden the concept of what is ludic – from tool to language –, considering it part of children's cultures and having the teacher as an atypical adult (CORSARO, 2011). It focuses on the analysis of reading guides developed within a group of children monitored from the 1st until the 3rd year of elementary school (2013 to 2015). The guides were elaborated on the basis of their ludic potential and contribution for the literary literacy (COLOMER, 2003, 2007; COSSON, 2014a, 2014b). It is supported by the paradigm of the research *with* children (GRAUE; WALSH, 2003) and by the power of the pedagogical documentation as a reflective element for the teacher. The practice carried out is considered an experience of encounter between the teacher and the children (LARROSA, 2002, 2015), where the meaning of this experience is searched (CONTRERAS; PEREZ, 2010). The data generation stems from two movements: one refers to the teacher's practice, analyzing her pedagogical documentation; and the other involves the children, which are teaching and research partners, through registrations and dialogues in focus group. Based on the analysis carried out, the following results were obtained: a) concerning the reading guides, their constituent features are: 1) in the literary potentiality of the texts selected, developed in a ludic manner; 2) in the use of reading, emphasizing the word read in order to the form a reader; 3) in the creation of a reading environment that enables the make-believe and the children's free expression; 4) in the preparation for listening the literary text; and 5) in the offer of several games that can be played from the text aiming to motivate/catch the reader and help in the comprehension of the text, cooperating with the act of teaching and thinking about the language (alphabetization/literacy); b) concerning ludicity, more specifically, it: 1) is evoked in its most direct form during games proposed; 2) is also a tool for teaching formal knowledge; and 3) can also be captured in the symbolic space, of pedagogical dialogue. Ludicity is expressed as language in the way teacher and students communicate in class. It is understood as a language because this teacher acts differently from the other – an *atypical teacher* –, since she plays and inserts herself in the children's cultures, not separating the real world from the imaginary one, establishing an in-between place that respects ludicity as one of the traits of children's cultures, willing to be a teacher that learns how to be this atypical teacher.

Keywords: Teacher training. Pedagogical practice. Ludicity. Reading guides. Children. Atypical teacher.

Lista de figuras

Figura 1	Crianças montando e jogando na trilha gigante; trabalhando com sequência numérica.....	35
Figura 2	Crianças brincando com tinta, carimbando as mãos. Jogando o jogo que trabalha com sistema decimal.....	35
Figura 3	Apresentação durante a festa junina da escola – criamos uma coreografia (eu e as crianças) e dançamos juntos na festa.....	36
Figura 4	Momento em que estamos brincando de <i>Fábrica de Palitos</i> – eu sou a chefe da fábrica, recebo os pedidos de encomenda de palitos e repasso aos meus funcionários (as crianças), que separam o pedido e o registram em ficha.....	36
Figura 5	(a) Crianças se fantasiando para foto a ser usada em um painel com poesia. (b) Professoras, também incluídas nessa atividade, fantasiadas e fotografadas pelos alunos.....	37
Figura 6	(a) Montagem do alfabeto com o corpo. (b) Professoras fantasiadas para as brincadeiras em comemoração ao Halloween – com direito à maçã envenenada, feitiços e poções	37
Figura 7	(a) Crianças brincando na caixa de areia. Resolveram dançar uma música. Pediram para ser fotografadas. (b) Desenho de uma das crianças, representando as professoras durante a aula de culinária. Fizemos um programa de auditório	37
Figura 8	(a) Diário – descrição do roteiro de leitura <i>Como pegar uma estrela</i> . (b) Diário – uma das folhas elaboradas para o roteiro	43
Figura 9	Imagem da página da turma no Facebook. Fotos do projeto iniciado a partir de um livro de literatura. Página criada para compartilhar as atividades realizadas em aula com a família	44
Figura 10	(a) Imagem do <i>blog</i> contendo descrição do passo a passo de um roteiro de leitura. (b) Fotos das crianças e material elaborado	44
Figura 11	Imagens do portfólio: registro do roteiro <i>Como Pegar uma estrela</i> . Fotos, material dos alunos e modelo de atividade proposta.....	45

Figura 12	Diários de aula.....	48
Figura 13	Portfólios: registro das atividades realizadas.....	48
Figura 14	(a) Desenho de crianças brincando de “cama de gato” e eu registrando o momento. (b) Desenho de crianças jogando um jogo de tabuleiro ensinado na aula e eu com minha máquina filmando.....	50
Figura 15	(a) Registro do momento em que montamos a casa de doces da história de <i>João e Maria</i> . (b) Vitor desenhando exatamente a cena da foto anterior, apenas invertendo o lado das professoras. (c) Desenho completo (eu estou representada na figura da direita, segurando minha máquina fotográfica, e a professora Eveline está com seu celular)	51
Figura 16	Material produzido para o roteiro de leitura: <i>Eu não vou sair daqui!</i>	93
Figura 17	‘Cabana’ montada com lençol e classes.....	93
Figura 18	Imagem do livro produzido com as ilustrações das crianças....	94
Figura 19	Crianças novamente na cabana para compartilhamento de histórias.....	94
Figura 20	Aluno preenchendo sua ficha.....	95
Figura 21	Imagem de página do livro <i>Eu não vou sair daqui!</i>	115
Figura 22	Imagem de página do livro <i>O lobo e os 7 cabritinhos</i>	115
Figura 23	Imagem de página dos livros <i>Pedrinho pintor</i> e <i>O coelhinho que não era de Páscoa</i>	115
Figura 24	Imagem de página do livro <i>O segredo da lagartixa</i>	115
Figura 25	Imagem de página do livro <i>Buuu... bruxas!!!. Roteiro Abracadabra</i>	116
Figura 26	Imagem de página do livro <i>Trudi e Kiki</i>	116
Figura 27	Imagem de página do livro <i>Príncipe Cinderelo</i>	116
Figura 28	Imagem de página do livro <i>Lobo não morde!</i>	116

Figura 29	Imagem de página do livro <i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i>	117
Figura 30	Imagem de página do livro <i>Bicho poesia</i>	117
Figura 31	Imagem de página do livro <i>A volta do bicho poesia</i>	117
Figura 32	Imagem de página do livro <i>Fofo</i>	117
Figura 33	Imagem de página do livro <i>João e Maria</i>	117
Figura 34	Imagem de página do livro <i>Joões e Marias</i>	118
Figura 35	(a) O livro na pracinha. (b) Aluna consultando o livro para uma atividade. (c) Alunos, no momento do brinquedo livre, lendo no chão da sala. (d) Alunas se apropriando das possibilidades trazidas pelo livro (abas).	144

Lista de tabelas

Tabela 1:	Documentação pedagógica.....	48
Tabela 2:	Número de roteiros de leituras.....	104
Tabela 3:	Roteiros de leitura citados pelas crianças no grupo focal	104
Tabela 4:	Roteiros analisados: ludicidade na temática/ gênero ...	108
Tabela 5:	Roteiros de leitura: imagem, número de páginas, forma de contação e exploração da imagem do livro durante a contação.....	115
Tabela 6:	Roteiros analisados: ludicidade na motivação.....	119
Tabela 7:	Roteiros analisados: ludicidade na contação.....	123
Tabela 8:	Roteiros analisados: ludicidade na exploração.....	129
Tabela 9:	Roteiros analisados: ludicidade na extrapolação.....	133
Tabela 10:	Roteiros analisados: ludicidade nas atividades específicas de leitura e escrita.....	136
Tabela 11:	Pauta e síntese dos encontros do grupo focal.....	150
Tabela 12:	Tabela síntese da análise dos roteiros de leitura.....	181
Tabela 13:	Professora atípica – elementos na prática dos roteiros	182

Lista de quadros

Quadro 1:	Resumo do roteiro de leitura <i>Eu não vou sair daqui! ...</i>	93
Quadro 2:	Articulação entre letramento literário e Sociologia da Infância nos roteiros de leitura.....	95
Quadro 3:	Ponto de vista da professora: objetivos específicos e ações desencadeadas.....	102
Quadro 4:	Ponto de vista das crianças: objetivos específicos e ações desencadeadas	102
Quadro 5:	Com a palavra as crianças: o que gostam e não gostam na escola, no que fazemos/fizemos juntos.....	139
Quadro 6:	Respostas das crianças sobre o motivo de verbalizarem que gostam das histórias e das atividades relacionadas a elas.....	141
Quadro 7:	Percepções do brincar nas atividades que realizamos	173
Quadro 8:	Sociologia da Infância na dimensão pedagógica.....	176

Lista de gráficos

Gráfico 1:	Distribuição dos gêneros textuais nos 11 roteiros.....	109
Gráfico 2:	Estratégias usadas para motivação.....	121

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANA **Avaliação Nacional da Alfabetização**

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

DGF Diário do Grupo Focal

FAE Faculdade de Educação

FACOS Faculdade Cenecista de Osório

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC Ministério da Educação e Cultura

OBEDUC Observatório de Educação

**OBEDUC-
PACTO/CAPES** Observatório da Educação, da Coordenação de
Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa

OEs Orientadoras de Estudo do PNAIC

ONG NAIA Organização Não Governamental Núcleo de Amigos da Infância e da
Adolescência

PNAIC Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPGE/UFPel Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pelotas

Sumário

INICIANDO A JORNADA – Apresentação	16
MOTIVAÇÃO	
1. A trajetória de construção desta pesquisa	22
1.1 De como me tornei a professora que hoje sou.....	22
1.2 A construção da pesquisa no âmbito do Projeto Obeduc-Pacto/CAPES	28
1.3 Lúdico: um conceito em movimento.....	33
1.4 O percurso metodológico da pesquisa	39
1.4.1 A documentação pedagógica	40
1.4.2 O grupo focal.....	51
1.4.3 A forma de análise.....	58
FORMA DE CONTAÇÃO	
2. Por trás dos olhos que veem	67
2.1 Ludicidade	67
2.1.1 Ainda é possível brincar na escola?	71
2.1.2 Sociologia da Infância: a criança no centro da ação	74
2.2 Leitura literária e roteiros de leitura	82
2.2.1 Literatura infantil e letramento literário na escola	82
2.2.2 Roteiros de leitura	89
2.3 Letramento literário e Sociologia da Infância em diálogo.....	95
EXPLORAÇÃO	
3. Em busca do sentido	100
3.1 Roteiros de leitura: em busca da materialidade da ludicidade na documentação pedagógica	103
3.1.1 O ponto de vista das crianças sobre os roteiros de leitura	139
3.1.2 Da materialidade do lúdico nos roteiros de leitura	144
3.2 Com a palavra, as crianças! Refinando a escuta	146
3.2.1 As crianças-alunos: parceiros de ensino e pesquisa.....	148
3.2.2 O que dizem as crianças sobre o trabalho com os roteiros de leitura: uma análise sob a lente da Sociologia da Infância	155
EXTRAPOLAÇÃO	
4. O encontro da professora com os alunos	180
A JORNADA PERCORRIDA – Considerações finais	195
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	216
A – Termo de consentimento da pesquisa das crianças.....	217
B – Descrição dos roteiros de leitura analisados.....	218
C – Quadro com todos os roteiros de leitura trabalhados	264
D – Quadro resumo contendo o nível de escrita e leitura dos alunos alcançado durante os três anos do ciclo de alfabetização.....	266

INICIANDO A JORNADA – Apresentação

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter longitudinal, realizada por mim, uma professora-investigadora que se debruça sobre a sua prática pedagógica, em diálogo com as crianças que dela participam. Insere-se, portanto, no âmbito das pesquisas dos professores (LUDKE, 2009; MIZUKAMI, 2003; PEREIRA; ZEICHNER, 2002). É um estudo vinculado ao projeto de pesquisa do Observatório da Educação/CAPES, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹): Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” (NÖRNBERG, 2012), identificado pela sigla Obeduc-Pacto/CAPES.

O percurso de investigação foi sendo desenhado ao longo de três anos de trabalho com um grupo de crianças do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de educação de Porto Alegre/RS. Surgiu de uma inquietação, provocada pelo trabalho de alfabetização em uma turma de 1º ano. Tal trabalho teve caráter inovador, contemplando os princípios do PNAIC, atendendo ao requisito para participar do projeto de pesquisa do Obeduc-Pacto/CAPES como professora bolsista de educação básica. Mas também adquiriu esta forma baseada na minha história de vida profissional. Formada em Letras, pós-graduada em letramento, com mais de 25 anos de experiência na escola, sempre trabalhei com alfabetização, alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem. Meu trabalho sempre esteve pautado pela forma com que os alunos aprendem ou resistem à aprendizagem escolar, pela defesa da autonomia e autoria das crianças, pela perspectiva de construção do conhecimento e pela pedagogia da diferença.

O foco que mobiliza esta pesquisa envolve a articulação de duas linhas de força condutoras do trabalho pedagógico que desenvolvo: o letramento literário e a

¹ O PNAIC é um programa de formação continuada para os professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, denominado ciclo de alfabetização. É um programa instituído pela Portaria 867/2012 e coordenado pelo Ministério da Educação em parceria com Instituições de Ensino Superior. O objetivo do programa é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Para isso, as ações do programa integram materiais e referências curriculares e pedagógicas, os quais contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo a formação continuada dos professores alfabetizadores como eixo principal.

ludicidade. Neste momento, fazendo um recorte, interessa-me olhar o lúdico, na sala de aula, como fio condutor do trabalho desenvolvido com o letramento literário por meio dos roteiros de leitura. A opção por olhar com mais atenção para os roteiros de leitura decorreu dos encontros de grupo focal realizados com crianças com as quais trabalhei ao longo dos três últimos anos. Para elas, do trabalho que realizamos juntas, os roteiros de leitura foi o que fizemos de mais significativo. Para pesquisar sobre a potência da ludicidade na prática pedagógica, traço o seguinte objetivo geral:

Compreender a dimensão adquirida pelo lúdico dentro da proposta pedagógica dos roteiros de leitura desenvolvidos por mim em parceria com um grupo de crianças no ciclo de alfabetização.

Tal objetivo justifica-se quando consideramos os debates que enfrentamos atualmente: o da não alfabetização plena de nossos alunos ao final do 1º ciclo e a aposta na relevância da ludicidade como elemento importante a ser pensado nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças do ciclo inicial.

Na busca do objetivo geral deste trabalho, traço os seguintes objetivos específicos:

- Perceber elementos, na prática pedagógica de trabalho com os roteiros de leitura, que possam dar pistas da materialidade do lúdico como linguagem.
- Descrever e analisar como são organizadas e conduzidas as práticas pedagógicas com os roteiros de leitura, visando à potencialização do lúdico contido neles.
- Investigar o que os alunos envolvidos nesse processo pensam sobre esse trabalho diferenciado com a literatura infantil.
- Analisar os sentidos que as crianças atribuem para essa experiência, apontando possíveis linhas de força das quais o trabalho realizado no ciclo de alfabetização pode se valer.

Para realizar essa investigação, a geração de dados foi organizada em duas direções:

a) Para responder questões ligadas à prática desenvolvida por mim enquanto professora da turma, foi analisada a documentação pedagógica produzida durante os

três anos observados, relacionada aos roteiros de leitura e constituída por diferentes formas de registro que realizo, como diários, portfólio, fotografias e *blogs*.

b) Para dar conta do que pensam as crianças participantes desse processo, foram usados os registros contidos na documentação pedagógica e feitos por meio do uso da técnica do grupo focal, cujos encontros foram gravados e filmados, perfazendo cerca de 4 horas de material audiovisual. Também foi elaborado um diário com a descrição dos encontros, as impressões desta professora-pesquisadora e as primeiras considerações realizadas sobre o grupo.

Esta dissertação compõe-se de quatro capítulos e utiliza a mesma estrutura dos roteiros de leitura desenvolvidos por mim com as crianças: 1. Motivação (o que mobiliza essa pesquisa); 2. Forma de contação (em que campo teórico ancora-se a investigação); 3. Exploração; e 4. Extrapolação (a análise dos dados e os achados da pesquisa).

No **primeiro capítulo** desta dissertação, apresento o percurso tomado até chegar à questão de pesquisa, tentando mostrar a especificidade deste trabalho: uma professora que aceita o desafio de investigar sua própria prática e descreve o motivo de optar pela investigação sobre a ludicidade como linha de força de seu trabalho a partir do diálogo com a literatura da área e com as crianças com quem desenvolve a ação pedagógica. Descrevo, também, a opção por gerar dados através da documentação pedagógica e do grupo focal, e indico a concepção e os procedimentos relacionados ao processo de análise dos dados de pesquisa. Opto pela descrição analítica, ancorada na reflexão pedagógica – a pergunta pedagógica –, pois sou eu quem vai construindo, refazendo, desenhando minha experiência docente. Trabalho com elementos do texto de Contreras & Pérez (2010), *La experiencia y la investigación educativa*, do livro *Investigar la experiencia educativa*, que faz uma abordagem da prática docente sob a perspectiva da investigação e da prática como uma experiência a ser vivida, discutindo a pergunta pedagógica que guia o professor-pesquisador. Já os dados gerados com as crianças serão analisados pela perspectiva da análise interpretativa, a qual, segundo Erickson (1986, p. 119), busca, principalmente, pelo significado humano e sua elucidação por parte do investigador, tendo como característica distintiva de outros tipos de investigação a sua orientação para a depuração dos pontos de vista dos indivíduos observados, neste caso, as crianças com quem trabalhei. A análise interpretativa está ancorada no trabalho desenvolvido

por Graue e Walsh (2003). Mais do que falar das crianças, pretende-se falar *com* elas; de alguma forma, *dar voz* ao grupo de crianças que participou do trabalho desenvolvido e da pesquisa realizada para *deixar ver* os sentidos que elas atribuíram à prática pedagógica na qual foram envolvidas.

No **segundo capítulo**, apresento o campo teórico que abrange os estudos sobre ludicidade. Para isso, retomo alguns autores importantes, procurando sair do entendimento de ludicidade como ferramenta e avançando para a compreensão de ludicidade como linguagem, tendo como aporte as ideias trazidas pela Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 1998, 2014; SARMENTO, 1997, 2015). Também discuto o conceito de letramento literário (COSSON, 2011; 2014a, 2014b; COLOMER, 2003, 2007) e aponto para o ensino sistemático da literatura como elemento importante da formação do leitor.

No **terceiro e quarto capítulos**, apresento a análise e os achados do material gerado. Trago um inventário dos elementos lúdicos presentes nos roteiros de leitura, segundo o ponto de vista da professora e das crianças envolvidas nesse processo. Faço isso à luz da literatura e da Sociologia da Infância. Apresento um novo conceito – o de professora atípica, fruto da análise da interação entre professora e crianças, inspirando-me no conceito de adulto atípico (CORSARO, 2011).

É uma pesquisa que coloca em destaque a minha trajetória como professora-investigadora na construção de meu fazer docente, uma professora que foi constituída pelas leituras que fez e pelos alunos que teve. Foi inventariando minhas práticas que o objeto de pesquisa – a ludicidade – surgiu como algo a ser investigado no mestrado. Foi olhando a tessitura do que me constitui como professora que percebi o quanto a ludicidade tornou-se algo potente em meu trabalho. Foi conversando com as crianças que vi, também, o quanto os roteiros de leitura fizeram-se presentes na memória evocada por elas, seja pelos momentos de leitura, seja pelos jogos e brincadeiras feitos a partir dos livros. E foi unindo literatura infantil e ludicidade que eu e as crianças nos colocamos em diálogo pedagógico – constituímos uma forma particular e inusitada de ser professora e alunos. Nosso tempo juntos foi um tempo de escuta atenta, respeito à infância e à singularidade de cada um. Um tempo feliz na escola. Um tempo de encontro. Ou como “meu aluno Igor (7anos), depois de voltar da brinquedoteca, disse triunfante se referindo a nossa sala de aula: agora estamos na *estudoteca* né professora!” (FACEBOOK, 23/04/2014). Se eles aprenderam a ler e a

escrever e lhes foi proporcionado um espaço qualificado de ser aluno, sem deixar de ser criança, esta dissertação procura compreender o quanto aprendi com eles e com as práticas pedagógicas lúdicas inventadas por nós. “Sora, a gente pode fazer assim ó...” (fala de um aluno ou aluna, ano passado ou esse ano, nesta ou naquela aula, em meio a um roteiro de leitura em ação).

MOTIVAÇÃO

mo.ti.va.ção s.f 1. Ação, ato ou efeito de motivar.

SACCONI, Dicionário Essencial da Língua Portuguesa

Alves (2003), por sua vez, postula que nós, professores, “precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos” (p.2); **precisamos encarar nosso ofício como um lugar de investigação**, onde práticas e angústias pedagógicas sejam constantemente pensadas e postas à prova, onde falas e reações dos alunos sejam acolhidas, onde leitura teórica e inovação – tentativa nova de dar conta das demandas de nosso dia-a-dia – se façam presentes. É preciso colocar ao crivo da teoria a nossa prática; e, de igual forma, ao exame de nossa prática, a teoria.

(minha motivação em fazer esta dissertação)

Gonçalves; Nörnberg, 2015b, p.209/10

Os dois jogos realizados serviram para motivar as crianças para a leitura que seria realizada em seguida. A partir da palavra “abracadabra”, o mundo das bruxas, magias e poções foi ativado. As crianças puderam antecipar e fazer inferências sobre o conteúdo do livro que seria lido, lembrando suas experiências leitoras e de mundo. Após conversar sobre o que evocava a palavra “abracadabra” e seus possíveis desdobramentos na leitura, foi iniciado o segundo passo do roteiro de leitura: a escolha da forma como seria realizada a contação.

Motivação realizada para a história *Buuu.... bruxas!*

Gonçalves; Nörnberg, 2015b, p.221

Gabriel: “porque elas trabalham duro com nós [e eu disse “mas...”] “a gente brinca” – disse Julia D. e continuou... “elas não são que nem as outras, a Prof X a gente não vê ela fazendo festinha pros alunos, não vê ela fazendo a casa de doces [...] e Vitor disse “**é que a gente precisa de muita coisa, que nem você faz com a gente**”.

Diário do Grupo Focal, 2015, p.48

1. A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história"...

Magda Soares, 1991

1.1 De como me tornei a professora que hoje sou

Onde o fio começa...

Sou professora há mais de 25 anos... mas minha história começa bem antes. Cresci em meio a papéis e livros com uma mãe que vivia envolvida em planejamento de aulas e cursos, uma professora em busca de sua formação. Minhas lembranças desse tempo são de tardes recortando papéis para ajudá-la, de manhãs junto aos seus alunos – uma Classe Especial – e de férias em sua sala de aula, recuperando jogos e encapando caixas. Fui uma criança tímida, de poucas palavras, mas com muito a dizer... (entretanto, nenhuma professora de minha infância descobriu isso!)

Nunca quis ser professora. Nas brincadeiras com amigos, era sempre a aluna que sofria na mão da “professora” (como pode ser sádica essa relação... minhas amigas sempre me colocavam de castigo, obrigavam-me a copiar textos, davam ordens). As brincadeiras preferidas eram as que inventava com meu irmão e minha turma: jogos na rua, cabanas em casa com lençóis furtados do roupeiro, manhãs de domingo atenta aos jogos do Programa Sílvia Santos e invenções aprendidas na televisão com o apresentador Daniel Azulaide.

Tive uma infância rica de experiências: férias na casa dos avós (com direito ao contato com o campo e um avô que gostava de passar as noites contando histórias

sob a imensidão das estrelas); tardes de brincadeiras nas ruas com os amigos do bairro (com total autonomia por ter pais trabalhando o dia inteiro); finais de semana ricos em liberdade de criação em casa (papéis, livros e os poucos brinquedos industrializados eram colocados à disposição para as inúmeras brincadeiras que eu e meu irmão criávamos). Lembro-me, até hoje, das peças de teatro que inventávamos para apresentar para nossos pais no final do dia e das inúmeras brincadeiras de “menino” que pude vivenciar com meu irmão (assim como ele pôde brincar as minhas). Meus pais sempre estimularam minha inteligência e criatividade. Diferente da escola.

Na adolescência, continuava a acompanhar minha mãe. Era sua ajudante nas turmas de Educação Infantil e parceira das brincadeiras e jogos dos alunos de sua Classe Especial. Acredito que o fato de ter crescido entre esses alunos tão diversos e intrigantes fez que meu conceito de aluno ideal, ou normal, tomasse outras configurações.

Acabei fazendo o Curso Normal/Magistério, mesmo sem muita convicção. Muitas aulas de confecção de pastas bonitas com atividades de datas comemorativas, muitos materiais enfeitados para contagem, muitas coisas que em nada contribuíram para minha profissão de fato; mas, também, alguns professores inesquecíveis e algumas aulas que trago comigo, vivas, até hoje, especialmente quando planejo minhas atividades. Como não lembrar da professora de biologia, que nos mostrava o quanto havia no mundo para aprender... e isso foi importante para que eu planejasse aulas em que os porquês das crianças fossem contemplados, aulas para além de folhas para pintar e de ‘pontos’ a passar. E a “louca” professora de geografia, que compartilhava conosco suas viagens e nos levava para o pátio a fim de aprender na prática o que iríamos ensinar. Mas foi mesmo nas aulas de didática de Educação Física que lapidei muito do que sou. Pesquisar e criar novos jogos a partir de diferentes materiais e com diferentes objetivos fez que eu tivesse uma dinâmica criativa e prática de inventar minhas situações educativas. Professores – com seus fazeres e seus modos de ser – e aulas ricas – em conteúdo e possibilidades – me forjaram como professora para além do que construí com minhas brincadeiras infantis, com as experiências de ser filha de uma mãe professora e com as vivências de aluna.

Sobrevivi ao curso de magistério, mas foi em meu estágio que – de repente – descobri a pesquisa, a convivência com o outro, a atuação, o espetáculo, a construção coletiva. Acredito que a descoberta da possibilidade de voltar à minha infância – no

sentido de poder 'brincar/ atuar' com as crianças – fez eu descobrir ali um lugar de potência.

Desmanchando a trama e retomando o ponto...

Acabei indo trabalhar em uma escola da rede particular de ensino após o estágio. A aprendizagem importante foi o fato de ter sempre a supervisora, a orientadora educacional ou a direção dentro da minha sala de aula, assistindo ao que eu fazia e, depois, discutindo comigo para qualificar minha prática. Aprendi a trabalhar sendo vista e a escutar as contribuições que outras pessoas davam ao meu trabalho. Aprendi, mais tarde, a escutar as contribuições de meus alunos. Escutar a crítica, algo tão raro em nossa prática, em que qualquer apreciação é tomada como afronta pessoal.

Nessa época, tive acesso a muitos cursos na área do construtivismo (início dos anos 1990). A cidade era cada vez mais tomada pelas ideias de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Junto a isso, ingressava no curso de Pedagogia, na UFRGS, em que descobria – em minhas incursões à biblioteca – os livros de Freinet, Vygotsky e Piaget. Entretanto, enquanto tentava colocar em prática o que ia lendo e aprendendo, minha escola queria ordem e silêncio. E eu estava invadindo os corredores da escola com minhas aulas, com as crianças nos mais diversos espaços e nas mais diversas modalidades. Achei, então, pela pouca experiência e conhecimento de mundo que tinha, que não sabia dar aula... que não tinha vocação para isso.

Pedi demissão, abandonei a faculdade. Fui procurar minha identidade profissional em outros campos. Foram dois anos de busca sem nada encontrar. Acabei sendo chamada num concurso que eu tinha feito anos antes. Voltei ao magistério numa escola da rede estadual. Dessa vez, a experiência foi outra: reencontrei aquela sensação que tivera durante o estágio... liberdade de atuação, espaço de pesquisa e criação.

Lia muito, fazia cursos, mas faltava a graduação. Não queria voltar para o curso de Pedagogia. Resolvi optar pelo curso de Letras/Inglês, na UFRGS. E, ao ler a grade curricular do curso, julguei ser mais interessante cursar o bacharelado, por ter ênfase na produção textual e na leitura. Foram cinco anos de muito estudo e descobertas. Muito de meu trabalho tem seus alicerces ali: a busca de uma didática que contribuísse para a formação de leitores e escritores em detrimento ao

superdimensionamento dado ao ensino da metalinguagem na sala de aula com crianças.

Mais uma vez, meu bordado se fez em nós, pois o bacharelado em Letras não foi aceito em meu trabalho. Para que pudesse ter minha graduação reconhecida, tive de fazer mais dois anos de formação pedagógica, na época, oferecida apenas em Novo Hamburgo. Para que tivesse forças para concluir a formação pedagógica, acabei fazendo, concomitantemente, um curso de especialização; assim, tinha algo novo a dedicar-me e aprender. A perspectiva do ensino da língua materna através do letramento, de práticas sociais reais de leitura e escrita, fez que eu pudesse me reencontrar com minha infância (minhas brincadeiras com os papéis, imitando a vida adulta) e com as ideias semeadas em mim pelo construtivismo. Acabei por fazer minha monografia na área da leitura de literatura infantil na escola, pensando sobre seu espaço e papel na formação do aluno e constatando o tão pouco de literatura infantil que povoa as mentes de nossos alunos na escola.

Dos desenhos feitos no bordado

Minha experiência profissional é composta por trabalhos nas três redes de ensino. Já trabalhei com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; com turmas de Língua Portuguesa de 6º anos – turmas diferenciadas (dificuldade de aprendizagem e defasagem – idade x série); e com alfabetização em turmas de Jovens e Adultos. Por alguns anos, desenvolvi uma proposta de letramento inicial/alfabetização em turmas de pré-escola/Jardim B da Educação Infantil. Por comprometimento com o grupo de professores da escola e com propostas que garantissem espaços e aprendizagens significativas aos alunos, acabei sendo supervisora e vice-diretora durante alguns anos. Como supervisora, aprendi os limites e as possibilidades da educação como proposta de trabalho coletivo.

Durante dois anos, participei da criação e viabilização de atividades da ONG NAIA (organização não governamental *Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência*), que foi responsável pelo *FórumZinho Social Mundial*, um espaço não escolar de aprendizagens ocorrido durante o Fórum Social Mundial (2002-2003), em Porto Alegre, e que tinha como base a Carta da Terra – a adoção de atitudes de preservação e defesa do meio ambiente. Com essa experiência aprendi que uma boa

ideia vale a pena ser vivida, que é possível sonhar com um novo mundo, tendo um grupo que articule ações.

Fui assessora em Letramento/Língua Portuguesa e coordenadora adjunta da equipe pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (2005/2006). Nessa época, entrei em contato com os autores pós-modernos (que, de um estranhamento inicial, passei ao encantamento com as novas múltiplas possibilidades de pensar a Educação). Percorrer as escolas da rede municipal, conversar com diferentes professores, conhecer seus problemas e pensar em propostas de formação que fossem produtivas para seu fazer pedagógico nortearam as ações do grupo de trabalho enquanto estive lá. Pensar no ensino da leitura e da escrita como compromisso de todas as áreas, com menor ênfase no ensino da metalinguagem nos anos iniciais, com aulas povoadas pela literatura, pelo direito à autoria, pela defesa da variação linguística, e aulas permeadas pelo lúdico foram propostas trabalhadas na Secretaria durante esse tempo.

Ao voltar para a escola, fui trabalhar com turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A inclusão de uma aluna com espectro autista fez que eu pensasse novas propostas de intervenção em sala de aula (há muito que trilhar nesse caminho). Por acreditar que alunos de inclusão devem ter outros espaços de acolhimento na escola, criei um projeto chamado *Novos Espaços Inclusivos*, em que trabalhei com professores e alunos de inclusão, tentando desenvolver atividades que promovessem novas aprendizagens e espaços de atuação desses alunos. O projeto foi fechado, dois anos e meio depois, por falta de professores na escola – tive de assumir uma turma. Mas, como fruto, tivemos a criação de uma brinquedoteca na escola. Depois disso, ainda tive a oportunidade de trabalhar no Laboratório de Aprendizagem da escola, com alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Foi uma experiência rica, pois pude elaborar e desenvolver uma porção de jogos e atividades com os alunos atendidos e pensar no papel da escola para os alunos que dela não se sentem incluídos.

Juntamente ao trabalho em sala de aula, durante sete anos, fui professora na Faculdade de Educação da Rede Cenecista (FACOS), em Osório/RS, com disciplinas de alfabetização, educação infantil, currículo e estágio. Tal experiência foi muito importante para meu aprimoramento profissional, pois pude refletir teoricamente sobre

meu fazer pedagógico, compartilhar experiências e conhecer o percurso de formação dos alunos do curso de Pedagogia.

Depois de tantas idas e vindas – de desistência e resistência –, sou hoje professora por vocação. A construção de um ambiente de diálogo e produção do conhecimento; a construção de um espaço ao aluno tímido, ao indisciplinado, hiperativo, de inclusão (portador de necessidades educativas especiais), entre outros, onde a diferença seja respeitada, onde haja o desenvolvimento da argumentação, da autonomia, do sentimento de pertencimento a um grupo, do gosto pela leitura e pela escrita; a criação do espírito de pesquisa; a garantia de um espaço lúdico são questões que norteiam meu trabalho.

Pensando novos pontos e novas linhas no bordado

Nos últimos quatro anos, tenho participado do projeto de pesquisa do Obeduc-Pacto/CAPES como professora bolsista, e sou desafiada a pensar em práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula. Junto a isso, venho desenvolvendo um trabalho na perspectiva do letramento e da ludicidade com crianças dos 2º, 3º e 4º anos de minha escola – o Projeto Brinciar².

Aprofundar os estudos sobre letramento/alfabetismo procurando novas implicações para a alfabetização são questões que me inquietam e me mobilizam. O espaço e o papel da literatura infantil também, além da construção de um currículo abrangente que contemple as diferenças de cada ser e produza a singularidade.

Em 2015, iniciei um novo bordado em minha tela. Ingressei no mestrado em Educação a fim de qualificar minhas aprendizagens e compartilhar o conhecimento que construí até hoje. Sempre pensei que o mestrado fosse para ser feito após uma longa jornada de trabalho, vivências e aprendizagens. Queria ter trilhado muitos caminhos, vivenciado muitas experiências na escola para então iniciar essa nova trajetória em minha vida. Olhando agora para a tessitura do meu bordado, vejo que já aprendi muito. A pesquisa sempre esteve presente em meu fazer docente, a procura de caminhos, de respostas e de novas perguntas sempre nortearam meu trabalho, e

² O Projeto Brinciar tem como objetivo principal desenvolver, por meio da ludicidade, o letramento e o desenvolvimento integral das crianças. Na página do Facebook do projeto, podem ser vistas algumas das atividades desenvolvidas – <https://www.facebook.com/Projeto-Brinciar-695553197157374/?ref=bookmarks>

a prática docente sempre foi fonte, nascente de problematizações e respostas, e foz, para onde todas as leituras e cursos desaguaram.

Enfim, com meu bordado nas mãos... com tantos nós, pontos refeitos, pontos perdidos, pontos pensados ... com seu desenho constituído por tantas leituras e povoados de crianças e experiências ricas de aprendizagem enquanto professora aprendiz – que se faz e refaz e se projeta na busca por uma educação que humanize, forme e ouse sonhar um mundo melhor para seus alunos –, coloco-me a tecer novos pontos e configurar um novo desenho nesse bordado que me constitui e que constituo com minhas escolhas e trajetórias. Para isso, nas próximas seções deste capítulo, apresento o novo ponto que construí em meu bordado.

1.2 A construção da pesquisa no âmbito do Projeto Obeduc-Pacto/CAPES

Na relação escola-universidade, a pesquisa acadêmica

Esta investigação foi construída no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/CAPES. O grupo de pesquisadores desse projeto realiza diferentes ações de pesquisa, entre elas: monitora os índices do INEP, em especial os da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), coleta e analisa produções textuais de crianças do ciclo de alfabetização, acompanha as formações realizadas pelo PNAIC com os orientadores de estudo³, produz e analisa dados sobre as práticas formativas decorrentes dessa formação.

No programa Observatório da Educação/CAPES, o professor da rede pública de educação básica que atua como bolsista – o meu caso – deve desenvolver uma proposta inovadora de ensino/aprendizagem na área ou disciplina em que atua (Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012). No caso do Obeduc-Pacto/CAPES, cada professora bolsista da educação básica elaborou um subprojeto de pesquisa articulado à temática do projeto coletivo.

³ No PNAIC, os responsáveis pela formação são chamados de ‘formadores’, os quais, por sua vez, trabalham com os ‘orientadores de estudo’, responsáveis pela formação das professoras alfabetizadoras dos municípios que aderiram ao programa, num processo de multiplicação que usa como base o material produzido pelo MEC *Cadernos de Formação*, elaborados por pesquisadores de universidades públicas e professores de diferentes regiões do país.

A escola em que foi realizada esta pesquisa é o local onde trabalho como professora. Assim, a escolha não foi feita de maneira aleatória. Muito pelo contrário. A pesquisa foi realizada com o grupo de crianças com que estava trabalhando no momento de ingresso no Obeduc. Por isso, o campo empírico em que foi desenvolvido o trabalho desta pesquisa é composto pelo material criado/desenvolvido para os alunos e pelos alunos dos anos iniciais da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha. A escola situa-se na zona norte da cidade de Porto Alegre/RS. Trata-se de uma instituição educativa de porte grande – mais de 1.200 estudantes –, com atividades de ensino em todos os níveis da educação básica. A escola atende crianças pertencentes a famílias de classe média-baixa e baixa e, até 2013, apresentava grande número de crianças não alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta escola também é parceira do projeto Obeduc-Pacto/CAPES.

Como professora-investigadora bolsista, planejei e iniciei um trabalho em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (turma A12 – pela manhã e turma A14 – pela tarde), baseado na ludicidade, tendo como propósito a alfabetização e o letramento das crianças. Esse foco de pesquisa justifica-se, além dos aspectos já anunciados na apresentação, em função da queixa constante dos professores das escolas públicas sobre a falta de uma diretriz e a indicação de um currículo para guiar as ações na sala de aula. O que ensinar em cada ano do Ensino Fundamental para que os alunos aprendam mais e melhor tem sido um tema discutido nas escolas e nas redes de ensino. A substituição do sistema seriado – com suas listas definidas de conteúdos e descrição do que esperar dos alunos ao final do ano – por uma prática de ensino pautada por um tempo maior (três anos) de estudo, sem retenção, ocasionou uma maior heterogeneidade de alunos em sala de aula. Tal mudança tem feito com que muitos professores se sintam perdidos no que e como ensinar.

Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, incluindo crianças de 6 anos, trouxe à tona a preocupação da especificidade do 1º ano: continuar com o mesmo currículo do Jardim B (Educação Infantil)? Transformar em uma 1ª série? Criar um novo currículo? Além disso, o alto índice de alunos que não chegam alfabetizados ao final do 2º ano vem tornando-se uma preocupação. No momento em que o governo federal passa a conceber um ciclo de alfabetização composto por três anos, devemos pensar o que cabe a cada ano desse ciclo, pois não

basta oferecer mais tempo se não é pensando na progressão das aprendizagens dentro desse ciclo. Pesquisas têm apontado a falta de progressão das aprendizagens durante o 1º ciclo como um dos motivos do baixo desempenho dos alunos nos regimes ciclados (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2011).

Até bem pouco tempo, era o 2º ano – com crianças de 7 anos – que, de fato, se encarregava de alfabetizar. As crianças de 6 anos frequentavam turmas de jardim, na Educação Infantil, e participavam de propostas que, ou treinavam hábitos e atitudes, fazendo o chamado período preparatório, ou permaneciam o mais livres possível, brincando. Não se tinha uma preocupação com alguma proposta de ensino mais formal e sistemática. Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, algumas redes transformaram o 1º ano automaticamente em uma turma de 1ª série e continuaram fazendo o trabalho de alfabetização como era feito com crianças de 7 anos. Outras continuaram a desenvolver propostas de trabalho já realizadas no Jardim B, mas agora com o nome de 1º ano.

E por que pensar, naquele momento, em um estudo só sobre o 1º ano e não sobre o 1º ciclo? A proposta do PNAIC indica que os três primeiros anos do Ensino Fundamental precisam ser pensados como um ciclo de alfabetização, dotado de conteúdos próprios e de uma progressão entre eles. O 1º ano passa a ter direitos de aprendizagem próprios, requerendo práticas específicas de trabalho para garanti-los.

Até o ano de 2013, os professores de 1º ano da escola em que trabalho viam o ensino desse ano como um Jardim B, com os pais e alguns professores chamando essas turmas inclusive de ‘jardinzinho’, até porque estudam no prédio da Educação Infantil. O ensino era baseado no trabalho com hábitos e atitudes, no preparo para o trabalho de alfabetização – pintura nos limites, uso da tesoura, da cola, audição de histórias, etc. Além disso, no segundo semestre, fazia-se o trabalho de enchimento de linhas com a cópia das letras do alfabeto e o ensino das vogais e de algumas letras.

Pensar uma nova proposta de trabalho no 1º ano foi o desafio a que me propus nesse contexto escolar. Uma proposta que respeitasse a criança como ser pensante e que necessita da ludicidade como forma de expressão. Uma proposta que saísse da dicotomia jardim *versus* 1ª série, que apresentasse uma alternativa de qualificação do trabalho desenvolvido sem desconsiderar a infância, que garantisse os direitos de aprendizagem propostos para essa etapa. A proposta elaborada teve como atividades

principais o trabalho com literatura infantil, com jogos, brincadeiras, rodas de conversa, atividades livres na sala e no pátio, desenvolvimento da linguagem artística e atividades explorando o sistema de escrita alfabética, o pensamento lógico-matemático e demais áreas do conhecimento.

Para realizar esse processo, aproximei-me e inspirei-me na pesquisa de tipo intervenção pedagógica, assim como também busquei pistas teórico-metodológicas na pesquisa-ação. Fiz essas aproximações porque entendi que eu tinha o objetivo de produzir uma mudança e de resolver um problema específico, com um caráter aplicado, metodologicamente conduzido pelo princípio e necessidade do diálogo com os pares, na escola e na universidade, e cotejado pela teoria. Segundo Damiani *et al.* (2013), pesquisas do tipo intervenção pedagógica:

[...] são 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. (p. 58)

Robson (1995 *apud* DAMIANI *et al.*, 2013, p.58) entende que “o impacto da pesquisa sobre a prática pode ser incrementado por meio da realização de pesquisas aplicadas, especialmente aquelas nas quais os professores desempenham papel de investigadores”. Zeinchner e Diniz-Pereira (2005) também defendem que conhecimentos produzidos em tais contextos podem beneficiar outros professores e serem incorporados em cursos de formação docente, por exemplo.

Por ser uma pesquisa em que o pesquisador se debruça sobre seu próprio material de trabalho, procura romper com o modelo de racionalidade técnica (ABIB e AZEVEDO, 2013; CONTRERAS, 2002), em que o professor é visto como um mero usuário de técnicas curriculares pensadas e elaboradas por outros especialistas. Ao proporcionar que o próprio professor reconstrua o significado de suas práticas pedagógicas, abre para a perspectiva de legitimação do saber docente no campo acadêmico.

Entretanto, a pesquisa em questão foi tendo que buscar outro desenho de ação e foco quando, ao final do ano de 2013, durante o movimento de distribuição de turmas para o ano letivo seguinte, acabei tendo que lecionar em uma turma de 2º ano. O fato de não se conseguir garantir a permanência de professores que realizam pesquisas ou propostas inovadoras nas turmas em que realizam seus trabalhos é algo a ser destacado como uma das possíveis dificuldades em garantir a construção de novas

propostas pedagógicas que sejam alternativas para o baixo aproveitamento dos alunos. No caso da escola em que trabalho, pelo menos, segui acompanhando uma das turmas com que tinha trabalhado no ano anterior; porém, tive que redimensionar meu projeto de pesquisa inicial como bolsista de educação básica.

Assim, em 2014, o eixo de pesquisa foi ampliado para um olhar sobre a ludicidade nos dois anos de trabalho. E, em 2015, passei a acompanhar esse mesmo grupo de crianças na modalidade de professora volante⁴ (substituta), tendo apenas quatro períodos semanais de trabalho com eles. Tal mudança deveu-se ao ingresso no curso de mestrado no PPGE-UFPEL, que me obrigou a reduzir a carga horária de trabalho na rede municipal de Porto Alegre, inviabilizando minha permanência como professora referência.

A proposta de pesquisa, então, acabou tendo que se adaptar as muitas mudanças ocorridas nesses três anos. De pesquisa do tipo intervenção, passou a ter também um caráter longitudinal e apresentou a necessidade de pensar a ludicidade a partir de uma dimensão mais ampla, que contemplasse uma inquietação maior que a da pensada para o 1º ano. Não abandonei o que foi pensado inicialmente, mas redimensionei sua amplitude e o seu foco.

Desta forma, esta pesquisa, desenhada e redesenhada ao longo de 2013 a 2015, constituiu-se como do tipo qualitativa, sendo realizada por mim, a professora que atua/atuou nas turmas em que pesquisa, e buscando compreender a construção do significado de ludicidade nas aulas realizadas, ampliando o seu uso – de comumente associado a apenas um recurso didático para uma concepção enquanto linguagem e forma de expressão e produção de entendimentos pelas crianças. Está, portanto, alinhada ao campo da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005, 2011; BROUGÈRE, 1998, 2014; SARMENTO, 1997 2004, 2005, 2011, 2015) e, como apresentarei no próximo capítulo, vinculada aos estudos sobre letramento literário (COLOMER, 2003, 2007; COSSON, 2011, 2014).

⁴ Nas escolas da rede municipal de Porto Alegre, além da professora da turma (referência), da professora de Artes e de Educação Física, há a professora volante ou itinerante, que também desenvolve um trabalho na mesma turma, em parte substituindo a professora em seu dia de compensação (folga) e, em parte, fazendo um trabalho conjunto com ela em sala de aula – ora trabalhando com o grupo de alunos que apresenta maior dificuldade, ora auxiliando nas atividades que demandam mais de um professor em sala de aula. No 1º ciclo, as turmas contam com dois módulos de 1 hora de volância sozinha na turma e dois módulos de volância compartilhada.

1.3 Lúdico: um conceito em movimento

De como cheguei a minha questão de pesquisa
Ou sobre a inquietação que me persegue

Meu olhar sobre o lúdico não foi configurado apenas durante os três anos em que desenvolvi esta pesquisa. Ao fazer o inventário sobre o meu trabalho pedagógico, percebo que fui tecendo um fio que foi sendo qualificado e esteve em todas as turmas em que trabalhei (educação infantil, anos iniciais, anos finais, educação de jovens e adultos e ensino superior): a ludicidade.

No início, se o lúdico serviu de elemento de captura dos alunos para fomentar o desejo em aprender, servindo de ferramenta, de recurso para ensinar (tal qual o campo da Psicologia Cognitivista o aborda), aos poucos passou a se transformar no meio pelo qual eu ensino. O lúdico que defendo é muito mais que um momento da aula, que uma estratégia de ação para ensinar um conteúdo. É o que impregna/conduz toda a aula.

Se Freinet e Pestalozzi defenderam que a aula devia imitar o mundo do trabalho, criando atividades produtivas e práticas para os alunos, revolucionando a escola tradicional, sendo o alicerce dos princípios da Escola Nova, eu sustento que seja a ludicidade o elemento condutor. A aula não precisa imitar o mundo do trabalho e, sim, estabelecer-se na linguagem lúdica, característica da infância. Entendo ludicidade, de acordo com as noções concebidas pela Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 2014; SARMENTO, 1997, 2015), como forma das crianças produzirem cultura e se apropriarem do mundo adulto. Trata-se de uma ideia/conceito que discutirei mais adiante, no Capítulo 2.

Ao conduzir o olhar sobre aspectos de minha prática pedagógica com o lúdico, fui ficando instigada a conhecer e questionar ideias de outros professores. Para isso, examinei algumas ideias das orientadoras de estudo (OEs) do PNAIC sobre a ludicidade, analisando os textos que escreveram sobre essa temática durante as formações realizadas. O projeto Obeduc-Pacto/CAPES realiza algumas ações de monitoramento dessa formação por meio da coleta de textos das orientadoras de

estudo⁵ sobre as temáticas abordadas. O tema ludicidade foi abordado em um dos cadernos de formação do PNAIC⁶. Sobre esse assunto, durante a formação conduzida pela equipe do PNAIC-UFPEL, foi questionada a definição do que é ludicidade e como as professoras a colocam em prática na sala de aula. Em suas respostas escritas, muitas colocam o lúdico como “um momento específico da aula” ou restringem-no apenas aos jogos pedagógicos ou ao brincar livre na praça. Parece que todas já incorporaram, em seu discurso, a importância do lúdico. Entretanto, ainda não conseguem concebê-lo em seu planejamento de forma mais ampla e complexa. Nesse material podem ser encontradas falas como: “Faz parte da rotina da minha sala de aula, uma vez na semana uso jogos” ou “No meu trabalho pedagógico tento organizar atividades lúdicas direcionadas a aprendizagem e como forma de motivação dos educandos (...) mas sempre com uma intencionalidade pedagógica”⁷. Será que a pedagogia não acabou por restringir a dimensão lúdica da infância na escola? Não se brinca na escola? Será que não pedagogizamos demais o lúdico?

Ao olhar para minha documentação pedagógica, vejo que o lúdico não pode ser limitado para uma ou outra proposta a ser realizada. O lúdico é entendido como algo maior, que vai além dos jogos. Ao rever meus diários, fotografias e registros das falas das crianças, percebo que o lúdico é a linha que conduz minha ação pedagógica, pois está na forma de trabalhar as histórias, de ensinar a ler, de pensar a matemática, de estar-professora na escola com as crianças. O lúdico vai sendo constituído pela maneira com que entro em contato com as crianças, propondo brincadeiras, usando elementos próprios de sua cultura; pela forma como dialogo com o universo infantil, encenando personagens, brincando junto com elas; pela escolha de histórias em que possamos brincar com as palavras e com seu conteúdo; pela forma com que monto *fábricas de palitos de picolé*, por exemplo, para ensinar o sistema decimal, e em que convido todos os alunos a saírem da sala, baterem o ponto, e executarem suas funções de contagem e entrega de encomendas fictícias de palitos; ou mesmo quando lanço desafios que são resolvidos de forma coletiva, entre os pares, fundando ali (na

⁵ Os textos das OEs estão armazenados em um banco de dados desenvolvido pela equipe do Obeduc-Pacto/CAPEs. Maiores informações podem ser acessadas no trabalho de Souto *et al.* (2015), disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/cic/anais/anais2015/>.

⁶ Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

⁷ Fonte: banco de dados do Obeduc-Pacto/CAPEs - LUDOTP2013PT19-7 e LUDOTP2013PT19-19, respectivamente.

sala de aula) um espaço alternativo, inventivo, imaginário. Um espaço onde estudar adquire um outro sentido e a potência da infância pode ser acolhida e impulsionada pela ludicidade como linguagem da prática pedagógica.

Nas imagens a seguir, podem ser vistos alguns dos momentos lúdicos proporcionados ao longo dos três anos:



Figura 1: Crianças montando e jogando na trilha gigante; trabalhando com sequência numérica.

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.



Figura 2: Crianças brincando com tinta, carimbando as mãos. Jogando o jogo que trabalha com sistema decimal.

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.



Figura 3: Apresentação durante a festa junina da escola – criamos uma coreografia (eu e crianças) e dançamos juntos na festa.

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.



Figura 4: Momento em que estamos brincando de *Fábrica de Palitos* – eu sou a chefe da fábrica, recebo os pedidos de encomenda de palitos e repasso aos meus funcionários (as crianças), que separam o pedido e o registram em ficha. Fonte: Arquivo pessoal, 2014.



Figura 5: (a) Crianças se fantasiando para foto a ser usada em um painel com poesia. (b) Professoras, também incluídas nessa atividade, fantasiadas e fotografadas pelos alunos. Fonte: Arquivo pessoal, 2015.



Figura 6: (a) Montagem do alfabeto com o corpo. (b) Professoras fantasiadas para as brincadeiras em comemoração ao Halloween – com direito à maçã envenenada, feitiços e poções. Fonte: Arquivo pessoal, 2014, 2015.



Figura 7: (a) Crianças brincando na caixa de areia. Resolveram dançar uma música. Pediram para ser fotografadas. (b) Desenho de uma das crianças, representando as professoras durante a aula de culinária. Fizemos um programa de auditório.

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Assim, ao analisar minha documentação pedagógica, quis investigar se é possível enxergar os sentidos e a materialidade desse lúdico, pelo que pode ser evocado pelas crianças e por mim, ancorados na teoria que embasa esta dissertação e pela vivência/intencionalidade das propostas que procurei construir com as crianças.

Nesse processo, tive como horizonte de indagação as seguintes questões: onde está o lúdico? Será que consigo estabelecer relações entre o trabalho que desenvolvi – no ciclo de alfabetização – com a ludicidade? Será que a ludicidade pode ser pensada para além de ferramenta pedagógica? E o professor, pode ser o adulto atípico (CORSARO, 2011)? Será que há como pensar nas culturas infantis dentro da escola? E meus alunos, as crianças que vivenciaram essa prática nesses três anos, o que eles pensam e dizem sobre essa experiência? Como veem a figura do professor e as propostas pedagógicas das quais participaram? Que sentidos atribuíram para essa experiência?

Considerando a amplitude de práticas e situações didáticas produzidas, ao longo dos três anos de trabalho, foco o olhar investigativo sobre os roteiros de leitura desenvolvidos com os alunos. O lúdico esteve presente nos diversos momentos em que a aula foi constituída, mas, ao me propor investigar sua materialidade e sentidos para as crianças, foi necessário – dentro desse universo rico e complexo – elencar um de seus elementos constituintes e, como no princípio de um holograma, essa “imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado” (MORIN, 2005, p. 302), espera-se que, ao analisar os roteiros de leitura trabalhados durante os três anos, seja possível fazer esse olhar atento sobre o lúdico que os permeia. A opção pelos roteiros de leitura (trabalho pedagógico com e a partir da literatura infantil, a ser detalhado mais adiante nesta proposta, no segundo capítulo) foi decorrente da análise das falas das crianças em encontros de grupo focal, momento em que elencaram diversas atividades envolvendo os roteiros de leitura como sendo as mais significativas, por eles realizadas, ao longo de sua escolarização no ciclo de alfabetização.

Assim, em síntese, no movimento de vida, de trabalho e de pesquisa no Obeduc-Pacto/CAPES, o objetivo de pesquisa sobre o qual me irei debruçar será o de pensar a ludicidade no espaço da sala de aula. Mais precisamente:

Compreender a dimensão adquirida pelo lúdico dentro da proposta pedagógica dos roteiros de leitura desenvolvidos por mim em parceria com um grupo de crianças no ciclo de alfabetização.

A intenção é a de evidenciar sentidos que podem ser capturados por meio da análise da materialidade do lúdico. Materialidade essa entendida como expressão que mostra a existência de uma concretude física desse lúdico e, ao mesmo tempo, simbólica, que pode ser capturada pela análise do processo de criação e execução dos roteiros de leitura e das reflexões que sobre ele se faz, como professora-pesquisadora, com as crianças.

Para a condução do processo investigativo proponho os seguintes objetivos específicos:

- Perceber elementos, na prática pedagógica de trabalho com os roteiros de leitura, que possam dar pistas da materialidade do lúdico como linguagem.
- Descrever e analisar como são organizadas e conduzidas as práticas pedagógicas com os roteiros de leitura, visando à potencialização do lúdico contido neles.
- Investigar o que os alunos envolvidos nesse processo pensam sobre esse trabalho diferenciado com a literatura infantil.
- Analisar os sentidos que as crianças atribuem para essa experiência, apontando possíveis linhas de força das quais o trabalho realizado no ciclo de alfabetização pode se valer.

E, por fim, para conduzir o processo de análise, lanço algumas questões norteadoras que mobilizam o exercício da reflexão pedagógica:

- Como eu, professora da turma, engendro a ludicidade nos roteiros?
- Como a ludicidade aparece nos roteiros de leitura elaborados?
- Onde está o lúdico nos roteiros?
- Consigo ir além do conceito de ludicidade como ferramenta pedagógica?

1.4 O percurso metodológico da pesquisa

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Freire, 2011, p. 38

Feita a apresentação de minha constituição como professora – (1) alguém que se forjou ao longo de mais de 25 anos de atuação na escola e fora dela; (2) que sempre teve a pesquisa – reflexão sobre a prática pedagógica – como elemento inerente à profissão; e (3) que encaminha sua pesquisa no âmbito acadêmico pelo ingresso no grupo de pesquisa do Obeduc-Pacto/CAPES, tendo como parceiros-colaboradores de ensino e pesquisa um determinado grupo de crianças (acompanhadas entre 2013-2016) – e apresentada uma breve descrição do percurso de como cheguei a minha questão de pesquisa, escolhendo a ludicidade como foco de análise, indico, agora, o caminho metodológico que tomou essa investigação.

Preciso destacar, antes, que, como Paulo Freire tanto defendia sobre a concepção de um professor reflexivo, citado no início desta seção, fui aprendendo a ser professora sendo investigadora de minha própria prática pedagógica, ouvindo e estabelecendo parceria de trabalho com meus alunos e tendo a teoria como lugar de diálogo com meu fazer pedagógico. Tal opção de jeito de ser professora acabou por ser a fonte e, com certeza, delineou o modo como esta dissertação foi feita. Nas próximas subseções, apresento as escolhas metodológicas feitas: a documentação pedagógica, a constituição do grupo focal e a forma de análise do material.

1.4.1 A documentação pedagógica

Esta não é uma pesquisa feita por um pesquisador que entra em sala de aula em determinado dia, por determinado tempo para, ao observar, construir o corpo de sua pesquisa. Trata-se de uma pesquisadora que, dentro de sua prática como professora, pensa teoricamente suas ações e investiga seu fazer docente, qualificando seu trabalho como professora e contribuindo com seus achados para o campo pedagógico. Tal perspectiva embasa-se nos conceitos de “professor reflexivo” (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996; SCHÖN 1995, 2000), “professor-pesquisador” (FREIRE, 2011; NÓVOA, 2001) e “professor como intelectual” (GIROUX, 1997). Um professor que seja visto como principal agente de sua formação, um professor que pense reflexivamente sobre sua prática pedagógica, que busque alternativas para superar as dificuldades encontradas e que procure afastar a ideia de

haver pesquisadores (restrito à academia) e professores (meros executores do que é pensado para eles).

Segundo Cestaro, Lusardo, Santos (2009),

[...] o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. (p.4)

Um dos aspectos limitantes relacionados à prática de pesquisa pelos professores refere-se ao fato do pesquisador poder ficar refém das subjetividades, por estar inserido na situação investigada. Para que possa haver certo distanciamento da prática, a fim de eu não ficar presa às impressões obtidas como professora, optei pela análise do material produzido ao longo dos anos a serem investigados. Segundo Zabalza (1994), “o professor, através da documentação, pode ver-se a si próprio e às coisas de um outro ângulo” (*apud AZEVEDO, 2009, p. 55*).

Para compreender a ludicidade na proposta desenvolvida através dos roteiros de leitura, analiso minha documentação pedagógica. Chamo aqui de documentação pedagógica o conjunto de materiais elaborados por mim no exercício de minha prática docente, tendo três objetivos principais e, por isso, diferenciando-se na sua materialidade para atender a esses objetivos:

- 1) Documentação do meu processo de elaboração e aplicação das propostas de trabalho** – registro em diário, planejamentos de projetos, registro fotográfico da construção dos roteiros de leitura, jogos e outras atividades, postagem em *blog*. Tem como objetivo registrar o que foi feito ao longo de determinado projeto, tempo ou tema. Constitui-se na memória do construído com os alunos ao longo do ano. Serve de apoio para o planejamento das próximas ações e como material para reflexão e análise do que foi feito, possibilitando uma *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 2000). Material que pode ser compartilhado com colegas, com futuros professores (estudantes de graduação) e usado como ponto de partida de estudo para a elaboração de novos projetos a serem desenvolvidos por mim.

- 2) Documentação do processo de construção de aprendizagem dos alunos** – registro em portfólio, álbuns de fotos, apresentação em *PowerPoint*, postagem em *blog/Facebook*, seleção de atividades significativas, testagens, etc. Tem o objetivo de ser um material que revele aos alunos a sua trajetória de aprendizagem e de vida escolar naquele ano. Serve para ativar a memória dos alunos de como pensavam antes, o que já fizeram, como fizeram, a fim de que possam avaliar suas próprias aprendizagens e projetar novas ações coletivas e individuais na sala de aula. Também é usado para a elaboração de dossiês e relatórios dos alunos.
- 3) Documentação (minha e dos alunos – itens 1 e 2) para socialização e discussão com as famílias e escola** – usada em reuniões com os pais, de forma livre, por meio da internet, ou enviada para casa para que os pais possam acompanhar as aprendizagens realizadas na escola por seus filhos e possam compreender o processo de ensino proposto pela professora. Usada também nas reuniões pedagógicas ou em conselhos de classe na escola para que o trabalho desenvolvido seja compartilhado e analisado.

Embora a expressão *documentação pedagógica* seja mais comumente usada para designar o material produzido para acompanhar as aprendizagens dos alunos, principalmente em escolas de influência de abordagem italiana da região de Reggio Emilia e em contextos de Educação Infantil como registro da atuação dos professores e alunos durante a execução de projetos ou como portfólios mostrando a trajetória do aluno, o termo também pode designar o material elaborado por professores como registro de sua ação docente.

Gontijo (2011) vê a documentação pedagógica “como instrumento de análise do pensamento do professor, em que expressa o trabalho docente, auxiliando na maneira de entender suas concepções e práticas pedagógicas” (p.125). Serve também como um “instrumento de pesquisa e ação docente uma vez que coloca para o educador novas questões [...] sobre a sua própria prática pedagógica, além de organizar e compartilhar experiências infantis” (p.125).

Marques (2015) traz o conceito de documentação pedagógica elaborado pelos italianos Pasquale, Biondi e Benzoni, que a veem “como atividade de recuperação,

escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas” (p.3). A autora ainda lembra que, aqui no Brasil, Madalena Freire foi uma das precursoras da defesa do registro do trabalho pedagógico e que “registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação” (p.3). Mas, ainda que historicamente tenhamos Freinet com o seu *livro da vida* como inspiração, sem dúvida, foi com a experiência de Reggio Emilia (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; RINALDI, 1999; KINNEY & WHARTON, 2009) que essa ideia tomou forma e força.

A minha forma de produzir a documentação pedagógica passa por uma característica particular. A maior parte dela detém-se no registro de minha produção enquanto professora. O diário contém, principalmente, a descrição, o passo a passo, do que tratarei com as crianças, assim como o que posto no *blog* ou o que consta nos portfólios têm uma perspectiva da professora em sua construção pedagógica. Ao olhar a documentação que tenho, vejo uma preocupação com a produção de material realizada, com os projetos desenvolvidos, em como as sequências didáticas e jogos foram elaborados e aplicados.

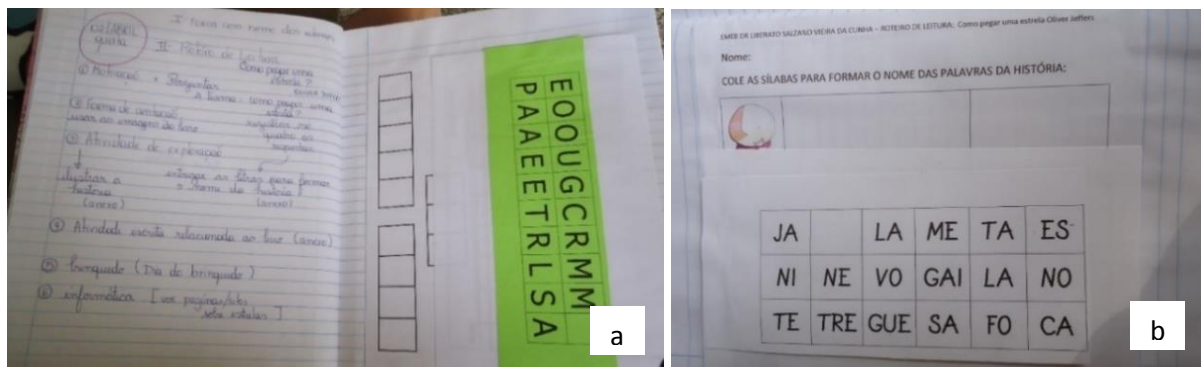


Figura 8: (a) Diário – descrição do roteiro de leitura *Como pegar uma estrela*. (b) Diário – uma das folhas elaboradas para o roteiro.

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

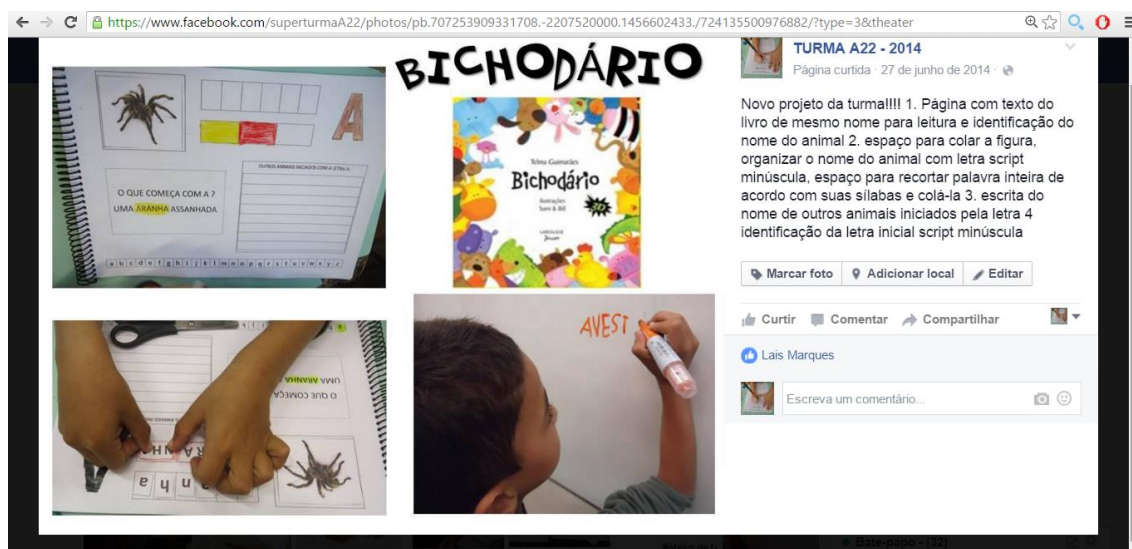


Figura 9: Imagem da página da turma no Facebook. Fotos do projeto iniciado a partir de um livro de literatura. Página criada para compartilhar as atividades realizadas em aula com a família.

Fonte: Página do Facebook: <https://www.facebook.com/superturmaA22/>



a)

b)

Figura 10: (a) Imagem do *blog* contendo descrição do passo a passo de um roteiro de leitura. (b) Fotos das crianças e material elaborado.

Fonte: *Blog* <https://palavraporpalavra2.wordpress.com/category/roteiro-de-leitura/>

Os portfólios construídos tiveram como objetivo principal a “sistematização do trabalho pedagógico e do percurso de um grupo, o que possibilita a construção de memória e de identidade do projeto pedagógico coletivo, além da reflexão, pelo professor, acerca de sua prática e do desenvolvimento do grupo” (MARQUES, 2015, p.7). Não construí com os alunos portfólios individuais nem foquei seu uso como elemento de apoio à autoavaliação de seu processo de construção de conhecimento.

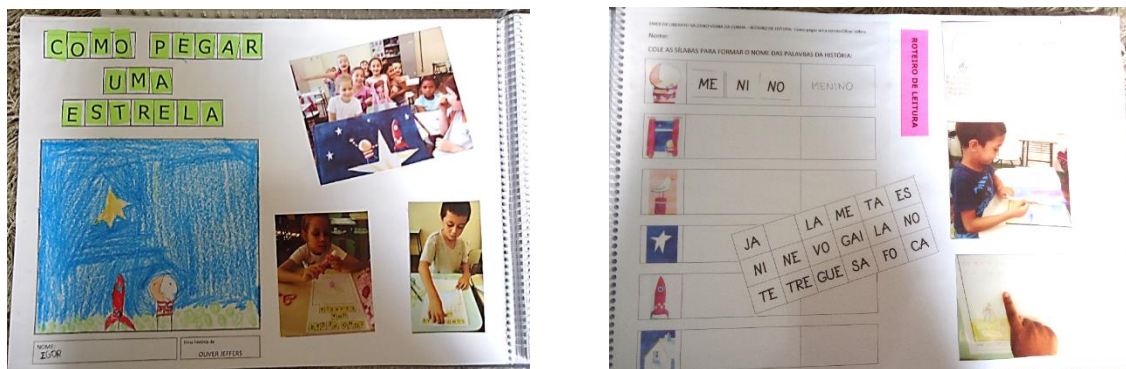


Figura 11: Imagens do portfólio: registro do roteiro *Como Pegar uma estrela*. Fotos, material dos alunos e modelo de atividade proposta.
Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Sempre tive preocupação em documentar os processos pelos quais produzo meus materiais e intervenções com as crianças. As reflexões, embora não estejam no diário, acontecem quando consulto esse material para o [re]planejamento das atividades seguintes ou quando elenco algum projeto para escrever. Costumo sistematizar meus projetos em formas de textos, que ora publico ou apenas escrevo como forma de diálogo com meu trabalho. Infelizmente, não há tempo nem espaço na escola para essa reflexão escrita. Registrar o que produzo e crio com os alunos já é um ato de resistência ao sistema escolar, que engole o professor nas tarefas diárias de escola. Acabo por preencher o caderno de chamada, contendo os conteúdos trabalhados, elaborar o plano de curso, fazer o diário de aula, elaborar e digitar meus projetos de trabalho, organizar as atividades para compartilhamento com alunos e famílias de diferentes formas – portfólio, *blog*, apresentação em *PowerPoint*, entre outras –, muitas vezes culminando com a escrita de um artigo sobre todo o processo (GONÇALVES 2012, 2013, 2014; GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015a, 2015b).

Quanto ao acompanhamento das aprendizagens das crianças, é feito por meio da coleta de atividades sistemáticas dos alunos (testagens, desenhos, escritas, etc.), que são analisadas constantemente, e de anotações de situações que chamam atenção de forma sistemática para construção dos dossiês dos alunos – essas anotações são digitadas em forma de relatórios. As crianças também participam trimestralmente nos momentos de reflexão sobre o que foi feito na escola (quando veem o que foi feito – costumo projetar as fotos no quadro com o projetor/computador –, recebem seus trabalhos para comentar e avaliam e projetam o próximo trimestre). Além disso, em todo momento da aula, as reações, ações, ideias, sugestões,

dificuldades das crianças são observadas e consideradas na avaliação da qualidade e adequação da atividade feita.

Ao ler artigos acadêmicos, dissertações e teses sobre o assunto, percebi o quanto a documentação pedagógica do processo de construção do conhecimento das crianças na Educação Infantil, sob o ponto de vista dos pequenos e não do professor, tem um vasto material impresso que merece ser lido e posto em prática nas escolas (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; AZEVEDO, 2009; KINNEY, WHARTON, 2009; MARQUES, 2010; GONTIJO, 2011). Esses autores enfatizam a importância da documentação pedagógica e fornecem pistas de como documentar o processo de construção do conhecimento das crianças com a participação delas e registro dos trabalhos feitos por elas. Fiquei pensando por que eu não a faço desse mesmo jeito com meus alunos em minha docência. Primeiro, porque o que sempre me inquietou na Educação foram os processos de inovação, de criação de propostas de trabalho do ponto de vista do professor. Segundo, porque criei outros mecanismos de captação e espaços de escuta e documentação das aprendizagens dos alunos, entre eles: as testagens, em que tenho a oportunidade de ver as produções de escrita e tentativas de leitura no momento em que acontecem, podendo conversar com as crianças e registrar suas hipóteses (podendo, assim, redimensionar meu trabalho com elas); as avaliações trimestrais, em que proponho que elenquem o que de significativo lembram de atividades e aprendizagens que construímos, listando e explicando a escolha; a avaliação de minhas aulas com eles, em que eles relatam o que foi bom, o que pode melhorar, críticas, o que gostariam de aprender ou de fazer, e quando também eu faço a avaliação deles enquanto grupo e individualmente (conversando e apontando o que vejo e abrindo espaço para a contra-argumentação); e, por fim, a coleta de desenhos e de atividades significativas para observar o crescimento deles, bem como anotações no diário e em dossiês que construo sobre eles. De certa forma, acabo fazendo também a documentação pedagógica das crianças, mas, talvez, sem ter uma produção pensada para cada aluno, como a proposta desses autores.

Percebo que isso se dá porque o foco do meu trabalho está no que eu, como professora, posso contribuir para as aprendizagens dos alunos, ou seja, que atividades podem promover o crescimento deles. Assim, as avaliações que faço servem muito mais para avaliar o trabalho que eu desenvolvo com eles, pensando sua eficiência, de onde deve partir ou prosseguir, o que deve ser repensado, o que

acompanhar e documentar, pensando o trajeto de cada um, fazendo isso de forma mais sistemática e bem acabada. A voz, a escuta e o acompanhamento são feitos no momento em que as propostas de trabalho são feitas. Acabamos por produzir em colaboração e, como a perspectiva que me inquieta é a produção do professor, eu acabo incluindo a produção dos alunos nessa perspectiva também. E assim, nos meus diários, há uma maior preocupação em registrar as atividades propostas – de forma detalhada – do que em registrar o impacto delas (faço isso em outros documentos).

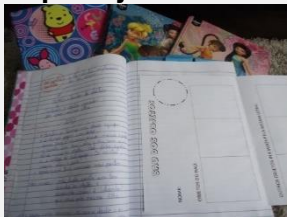
Reconheço que meus diários acabam por se configurar como *organizador estrutural da aula* (ZABALZA, 2004), com a sequência utilizada e uma descrição minuciosa de cada atividade, para poderem ser recuperadas no momento em que faço a reescrita delas em outros documentos (*blogs*, artigos, etc.). Ainda segundo Zabalza (*apud* SILVA, 2013), “a escrita de diários de aula pode servir para a reflexão posterior do próprio professor, servindo como fonte de retroalimentação, ou seja, feedback constante sobre sua prática em sala de aula” (p.115). Assim, talvez, uma das colaborações da minha dissertação seja a de colocar em perspectiva o trabalho do professor e o processo de documentação de sua prática para qualificação do exercício de sua docência.

Como professora, o planejamento das aulas sempre fez parte de minha rotina. Aprendi isso no Curso Normal (Magistério 1987-1990) e, ainda que esse planejamento tenha se transformado ao longo dos anos, sempre fiz meus planos de aula. No curso de formação em Educação Infantil (1990), veio a conscientização da necessidade de fazer anotações sobre cada aluno. Acabei, então, fazendo as duas coisas: a descrição do que eu produzia e o registro do acompanhamento dos alunos. Duas práticas que incorporei em minha ação docente.

Apesar de muitos professores o julgarem desnecessário, algo burocrático ou sem sentido, não sei exercer meu ofício sem planejar minha ação. Faço um planejamento antes e o reorganizo depois de posto em ação. E, com o tempo – fruto das leituras feitas –, fui incluindo o aluno nessa ação. Primeiro, unindo a avaliação como elemento importante no planejamento do que seria feito – de acordo com as (não) aprendizagens dos alunos, eu ia em uma ou outra direção. Depois, fui incluindo as falas dos alunos – seus desejos, ideias, sugestões – e a avaliação das atividades feitas, além de acabar criando avaliações para as famílias preencherem e fornecerem elementos para meu planejamento também.

Foi assim que, em três anos de trabalho com os alunos com os quais compartilho esta pesquisa (2013-2015), produzi uma vasta documentação, apresentada na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Documentação pedagógica

Documentação pedagógica produzida	
Diários de aula⁸ com planejamento diário  Figura 12	1º ano – 3 diários 2º ano – 3 diários 3º ano – 1 diário
Portfólio da turma contendo o registro de atividades realizadas  Figura 13	1º ano – 1 portfólio anual 2º ano – 3 portfólios trimestrais 3º ano – não
Página no Facebook da turma contendo fotos de atividades significativas	1º ano – não 2º ano – <https://www.facebook.com/superturmaA22/> 3º ano – <https://www.facebook.com/groups/1567944940114264/>
Blog contendo algumas atividades desenvolvidas com fotos e explicações	1º ano – 80 postagens <https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/category/1o-ano-2013-atividades-desenvolvidas/> 2º ano – 22 postagens <https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/category/2o-ano-2014-atividades-desenvolvidas/>

⁸ Obs.: Em 2016, continuei tendo contato com esse grupo em dois períodos semanais. Assim, faço algumas considerações e uso o diário do 4º ano.

	3º ano – 6 postagens < https://palavraporpalavra2.wordpress.com/page/3/ >
Registros fotográficos	Dos três anos - mais de mil fotografias
Planejamentos de projetos, atividades dos alunos	Dos três anos

Durante os três anos, o modo como fui documentando foi modificando também. Mantive os diários de aula contendo o planejamento diário – que foi mudando o número de volumes por eu ter sido, no terceiro ano, apenas a professora volante deles, trabalhando apenas quatro períodos semanais – e os registros fotográficos. Também fui mudando a forma de postagem digital e física. Substituí o portfólio, confeccionado em folha tamanho A3, pela publicação no *blog* e, posteriormente, o *blog* pelas páginas no Facebook, por ser mais acessado pelas famílias.

A necessidade de publicar em espaços *on-line* surgiu de inúmeras fontes. Os *blogs* das turmas surgiram a partir do trabalho desenvolvido com uma aluna de espectro autista, com quem trabalhei nos anos de 2007 e 2008, por ser um modo de ela estabelecer vínculo com os colegas e o trabalho desenvolvido⁹. Acabei descobrindo que os *blogs* são uma ferramenta interessante de trabalho e os mantive com outras turmas (turma de 4º ano em 2009¹⁰ e turma de 3º ano em 2010¹¹). Hoje uso o Facebook como plataforma para o compartilhamento do trabalho por ser de uso mais comum entre as famílias de meus alunos. Já o *blog* com sugestões de atividades desenvolvidas por mim e com outras pesquisadas em diversas fontes foi elaborado como um recurso pedagógico para ser usado por minhas alunas do curso de Pedagogia em que trabalhei (2005-2012).

Mas a necessidade de sistematizar, seja em formato de pastas, artigos, *blogs*, surge também como uma forma de dar conta da organização de todo o material produzido por mim. É uma forma de eu guardar e ter como acessar, de forma mais

⁹ <http://blogdaturmaa32.blogspot.com.br/>

¹⁰ <http://b13liberato.blogspot.com.br/>

¹¹ <http://turmaa322010.blogspot.com.br/>

prática, tudo o que faço com os alunos. Sistematizar o que foi feito é vital para mim, como professora, pois assim qualifico meu trabalho na medida em que posso ver e analisar o que produzo. Além disso, tenho como princípio a socialização do que faço com outros professores – colegas em início de profissão ou outros que tentam mudar suas práticas. Ainda pretendo, em algum momento, colocar tudo o que tenho em algum tipo de publicação.

Já a prática das fotografias vem de várias inspirações. Meu pai, durante algum tempo, foi fotógrafo e costumava registrar vários momentos nossos. Minha professora da 1ª série também adorava tirar fotos da turma (e eu cresci vendo exposições dela em que eu estava nas fotos). Assim, desde o início de minha carreira, sempre tirei fotos. É claro que com menor frequência, pelo alto custo do filme e da revelação que tinham. E foi com o trabalho nessa turma em que realizo a pesquisa que intensifiquei seu uso. Para Malaguzzi, “a máquina fotográfica oferece novas competências profissionais aos educadores permitindo-lhes testemunhar e contar acontecimentos extraordinários, tanto a outros colegas como aos pais, que a memória tende a esquecer”. (AZEVEDO, 2009, p. 23) A documentação fotográfica permite compartilhar as propostas de trabalho realizadas e as ações e intervenções das crianças. E se, no início, minha câmera causava estranhamento nas crianças, ao longo dos anos passou a fazer parte do desenho que faziam de mim (tenho vários desenhos em que as crianças me retratam segurando a máquina fotográfica), constituindo-se em mais um elemento da sala de aula.

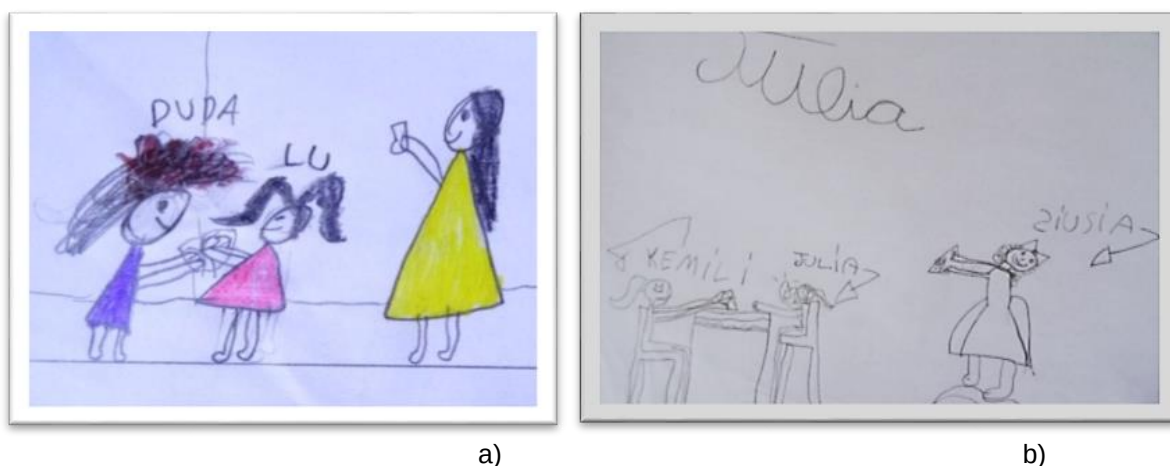
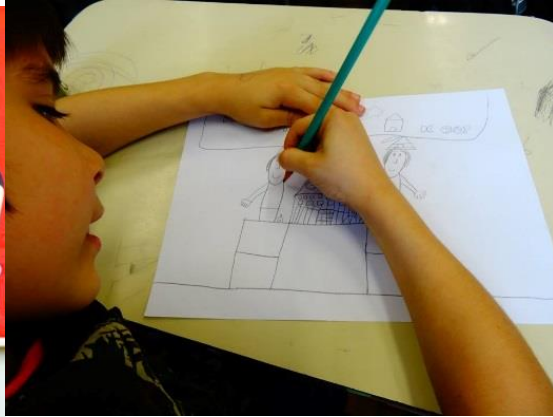


Figura 14: (a) Desenho de crianças brincando de “cama de gato” e eu registrando o momento. (b) Desenho de crianças jogando um jogo de tabuleiro e eu com minha máquina filmando.

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.



a)



b)



c)

Figura 15: (a) Foto com registro do momento em que montamos a casa de doces da história de João e Maria. (b) Vitor desenhando exatamente a cena da foto anterior, apenas invertendo o lado das professoras. (c) Desenho completo (estou representada na figura da direita, segurando minha máquina fotográfica, a professora Eveline está com seu celular).

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

1.4.2 O grupo focal

Incorporando o registro do que pensam os alunos em minha documentação.

Morgan (*apud* GONDIM, 2003) “define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (p.151). Constitui-se entre a observação participante e as entrevistas em profundidade e “pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (MORGAN *apud* GODIM, 2003, p.151).

Por que a opção pelo grupo focal? Sou professora. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, forjada pelos princípios da Pedagogia Crítica. Uma professora que pretende ser pesquisadora na sua ação docente cotidiana; ser um

instrumento de transformação da situação em que atua. Bem, isso fala muito do lugar que eu penso o meu objeto de estudo nesta pesquisa. Como professora-investigadora de meu fazer pedagógico, crio, penso e recrio as situações educativas em que me insiro de maneira a provocar aprendizagens significativas nos contextos em que trabalho. Mas há mais elementos que me definem como pesquisadora de minha prática. Também partilho da ideia de uma educação ativa, em que as crianças constroem suas aprendizagens e são protagonistas de sua formação como estudantes.

Assim, no trabalho a que me proponho em sala de aula, há três vozes que coabitam esse espaço: [1] a minha, a professora-pesquisadora; [2] a de meus alunos, parceiros de trabalho *para* e *com* os quais as práticas são pensadas e construídas de forma conjunta; e [3] a dos teóricos que li, cujas ideias produzem, em mim, efeito de orientação, pois sou por elas guiada, delas estou impregnada ou nelas busco explicação/embasamento para minha prática.

Desta forma, pesquisar a ludicidade nos roteiros de leitura desenvolvidos com o grupo de alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental é pensar nessas três vozes que atuam em meu trabalho. Duas delas – a minha experiência do ato educativo e a voz dos teóricos – podem ser mapeadas através da análise das práticas realizadas, por meio de sua materialidade constituída nos diários construídos, nos relatos feitos em *blogs*, nas fotografias, nos portfólios e nos materiais de avaliação elaborados durante todo o processo, bem como através de uma revisão teórica dos autores que embasam meu trabalho e das ideias que defendo em minhas propostas. Entretanto, como dar conta da voz de meus alunos? Se, durante toda a elaboração e execução dos roteiros, os alunos foram ouvidos, suas ideias consideradas, e se foi através do que iam dizendo e aprendendo que eu ia modificando e implementando os novos roteiros, então, como deixar essa voz de fora desta experiência de investigação?

Eu poderia apenas *falar por eles*. Poderia tentar fazer um exercício de interpretação de seus pensamentos e tentar capturar suas falas e ideias através dos registros nos diários e momentos registrados em fotografias. Mas, quem sabe, também poderia ir além disso?

Foi assim que, em uma aula da disciplina de Teoria e Prática de Pesquisa, ao estudar sobre a técnica do grupo focal, percebi a potência dela ao ser associada ao

meu trabalho de pesquisa. Com isso, além do material de análise constituído (documentação pedagógica), foi criado um grupo focal com os alunos integrantes da turma com a qual venho trabalhando nos últimos três anos. Propus e conduzi a realização de sete encontros em grupo focal, que foram filmados, tendo como apoio, como elemento desencadeador da conversa, o registro fotográfico de algumas atividades desenvolvidas e o material produzido *por* e *com* eles durante os anos em que trabalhamos no ciclo de alfabetização.

Segundo Powell e Single (*apud* GATTI, 2005, p. 7), um grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Desta forma, o grupo de alunos focou sua discussão sobre a ludicidade que permeava as atividades desenvolvidas por eles, expressando seus pontos de vista, o sentido que dão para o que foi realizado na escola *por* e *com* eles.

Como afirmam Demartini, Faria e Prado (2009), é preciso “aprender a ouvir as crianças e os jovens e que as metodologias de pesquisa com crianças ainda constituem um desafio para os pesquisadores que insistem em dar voz às culturas e histórias tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças” (p. 2). Graue e Walsh (2003) também vão destacar o fato de que muito se tem falado sobre as crianças e que elas têm sido objeto de escrutínio, embora pouco saibamos realmente sobre elas. Em muitos trabalhos, elas são apenas veículos para medição de resultados. O que se quer é pensar uma metodologia que permita que façamos pesquisa *com* as crianças ao invés de apenas *sobre* elas. Daniel Walsh acrescenta que “considere-se a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador” (GRAUE; WALSH, 2003, p.115).

Assim, por meio do grupo focal, reuni informações sobre o objeto pesquisado através das impressões, lembranças, ideias e argumentos das próprias crianças que viveram a experiência analisada. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la,

[...] o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (CASTRO e JOBIM E SOUZA, 2008, p. 53)

As crianças que compõem este grupo focal já estão acostumadas a refletir e falar sobre o que pensam a respeito das atividades propostas para a turma. Durante os três anos, na sala de aula, foram realizados vários momentos de escuta atenta às suas opiniões: em momentos mais formais, como os de avaliação durante o final de cada trimestre, avaliando o que fora feito e projetando novas ações; em momentos diversos, na *rodinha*, na pracinha, no pátio, na sala; em momentos livres ou mesmo durante a execução das atividades, em que elas davam contribuições para a melhoria do que estava sendo proposto ou, no final da atividade, quando manifestavam suas opiniões. Ao longo desses três anos, construímos uma relação de confiança aberta às críticas e sugestões de todos.

Esse grupo focal é composto por 14 crianças entre 8 e 9 anos. O critério de seleção foi o de convidar apenas os alunos que participaram dos três anos de trabalho comigo, no 1º, 2º e 3º ano, respectivamente, em 2013, 2014 e 2015. Para a autorização de participação das crianças na pesquisa, foi elaborado um termo de esclarecimento e consentimento enviado às famílias e apresentado e discutido com os alunos também (Apêndice A).

A técnica de geração de dados com grupo focal é mais comumente utilizada com adultos, entretanto já há várias iniciativas feitas com crianças (ARRUDA, 2011; BITTENCOURT, 2012; SANTOS, 2011; RAMOS, 2006). Mas foi com Jardim (2003), em sua pesquisa com crianças sobre o brincar, na qual organizou dois grupos de crianças para brincar e conversar sobre o que faziam, tendo como objetivo investigar os processos de subjetivação das crianças no brincar, que comecei a dar forma a minha proposta. Além disso, o uso do grupo focal parece ser um dos formatos encontrado pelos pesquisadores que trabalham a partir da concepção de criança segundo a Sociologia da Infância para dialogar com elas. Se *é preciso ouvir as crianças* (SARMENTO, 2015), é preciso também criar espaços de participação ativa em que elas se sintam autorizadas a falar.

Cabe destacar que tenho trabalhado com o entendimento de criança conforme afirmado por Corsaro:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes

sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. (2011, p. 15)

Uma criança, como diz Ramos (2012b), é “protagonista de ações, competente socialmente, dona de uma curiosidade investigativa original que lhe permite aproveitar todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para produzir conhecimentos” (s/p). E se a criança tem uma postura investigativa diante da vida e dessa forma avança em seu entendimento do mundo, por que não utilizar essa sua característica como aliada na sala de aula e em uma pesquisa como a que me proponho?

Mas parece que é preciso o olho que vê, o ouvido que escuta...

É muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir. E, a menos que estejamos muito habituados a agir em contrário, é o significado suposto que registramos (sic), deixando mais ou menos de indicar o próprio gesto. (WALLON *apud* BORGES, RODRIGUES e SILVA, 2014, p. 281)

Não posso deixar de destacar que, ao organizar e realizar os encontros do grupo focal, não me desvesti de minha pele de professora da turma, nem as crianças do grupo deixaram de ser meus alunos. Ser professora e estar com meus alunos implica reconhecer que o grupo não parte isento de seus papéis rotineiros. Não sou alguém estranha ao grupo que estará investigando desconhecidos. E isso traz consigo muitas implicações. Tal situação, não querendo fazer um juízo de valor, traz em si algumas especificidades que devem ser consideradas aqui, pois é “condição para o pesquisador das ciências humanas reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação” (BARBOSA, KRAMER, SILVA, 2005, p. 47).

Tanto minhas intervenções como as falas de meus alunos durante o grupo focal trazem consigo uma história partilhada em comum. São interpretadas, num primeiro momento, já com essa impregnação de sentido (o do vivido como professora-alunos), e isso precisa ser destacado. Revendo as imagens de alguns encontros, vejo claramente interrupções minhas e dos alunos a fim de recuperar acontecimentos vividos coletivamente. Lembro de, em alguns momentos, depois de ter falado algo, ter me dado conta de que estava insatisfeita com alguma resposta, por saber que não era aquilo que o aluno tinha para dizer de mais significativo, ter feito alguma intervenção, para que ele pudesse responder outra vez de forma mais refletida, e, em

seguida – em pensamento –, ter pensado que deveria me conter, não interferir. Ou, ainda, os próprios alunos diziam “espera que eu não terminei ainda”. Assim, em nada “esse olho que viu e ouvido que escutou” foi isento desse lugar de quem realizou as atividades que agora evoca. Ao mesmo tempo, por ter sido testemunha das situações evocadas, pude reconstruir com eles o que estava sendo solicitado, tendo elementos para compreender melhor, ou de forma mais clara, o que era dito por eles. Se impregnei suas lembranças com as minhas, também pude recuperar o que era dito por eles com as lembranças que tinha.

Borges, Rodrigues e Silva (2014) destacam que “o processo de pesquisar com crianças possibilita uma mediação pela qual os sujeitos imersos (criança e pesquisador) compartilham novos conhecimentos, pois há coisas que ambos conhecem e que ambos desconhecem e que precisam ser mediadas” (p.282). Nesse sentido, acredito que ter sido a professora deles trouxe mais contribuições para a pesquisa do que limitações. Pude fazer intervenções e ter entendimentos do que falavam por ter vivido com eles o que foi evocado nos encontros. Ao mesmo tempo, suas falas trouxeram para mim novas perspectivas do que foi trabalhado. *Escutar as crianças tem um caráter transformador*. Ouvi-las no que têm a dizer sobre o vivido e tornar suas falas relevantes no processo de pesquisa pode dar um salto qualitativo nos processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa. Não mais apenas o olhar do adulto que media a situação de ensino-aprendizagem, mas o do aluno para quem e com quem se trabalha. Não mais apenas o olhar do pesquisador que procura por algo a sua volta, mas o da criança que lhe oferece pistas, concretas e simbólicas, para compreender o vivido.

Como foi uma situação nova, a de viver o grupo focal com os alunos, muito há que apontar como elementos a serem melhorados e, com certeza, os próximos grupos que formarei serão mais bem elaborados. Preciso também destacar que, em muitos momentos, me vi na sala de aula com eles – como numa situação normal de escola –, pois, como já abordei, em minha prática pedagógica, é costume abrir espaços como esses ou ser tomada pelos alunos em situações que se pareçam com essa construída no grupo focal. A diferença está no fato de estar sendo filmada, no número reduzido de alunos, na tentativa de interferir o menos possível enquanto professora, e no conteúdo sobre o qual nossa conversa ocorria.

Assim, para mostrar a postura de professora-pesquisadora que sempre tive em aula ou, antes, de professora que apresenta uma *escuta atenta* ao que seus alunos falam, recorro a um registro no diário do grupo focal (2015) em que, após a realização do primeiro encontro do grupo, agora como pesquisadora, escrevi:

Terminei com uma sensação de que saíamos de mais uma aula, pois a dinâmica não diferiu muito do que fazemos em nossas aulas, talvez eu tenha sentido falta de dar uma folha de papel para que pudessem escrever e desenhar enquanto falávamos, mas a essência da abertura da palavra para eles esteve como sempre, ali. Saí, como eles, com vontade dos próximos encontros... (p.11)

Daliana Loffer (2014), nos aspectos metodológicos de sua pesquisa de mestrado, intitulada *Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto*, destaca que Corsaro, em suas pesquisas com crianças, viu o quão demorado era para estabelecer um diálogo com elas e se tornar um membro do grupo delas. Escreve Loffer (2014): “[...] os sucessos que ele teve com as crianças as professoras não tiveram, mesmo já tendo um tempo de convivência com elas. Pois com o pesquisador elas brincavam, conversavam, compartilhavam segredos, e com as professoras não” (p.10).

Entendo que, no meu caso específico, por já termos uma trajetória construída juntos, esse primeiro momento – o de estabelecer vínculo e confiança – não foi necessário. Iniciamos o grupo já com essa conquista. Bastou apenas esclarecer o motivo dos encontros e a dinâmica de trabalho que teríamos no grupo. E, por ter sido uma professora que se constituiu como um adulto atípico (CORSARO, 2011) durante os três anos de trabalho conjunto, uma professora que compartilhou com eles de seu universo lúdico e que teve seu olhar e escuta atenta para suas demandas, eles encararam aquele momento como mais um momento de partilha de opiniões, impressões e sentimentos.

Apesar de toda intimidade e parceria criada com os alunos, não posso esquecer que, ainda assim, há uma relação de poder estabelecida. Apesar de ter construído com eles uma figura de professora/investigadora diferente do adulto típico (CORSARO, 2011), aquele com quem não se brinca, não se conversa, ainda assim continuo sendo uma professora. E se incluir a voz das crianças é uma das atitudes metodológicas seguidas, não podemos deixar de analisá-las dentro de um quadro de “tensões próprias às práticas em que se inserem crianças e adultos” (COSTA, 2007 *apud* ATEM, 2011). Mesmo assim, já é um grande passo dado nas pesquisas

educacionais, por oportunizar uma nova produção de sentidos às existentes na relação entre crianças e adultos em contexto escolar. Para isso, esta pesquisa pretende trazer elementos que contribuam para a inclusão da voz das crianças em propostas de investigação feita por professores em seus contextos de trabalho.

1.4.3 A forma de análise

De posse da documentação pedagógica e com os encontros do grupo focal realizados – voz da professora e voz dos alunos –, faltava-me encontrar a forma de análise a fim de responder às perguntas desta investigação.

Foi fazendo uso da descrição analítica, ancorada na reflexão pedagógica – pergunta pedagógica –, que fui construindo, refazendo, desenhando minha experiência docente. Para realizar este percurso, inspirei-me no texto de Contreras & Pérez (2010), *La experiencia y la investigación educativa*, do livro *Investigar la experiencia educativa*. Nesse texto, os autores fazem uma abordagem da prática docente sob a perspectiva da investigação e da prática como uma experiência a ser vivida, discutindo a pergunta pedagógica que guia o professor/pesquisador.

Por ter tido sempre uma postura reflexiva na sala de aula, como a defendida por teóricos como Donald Schön, que vê o professor como um profissional reflexivo, condição necessária para enfrentar “aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares” (CONTRERAS, 2002, p.106), não pude me eximir de, neste momento, também assim atuar, pois vivo a docência como processo de reflexão na ação em um contexto de prática. Como professora-pesquisadora, tal qual Stenhouse vê o professor, “um investigador de sua própria prática” (CONTRERAS, 2002, p.119), transformando-a “em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (*idem*), também assim me coloquei como pesquisadora-professora.

Ao assumir o desafio de pesquisar minha prática pedagógica, saindo da dimensão micro (da sala de aula) para a dimensão macro, pensando no professor como produtor de conhecimento, como um intelectual (GIROUX, 1997; MCLAREN, 2003), procuro

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002, pp. 157-8)

Nesse movimento professora-pesquisadora e pesquisadora-professora, acabo por ir em busca do que Contreras (2002) chama de autonomia profissional, um conceito que pretende dar conta das visões micro e macro (sala de aula e políticas educacionais) da reflexão do professor. Por autonomia profissional, o autor defende a independência de juízo (o fato de que cada professor deva resolver por si mesmo o sem-fim de situações que enfrenta em sala de aula); uma constituição de identidade no contexto de relações (contra o isolamento); o distanciamento crítico de suas ações; a consciência da parcialidade de nossa compreensão dos outros; o autoconhecimento; o fazer parte de um processo de discussão e contraste com os outros; e o que chama de compreensão relacional, em que o “entendimento das circunstâncias particulares não se desligaria da análise global do fenômeno educacional, contemplando-se mutuamente” (CONTRERAS, 2002, p. 225).

Existem muitos autores que perspectivam nuances diferentes para o professor reflexivo, mas o importante a destacar é que todos concordam que a

[...] reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. [...] a reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas implícitas. (MIZUKAMI, 2010, p.49)

Um professor reflexivo tem, na sua prática, o elemento de produção ou validação do conhecimento. Também é consenso, segundo Mizukami, que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino, de tomar decisões e de ser responsável por elas. Quanto àqueles que questionam se esse professor tem alguma teoria ou algum pensamento investigativo que o guie em sua incursão de reflexão na prática pedagógica que desenvolve, Franco (2012) adverte:

[...] Posso afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei um nome para isto: o professor encontra-se em constante vigilância crítica. É um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente "dar a lição" e não mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. (p. 178)

Nesse movimento de testar e refletir é que esse professor vai validando sua teoria. É um movimento de pesquisador que, ora se alimenta do que encontra na prática, ora busca, na teoria, um novo suporte para seu fazer-refazer pedagógico.

Contreras & Pérez (2010) apresentam, também, argumentos que justificam a investigação da experiência educativa:

[...] investigar a experiência educativa é (se origina e tem por caminho) pensar sobre o que dá a pensar a educação aos seus protagonistas. [...] O pensar educativo, a investigação educativa que não separa da experiência busca algo muito especial como saber: busca aquele saber que ilumina o fazer, isto é, que volta sobre a experiência para ganhar em experiência, na capacidade de deixar-se surpreender pelo que passa para voltar a pensar, para fazer mais meditativo, o fazer educativo, para descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos. (p. 22)

Sem dúvida, ensinar exige um olhar investigativo sobre a experiência educativa, tendo como protagonista um professor reflexivo que constrói seu saber na reflexão-ação. E, para olhar os dados gerados, agora como pesquisadora-professora, pretendo fazer o exercício proposto por Larrosa (2002) e Contreras & Pérez (2010).

Larrosa (2002) escreve sobre o saber de experiência, propondo sair do binômio *ciência e técnica* ou *teoria e prática*, tão comuns de serem vistos em defesas ou críticas à Educação (no que diz respeito à importância de uma sobre a outra ou de seu papel na formação do professor, por exemplo), e sugere pensar em outro par: a experiência e o sentido. Para ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

O sujeito da experiência precisa estar disponível, precisa ser receptível a essa experiência. Para Larrosa, o saber da experiência seria distinto do saber científico, do saber de informação e de uma práxis distinta daquela da técnica de trabalho. Ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Ele não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.

Dessa forma, “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p.27). Assim, a pesquisa aqui produzida trata de uma experiência vivida e analisada em um contexto específico, e não será um modelo prescritivo a ser copiado e feito literalmente, mas um *fluxo*, como defende Gallo (2002; 2013), que pode ser seguido e apropriado pelo outro de acordo com suas próprias vivências e entendimentos. Para Gallo: “Seguir um fluxo não significa reproduzi-lo, não significa fazer da mesma forma, mas encontrar possibilidades novas e singulares. [...] inventar suas formas de ação na medida mesma em que age e produz seus saberes singulares” (GALLO, 2013, p.7). Ao fazer uma reflexão sobre uma experiência singular, realizada em um contexto específico, envolvendo uma determinada professora e seus alunos, tenho a intenção de que essa reflexão sirva de pista para quem inicia a sua própria caminhada; para quem se propõe a inovar, a descobrir novas formas de trilhar um caminho já tão desgastado por um andar rotineiro.

Assumo aqui o conceito de *educação menor*, trazido por Gallo (2002; 2013), que, ao deslocar o conceito de ‘menor’ da literatura – desenvolvido por Deleuze e Guattari – para o campo da Educação, apresenta que a oposição maior *versus* menor estaria, respectivamente, no que é oficial, documento de Estado, e no que é cotidianamente inventado como resistência, criação dos professores. Conforme o autor, a educação menor é “um ato de resistência”, de singularização e de militância, sendo a sala de aula um “espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2002, p. 173).

Contreras & Pérez (2010), em seu texto sobre *a experiência e a investigação educativa*, também trazem à tona essa perspectiva de educação como experiência. Já no início evocam Hannah Arendt:

Dizia Hannah Arendt que não é possível pensar sem a experiência pessoal. É a experiência pessoal que põe em marcha o processo do pensamento. Pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como produto das coisas que nos passam a partir do que vivemos, como consequência do mundo que nos rodeia. É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos ou a insatisfação do nosso pensar anterior. (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.21)

Mais adiante, esses dois autores dizem que estudar a educação como experiência

[...] significa centrar-se nas qualidades do que se vive: acontecimentos que estão situados no tempo, que se vivem temporalmente, que estão localizados em momentos, lugares, relações; o que se vive, ademais, acontece sempre em um corpo sexuado, por todo qual, situa-se desde a experiência, supõe também a posição subjetiva: a forma em que é experimentado, sentido, vivido por alguém em particular; o que julgue que seja uma experiência para alguém, o que lhe move e lhe comove nessa vivência, o que lhe dá a pensar ou lhe remove em sentido das coisas. Tem que ver com as dimensões do viver onde teu ser íntimo está implicado e, enquanto tal, estão implicadas as múltiplas dimensões do existir. Sentimentos, emoções, razão. Porque a perplexidade, como a surpresa, o desconcerto, não dissociam o sentimento e a razão; e mais, só são possíveis se estão presentes simultaneamente emoção e razão. (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.23)

Contreras & Pérez também trabalham com o conceito de experiência e o aplicam na investigação educacional. Se, dizem eles, a educação está ligada à experiência, ao pensar a investigação como ação do pensamento e não só como um esquema de atuação que gera por si mesmo seus próprios resultados, ela também tem que ser pensada nessa perspectiva. A investigação buscaria aquele saber que ilumina o fazer, que se volta sobre a experiência realizada para ganhar em experiência com ela. Seria a “capacidade de deixar-se surpreender pelo que passa para voltar a pensar [...] para descobrir novos significados, novas possibilidades, novos caminhos” (2010, p. 22). Dessa forma, a investigação educativa teria como pergunta pedagógica a busca pelo sentido: “[...] é a busca do sentido da experiência enquanto experiência educativa [...] a pergunta pelo sentido é que desperta a experiência” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.39).

Nesta pesquisa, a pergunta a que me proponho seguir busca compreender os sentidos do lúdico em minha prática pedagógica. Na experiência pedagógica vivida por mim e meus alunos, que sentidos foram produzidos? Essa pergunta faz manter-me atenta e aberta ao questionamento sobre o que fiz, como fiz, por que fiz e como isso me desestabilizou e me obrigou a pensar de novo, a pensar o não pensado. É uma questão sobre uma vivência particular, singular e única que diz respeito às circunstâncias e às qualidades da relação entre educadora e crianças, das práticas realizadas, da vida vivida, sobre o que pude aprender de outras experiências e sobre o que surge como novo para ser investigado.

Procurar o sentido da experiência vivida por mim e por meus alunos pode trazer pistas para outros educadores que também estejam investindo em novas

possibilidades de aprendizagem para seus alunos, não como um modelo, mas como algo a ser considerado, ponderado, posto em prática, reformulado, reinventado.

Pensar a investigação educacional dessa forma aproxima-se do que Fabre (2004) diz ao se questionar se existiriam saberes pedagógicos: que a pedagogia é uma reflexão sobre a (minha) ação educativa, com vistas a melhorá-la. É uma experiência em todo o sentido da palavra. Diz ele: “[...] a função da pedagogia aparece, então claramente. Quando a tradição não basta, a ciência ainda não compareceu ao encontro, trata-se de gerir a crise da educação com um pouco de ciência e muito de consciência” (p. 102). E usando da reflexão, analisa contextos, sonda as intenções, avalia os efeitos e toma decisões na incerteza, sempre, e frequentemente, na urgência. Poder levar para a pesquisa acadêmica o que foi experimentado, procurando os sentidos dessa experiência, significa poder produzir conhecimento para que possa servir de fluxo de pensamento a quem está na escola passando pelas mesmas inquietações.

Enfim, pensar a educação como experiência e o saber pedagógico como fruto de uma investigação educativa, que busca o sentido da experiência, é uma perspectiva que tenta olhar para toda a multiplicidade de dimensões envolvidas no aprender. Significa pensar o vivido em sua totalidade no que há de objetivo e subjetivo, implicados. Nas palavras de Contreras & Pérez (2010), significa ter a disposição de conhecer, a abertura por explorar, a curiosidade pelas coisas que ocorrem em contextos específicos e saber que “nenhuma investigação, nenhuma teoria pode resolver o encontro pessoal com o outro, o que se vai escutar, nem o que se vai dizer. A única coisa que pode é mostrar um caminho que todos devemos percorrer por nossa conta” (p. 64).

É nessa perspectiva – a de fazer a pergunta pelo educativo do que foi vivido – que me coloco a pesquisar. E a pergunta que me mobiliza não é abstrata das circunstâncias em que nasce. “Não é abstrata, porque se desperta ante uma situação concreta, nem tampouco é abstrata no sentido de que não é uma pergunta que pode nascer abstraindo de quem a faz, de quem sentiu a necessidade de viver essas experiências” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 42).

Assim, entendo que é preciso mostrar as histórias das experiências de quem as viveu, contando a história da própria investigação, isto é, a forma em que nasce a

inquietação e de como se tenta clarificá-la, sem esquecer que há uma relação íntima entre as experiências investigadas e quem as investiga.

O que se pretende com esta pesquisa, que investiga uma experiência em particular, não é transformar a experiência em outra coisa “senão acompanhá-la, interrogá-la, revelando significados e sentidos potenciais, reconhecendo sua incapacidade de saturação para poder pensar pedagogicamente em relação ao que ela nos sugere ou nos provoca” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 50). Assim, compartilhando a trajetória da pesquisa e compartilhando a experiência do vivido é que busco os sentidos do lúdico. “Não há método no caminho do saber da experiência, entretanto há marcos que os orientam: enraízam nas vivências, é surpreendido pelo acontecimento, está vinculado à tradição e aberto ao novo” (p.54). Mais do que seguir um método, trata-se de seguir um caminho e descrevê-lo. “Mais do que expor as conclusões do conhecimento, se trata de contar as vicissitudes incertas do percurso realizado e do que nele nos passou” (p. 68). E, ao final, quem sabe, poder “vislumbrar e iluminar novas práticas investigadoras” (p. 67).

Já os dados gerados com as crianças serão analisados pela perspectiva da análise interpretativa que, segundo Erickson (1986, p. 119), busca, principalmente, pelo significado humano e sua elucidação por parte do investigador, tendo como característica distintiva de outros tipos de investigação a sua orientação para a depuração dos pontos de vista dos indivíduos observados, neste caso, as crianças com quem trabalhei. Ouvir o que dizem e pensam as crianças envolvidas nesse processo educativo enriquece a reflexão a ser feita e dá uma nova dimensão ao ensino, no momento que passa a incluir também a voz daqueles a quem a prática proposta se destina. A análise interpretativa está ancorada no trabalho desenvolvido por Graue e Walsh (2003). Mais do que falar das crianças, pretende-se falar *com* elas; de alguma forma, *dar voz* ao grupo de crianças que participou do trabalho desenvolvido e da pesquisa realizada para *deixar ver* os sentidos que elas atribuíram à prática pedagógica na qual foram envolvidas.

Gruae e Walsh (2003) defendem “a necessidade de se realizarem estudos que localizem a experiência das crianças em contextos históricos e culturais específicos” (p.31). Ao se fazer a análise interpretativa desse contexto, geram-se entendimentos que nos permitem dar sentido aos dados já existentes. Ao optar pelo termo

interpretativo proposto pelos dois autores, estou apontando para o “foco do significado humano da vida social e a sua elucidação” (p.34). Assim, proponho uma investigação que não descarta o caráter subjetivo que tem e que aponta as lentes (teorias) que usa para enxergar as crianças e com elas conversar e, sobre o que se conversou, pensar, pois não devemos esquecer que “veremos o mundo sempre através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria” (p. 56), daí a importância da descrição densa e de explicitar o ponto de vista adotado, reconhecendo que o significado dos dados só pode ser entendido no contexto de sua produção. Assume-se também, nesta dissertação, o termo *geração de dados* em detrimento à *coleta de dados*, por concordar que os dados “provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse” (p.94).

A análise interpretativa também postula que o processo de reflexão é feito ao longo do processo, e não somente ao final dele, pois “o investigador descreve tanto a sua experiência como o seu entendimento das coisas à medida que vai gerando os dados, formulando interpretações e desenvolvendo um caso para os outros lerem” (p. 243) E assim foi feito com os encontros do grupo focal, em que, ao final de cada um, procurei fazer uma análise do vivido e do que dava a pensar, para ir encaminhando o próximo, ou mesmo, refinando o meu olhar, resultando no diário do grupo focal (DGF). Além disso, toda a documentação pedagógica teve esse caráter, o de refletir em meio à sua produção e execução.

No próximo capítulo, procuro explorar e definir alguns conceitos que sustentam teoricamente esta investigação. A ludicidade é apresentada sob a perspectiva de *ferramenta* (conceito mais usualmente empregado) e, sob o olhar da Sociologia da Infância, é feito um deslocamento desse sentido, mais restrito, para o de constituinte das culturas infantis e, portanto, como possibilidade de linguagem da prática pedagógica. Em seguida, é feita uma discussão sobre a literatura infantil e sua apropriação pela escola. Além disso, é discutido o conceito de letramento literário e roteiro de leitura, que é elemento da prática lúdica pedagógica desenvolvida com as crianças, selecionado para ser analisado nesta dissertação.



FORMA DE CONTAÇÃO

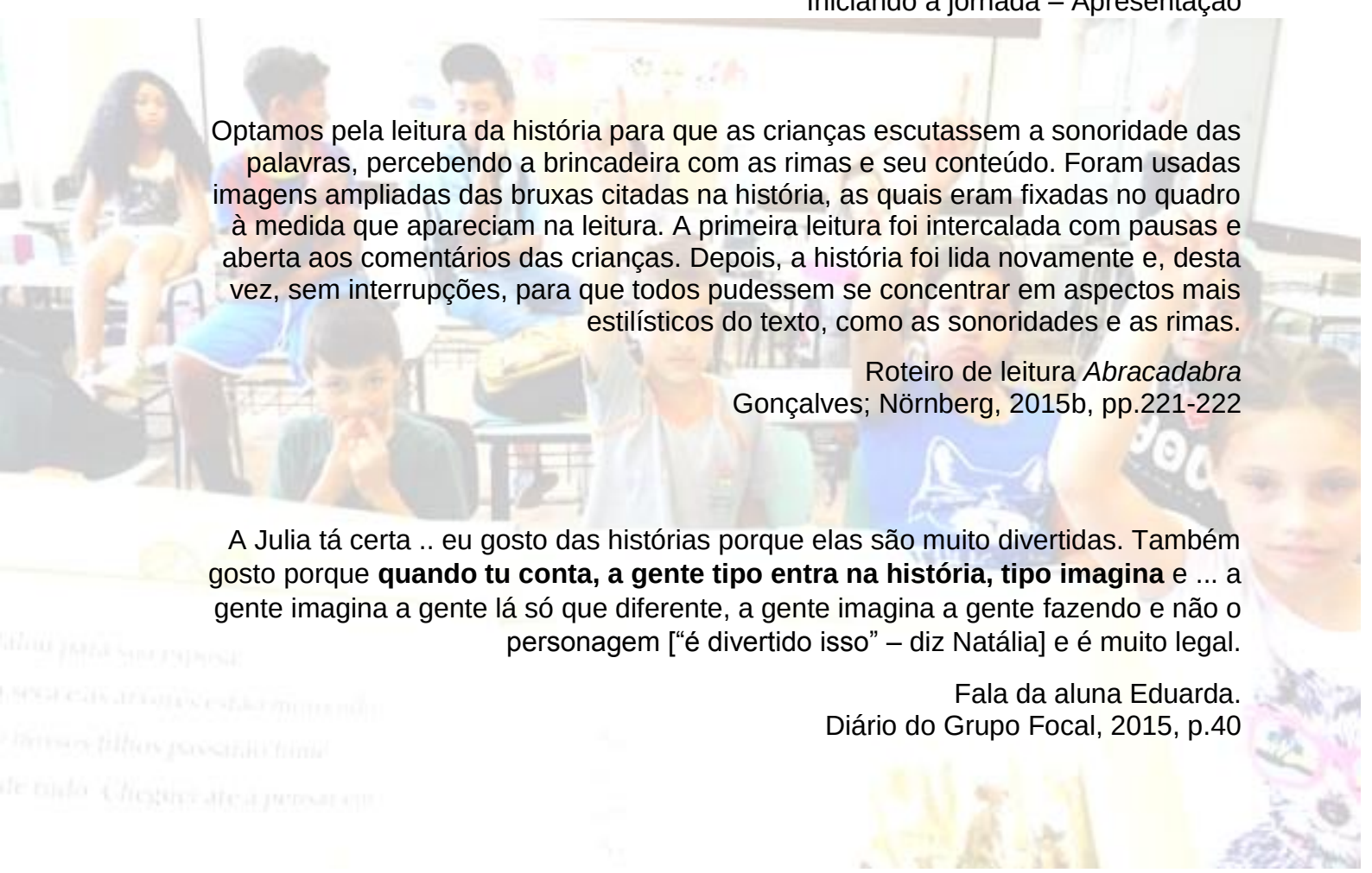
Contação: Palavra comumente usada para definir o ato de contar histórias, narrar, promover saraus literários onde existe a figura do contador de histórias dando voz a contos e histórias.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/conta%C3%A7%C3%A3o/>

No trabalho com os roteiros de leitura, a contação pode ser entendida pelas múltiplas formas de comunicar o texto a ser socializado – ora lendo, ora falando com suas próprias palavras. Nesta dissertação, contou-se a história/ experiência educativa vivida escrevendo-a!

No segundo capítulo, apresento o campo teórico, que abrange os estudos sobre ludicidade. Para isso, retomo alguns autores importantes, procurando sair do entendimento de ludicidade como ferramenta e avançando para a compreensão de ludicidade como linguagem, tendo como aporte as ideias trazidas pela Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 1998, 2014; SARMENTO, 1997, 2015). Também discuto o conceito de letramento literário (COSSON, 2011 2014a, 2014b; COLOMER, 2003, 2007) e aponto para o ensino sistemático da literatura como elemento importante da formação do leitor.

Iniciando a jornada – Apresentação



Optamos pela leitura da história para que as crianças escutassem a sonoridade das palavras, percebendo a brincadeira com as rimas e seu conteúdo. Foram usadas imagens ampliadas das bruxas citadas na história, as quais eram fixadas no quadro à medida que apareciam na leitura. A primeira leitura foi intercalada com pausas e aberta aos comentários das crianças. Depois, a história foi lida novamente e, desta vez, sem interrupções, para que todos pudessem se concentrar em aspectos mais estilísticos do texto, como as sonoridades e as rimas.

Roteiro de leitura *Abracadabra*
Gonçalves; Nörnberg, 2015b, pp.221-222

A Julia tá certa .. eu gosto das histórias porque elas são muito divertidas. Também gosto porque **quando tu conta, a gente tipo entra na história, tipo imagina** e ... a gente imagina a gente lá só que diferente, a gente imagina a gente fazendo e não o personagem [“é divertido isso” – diz Natália] e é muito legal.

Fala da aluna Eduarda.
Diário do Grupo Focal, 2015, p.40

2. POR TRÁS DOS OLHOS QUE VEEM

Dois conceitos foram fundamentais para a constituição desta dissertação: o conceito de ludicidade, na perspectiva da Sociologia da Infância, e o de roteiros de leitura, dentro da perspectiva do letramento literário. Tais conceitos só puderam ser aqui investigados e analisados da forma que foram por eu ter, enquanto investigadora e professora-reflexiva, optado pela produção de uma documentação pedagógica diversificada e significativa e por ter escutado a voz das crianças durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresento os dois conceitos.

2.1 Ludicidade

O que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a cultura desempenham, sem perder de vista o que, afinal, caracteriza o brincar. (FORTUNA, 2012, p. 28)

Não é propósito aqui fazer uma distinção entre o brincar e o jogar ou refletir sobre a etimologia das duas palavras. Há vários e importantes estudos sobre essa temática (KISHIMOTO, 2011; HUIZINGA, 2012; entre outros). O que se pretende é fazer uma reflexão sobre as possibilidades de entendimento do que seja o lúdico, principalmente no que diz respeito a sua relação com o mundo escolar. Usarei o termo *lúdico* como Dantas (2014, p.111) sugere, abrangendo o brincar e o jogar, e como Henriot (*apud* KISHIMOTO, 2011) define: “[...] se pode chamar de jogo todo o processo metafórico” (p. 39). Assim, entendo que toda conduta com intencionalidade simbólica pode ser um jogo. Reynold afirma que “o caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito [...] O brincar não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria” (*apud* KISHIMOTO, 2014, p. 21). O brincar tira suas configurações de comportamentos de outros sistemas (de vida, de trabalho, da família, da escola). Segundo Brougère (1998), o que distingue o jogo de uma outra atividade não é tanto o seu conteúdo ou o seu aspecto exterior, mas seu estado de espírito, a intenção que o subteende. Ainda podemos pensar o lúdico como as experiências de plenitude, ou seja, qualquer atividade em que nos envolvamos por

inteiro, povoadas pela fantasia/imaginação e ricas em fruição (LUCKESI, 2005; SANTINI, 1994). Assim, seriam lúdicos tanto os jogos, as brincadeiras e os brinquedos propostos, quanto qualquer situação em que as crianças possam exercer – com liberdade – sua imaginação, fruição, e que elas percebam e aceitem como lúdicas.

A forma como compreendemos o que seja a ludicidade influencia no modo como a fazemos circular na escola. Considerar o brincar apenas como passatempo, como atividade ligada ao ócio e ao prazer, descompromissado com o aprender, faz que a escola o perceba e o pense apenas em momentos como o recreio, o brincar livre, a pracinha ou o brincar depois que se fez a tarefa escolar na boa e velha perspectiva do “se der tempo a gente brinca” (REDIN, 2004). O lúdico na escola também é influenciado pela forma como os professores, gestores e demais profissionais da educação concebem o papel da escola, o que seja e como se processa a aprendizagem. Escolas mais tradicionais, que prezam o silêncio, a ordem, a graduação dos conteúdos e a memorização para provas, não encontrarão no lúdico uma boa possibilidade de aprendizagem.

Feito um prisma que traz múltiplas possibilidades de olhares, dependendo do ângulo observado, também o lúdico pode ser visto por diferentes perspectivas. Os campos de estudo psicanalítico, filosófico, psicológico e socioantropológico trazem diferentes abordagens do que seja o lúdico e de como possa ser incorporado pela escola. Não é objetivo desta pesquisa inventariar e aprofundar todas as abordagens sobre ludicidade. Porém, farei uma breve síntese dos elementos das principais teorias que, de alguma forma, constituíram meu pensamento pedagógico, minha trajetória como professora e que indicam pistas para minha ação docente.

Do campo da psicanálise, Freud (1931-1969) destaca a importância da brincadeira como elemento de elaboração do que acontece com a criança, e o uso do brinquedo como viabilizador de sua ação ativa na situação evocada. Na escola, percebemos essa abordagem quando, ao instituímos o *cantinho da casinha*, ou observarmos as crianças brincando de família, captamos falas dos adultos a sua volta em seu brincar, assim como reprodução de papéis e situações. O mesmo acontece com as crianças quando brincam de ‘aulinha’, momento em que podemos ver a representação que fazem de nós (professores) em suas brincadeiras. Atualmente a psicopedagogia tem feito uso do brinquedo, do jogo e do ludodiagnóstico (AFFONSO,

2012) a fim de diagnosticar e propor alternativas para os alunos em atendimento. O lúdico é visto como elemento altamente importante nesse campo de estudo.

Do campo psicológico, temos as importantes contribuições de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Bruner (1915-2016), entre outros. Dentro deste campo, o brincar faz parte do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Piaget distinguiu os tipos de jogos de cada faixa etária (jogos simbólicos, de exercício, de regras e de estratégias). Vygotsky ressaltou a importância do ensaiar no brinquedo para depois tornar-se apto a fazer, contribuindo para o que chamou de zona de desenvolvimento proximal. Além de destacar a importância do fazer de conta, do simbolismo para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky ampliou o pensar sobre o brincar e o jogo, abordando sua origem social, histórica e cultural ao “apontar como os temas ou conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com inúmeros fatores, como o momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social [...]” (CERISARA, 2014, p.133). Bruner, em seus estudos, descobre que “a aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico” (KISHIMOTO, 2014, p. 142). Destaca que, ao brincar, a criança está livre da pressão dos resultados e investe mais em resolver os problemas surgidos de suas ações, o que favorece a ação divergente, promove a repetição e com ela a criação de novas possibilidades de execução.

A pedagogia tem se servido dessas ideias para reformular suas práticas, abrindo maior espaço para os jogos e as brincadeiras como importantes elementos na formação cognitiva dos alunos, e vendo a ludicidade como facilitador do desenvolvimento da inteligência, investigando os processos intelectuais e sociais envolvidos no brincar e jogar. Mais usual ainda, a escola tem incorporado a ludicidade ao seu discurso como uma “*ferramenta*” auxiliar do ensino, um instrumento ou recurso para motivar e facilitar a aprendizagem. Podemos ler em um dos cadernos da Unidade 4, do PNAIC, destinada à ludicidade:

Nesse sentido, diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (KISHIMOTO, 2008; CHAGURI, 2006; ALMEIDA, 2003; dentre outros). (BRAINER *et al.*, 2012, p.11)

Tal noção fez muitos professores incluírem em suas práticas o jogo como forma de capturar a atenção do aluno e, muitas vezes, pedagogizar demais o que inicialmente era apenas um jogo – por exemplo, transformar um jogo de dominó em jogo de multiplicação. Muitas vezes, as crianças querem é jogar o dominó, sentem prazer nele e não no disfarce feito pela professora que quer ensinar a tabuada de multiplicação. É preciso ter consciência dos limites que se infringe. Sem dúvida, trazer a brincadeira para o centro de discussão das práticas pedagógicas foi uma importante contribuição desse campo. Pensar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, proporcionado pelo brincar, fez com que a escola pudesse pensar alternativas ao ensino tradicional baseado na cópia, no silêncio e na repetição. Ensinar matemática por meio de jogos, contar histórias de forma lúdica, propor desafios em forma de problemas práticos ou situações concretas de aprendizagem foram estratégias interessantes.

Entretanto, nos últimos anos, o campo da socioantropologia tem trazido novas contribuições sobre o brincar. Brougère (2014) trará à discussão o conceito de cultura lúdica, em que o brincar não é de natureza interna do indivíduo, mas ação que precisa ser aprendida. Segundo ele, cultura lúdica é um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo [...] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 2014, p. 23). O que caracterizaria o jogo é o “estado de espírito com que se brinca” (p. 20), e implica “um contexto cultural subjacente ligado à linguagem que permite dar sentido às atividades” (*idem*). Assim, “para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (p.22). “A brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação” (BATESON *apud* BROUGÈRE, 1995 p. 98). Os participantes devem comungar de sinais que digam que aquilo é uma brincadeira.

Conseguimos pensar na escola quando imaginamos uma cena em que as crianças fazem ‘comidinha’ e levam para a professora. Para que tal cena se efetive, é preciso que a professora entre no papel a ela destinado – da mãe, da professora que está num restaurante, emitindo valor ao prato oferecido. Mas e quanto a pensar em outras situações, para além das brincadeiras e dos jogos estruturados?

Criar um ambiente lúdico, respeitar a cultura lúdica infantil, demanda a criação de um vocabulário comum entre professor e crianças, a confiança e a cumplicidade, assim como a liberdade de ação em sala de aula. Da brincadeira da ‘comidinha’ para a imaginação de cenas inusitadas, adentrar no universo das histórias lidas, das situações construídas para aprender matemática ou ciências demanda pensar o lúdico para além de uma ferramenta, como propõem as perspectivas anteriores, mas como uma linguagem. É ancorada na concepção de ludicidade como linguagem que esta pesquisa se propõe investigar as práticas desenvolvidas, especificamente nos roteiros de leitura, pela professora-pesquisadora com as crianças, ao longo do ciclo de alfabetização.

2.1.1 Ainda é possível brincar na escola?

Tânia Fortuna (2012), em seu texto *A importância do brincar na infância*, faz algumas considerações sobre o brincar e a escola. Chama a atenção para os *pátios áridos* que resumiriam o “último baluarte da atividade lúdica”, ainda que desprovidos de brinquedos e condições adequadas. Ao propor uma análise detalhada das práticas pedagógicas predominantes nas escolas, diz que “nos raros momentos em que são propostas brincadeiras, o são em momentos separados das atividades escolares, como o canto dos brinquedos ou o dia do brinquedo [...] já que os alunos estão ali para aprender, não para brincar” (p.18). A pesquisadora continua sua reflexão usando a imagem dos cantinhos – de forma literal – onde o brincar fica acuado no canto, não contagiando as demais tarefas escolares, “sendo mantido sob controle”. Ela ainda chama atenção para o fato de que os poucos momentos de brincar e jogar ainda são ameaçados – correndo o risco de serem suprimidos – devido ao mau comportamento dos alunos ou por compromisso com os deveres escolares, não tendo os professores tempo para isso.

Para fomentar a atividade lúdica, “os professores precisam ser capazes de brincar” (FORTUNA, 2012, p. 26). Como compreender a complexidade do brincar e jogar se o professor não o faz em seus momentos livres ou, ainda mais importante, *com as crianças?*

Wajskop (*apud* FORTUNA, 2012) traz uma importante pista para pensar esse ‘professor-que-brinca’, dizendo que *apenas* “os adultos que suportem a circulação de

uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceitem agir com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo, possam permitir-se brincar com crianças” (p. 27). Acredito, ainda, que professores com formação em Educação Infantil tendem a ter uma maior compreensão da importância do brincar e de pensar propostas de atividades menos diretivas e com fins menos conteudistas, pois aprenderam a vivenciar e partilhar práticas educativas com crianças menores, em atividades que não são tão diretivas ou controladoras. Esse aspecto nos permite sugerir que a formação proposta nesse nível de ensino pode ensinar muito aos demais professores. Aprender a não controlar tanto o tempo e as respostas das crianças, a não esperar um único e igual produto final e a enxergar o modo singular com que cada um faz o percurso da aprendizagem podem ser elementos extremamente ricos que nos façam avançar em direção a um ensinar e aprender qualificados.

Pensar em uma sala de aula ou escola “ludicamente inspirada” (FORTUNA, 2012, p. 29) é propor-se a conviver com a aleatoriedade, com o imponderável; é renunciar ao controle absoluto do professor; reconhecer a postura ativa e reflexiva das crianças; é estimular a criatividade e espontaneidade; é constituir-se em uma pedagogia da escuta e da pergunta; fomentar a curiosidade; constituir o prazer em aprender; é promover “uma revolução lúdica na ação pedagógica”, abrindo espaços para o novo, o inesperado, o contraditório, o que não se sabe e talvez nem exista ainda. Uma escola ou sala de aula lúdica “assume o brincar como uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (*idem*). Para isso é preciso garantir tempos e espaços para esse brincar. Nela, o professor observa as crianças brincando, procura “discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas” (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p.102).

Uma sala de aula ou escola ludicamente inspirada também pensa em estratégias que não dualizem o trabalho, como apresentam Horn, Silva e Pothin (2012) em pesquisa com professores sobre a ludicidade. As pesquisadoras relatam que professores transformam a atividade lúdica num momento distinto da rotina, em contraposição ao momento do ‘trabalho’ em que, “para o primeiro momento” (o do ‘trabalhinho’, dirigido pelo professor e vinculado a um conteúdo escolar), “é reservado

um tempo e um valor muito maior do que para o segundo” (brincar – em que se encontram as atividades livres) (p. 142).

Para além das atividades que desenvolvam o conhecimento escolar, defendo o uso de práticas que garantam a infância. A criança tem direito à aprendizagem dos conhecimentos formais sendo respeitada em seus direitos de criança. Como Kramer (2007) alerta:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades [a de aprender e a de brincar], que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (p.20)

Não podemos deixar de lado jamais essa perspectiva, a de que trabalhamos com crianças e que isso, por sua vez, implica o desenvolvimento de um trabalho específico, pautado no encontro de práticas que dialoguem com a infância de forma qualificada.

Optar pelo ensino lúdico, aqui, é promover práticas de ensino que respeitem a linguagem e expressão infantil. É ensinar em contextos que acolham a curiosidade, instiguem a pesquisa, promovam o jogo, o brincar e a livre expressão. É pensar tempos e espaços que garantam às crianças a sua inclusão no mundo e na cultura escolar letrada, de forma que respeitem suas necessidades, interesses e forma de aprendizagem e expressão. É promover atividades que as desafiem, que deem prazer, que ampliem seu conhecimento de mundo, que permitam pensar a leitura e a escrita de forma lúdica.

Borba (2007) afirma:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário será compreendida como mais um exercício. [...] Quantos de nós lembramos das muitas descobertas que fizemos por meio de jogos e atividades lúdicas? Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes. (p.43)

É com essa perspectiva – a de descobrir novas formas de ensinar e aprender – que tomei a ludicidade como elemento fundante de todo o trabalho desenvolvido com o grupo de alunos, objeto e sujeitos desta pesquisa.

2.1.2 Sociologia da Infância: a criança no centro da ação

Incorremos também no erro do adultocentrismo, olhando de cima as crianças e não na altura dos seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresentava à sua altura. [...]

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante.

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. [...] Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar.

Kramer, 2000, pp.12-13

Esta pesquisa, ao assumir a ludicidade como algo maior que recurso ou ferramenta de ensino – apenas focada na sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e sendo usada mais como elemento motivador ou ‘facilitador’ da aprendizagem –, busca âncora na Sociologia da Infância. Ao fazer isso, não nega, nem abre mão das abordagens oferecidas pelos outros campos de estudo, mas as perspectiva em um outro lugar. Acolhe as demais contribuições, mas passa a compreender a ludicidade como mais abrangente do que o já pensado. Ao optar pelo trabalho lúdico, compreendo sua função cognitiva, emocional e social, mas passo a pensá-la também a partir da criança e dentro das culturas infantis.

A Sociologia da Infância é uma ciência nova. E uma nova teoria sempre surge quando as existentes já não dão conta de explicar o que temos/fazemos. Segundo Pascual (2005, “la aparición de esta nueva perspectiva sociológica es tanto producto de nuestra inquietude científica como de los importantes cambios acaecidos em el status del menor de edad y que debe ser considerado [...]” (p.1). Assim, a Sociologia da Infância surge tentando responder às questões de nosso tempo, e não surge do nada, surge graças ao movimento iniciado pelas anteriores. E, se as descobertas trazidas pelo campo da psicologia foram importantes para provocar mudanças

significativas no panorama pedagógico das décadas anteriores, acredito ter a Sociologia da Infância muito a contribuir hoje.

As crianças sempre estiveram ao alcance de nosso olhar, afinal, a educação trabalha com elas. Entretanto, apesar de tantos estudos sobre as crianças, não nos aproximamos o suficiente para incluí-las no nosso pensar e, principalmente, deixá-las falar. Graue e Walsh (2003) dizem que o nosso desafio como pesquisadores, e eu diria como professores também, “consiste em usar a teoria em vez de sermos usados por ela” (p. 68). Uma teoria nos permite ver “uma parte do mundo por novos prismas, prismas estes que não teriam sido considerados previamente. Mas ela pode ser também um ponto de bloqueio que nos impede de ver o óbvio tanto quanto o não-tão-óbvio” (p.68). Assim, durante muito tempo, olhamos para as crianças procurando enquadrá-las nos níveis e etapas que as teorias disseram ser normais para elas e esquecemos de ver a criança real, histórica e socialmente contextualizada que tínhamos a nossa frente. Ao propor usar elementos da Sociologia da Infância, o faço na tentativa do exercício de usar uma nova lente para ver o que já estava à minha frente.

Historicamente, continuam Graue e Walsh (2003), separamos as áreas de estudo, colocando a cultura e a sociedade em uma área (sociologia, antropologia) e a criança em outra (psicologia, pedagogia). O que se propõe hoje é tentar “forjar um conceito verdadeiramente integrado” (p. 69), ampliando e talvez desconstruindo o que já sabemos sobre as crianças. Além disso, as perguntas que tentam ser respondidas pelos teóricos são diferentes e não dão conta da totalidade dos fenômenos estudados. Cabe aos que vêm depois tentar ampliar o ponto de vista apresentado, fazer costuras com outras teorias e até mesmo refutar o que foi dito. É assim que a ciência avança. É assim que podemos ir mais longe em nosso conhecimento sobre o homem.

Ao entrar em contato com a Sociologia da Infância pude encontrar o aporte teórico que me ajudou a enxergar com mais clareza o que vinha *tateando no escuro*, o que ia desenvolvendo a partir do conhecimento de outros campos de estudo. As observações e reflexões sobre o meu fazer pedagógico levaram-me a procurar novas teorias que me ajudassem a compreender o que eu via. Era uma hipótese inicial minha, nesta investigação, a de que eu tinha estabelecido um jeito diferente de conceber e colocar em prática a ludicidade na minha ação pedagógica e que tinha estabelecido uma relação diferente com meus alunos, uma relação pautada no diálogo

e na parceria de trabalho. Mas foi com a Sociologia da Infância que pude amadurecer essa questão-reflexão.

Além disso, foi lendo os teóricos dessa área que pude alargar minha visão sobre o que e como podia ser observada, em minha geração de dados, a fala dos alunos; de como preciso abrir um espaço maior, enquanto pesquisadora, para esses registros. Hoje, eu teria filmado minhas aulas a fim de não ficar refém apenas da lembrança de tantas intervenções importantes que as crianças fazem em aula. A própria escolha do grupo focal como meio de geração de dados e de como encaminhar e escutar melhor as crianças foi melhor compreendida por mim a partir desse novo campo de estudo.

Foi lendo e estudando os textos da Sociologia da Infância que pude encontrar o reconhecimento e o respeito às formas de pensar, falar e ser da criança, de forma mais potente. Pude também ver um respeito ao brincar como uma atividade humana e ricamente vivida pela criança. Além disso, pude encontrar acolhimento à ideia de uma professora que se expressa e age de forma diferente, uma professora que brinca e assume o lúdico como linguagem constitutiva de sua prática pedagógica.

E, para acomodar o que de novo ia lendo na Sociologia da Infância, fui fazendo dois movimentos. Um, de ampliação de território, para incorporar um novo saber aos já construídos em minha prática pedagógica, indo além do conhecido, ampliando meu olhar. E, o outro, de invasão de território. Na medida em que fui capturando os novos conceitos, eu os fui colocando à prova sob o prisma da minha área de atuação: a educação, o ensino, a docência. Afinal, não saímos isentos de cada nova leitura feita se a fazemos de modo a refletir sobre o que ela nos dá a pensar, em que nos toca e *treme*. E nada novo é simplesmente colado sobre o já concebido. Se busco sentido no que leio, faço um exercício ativo de compreensão a partir do que vivo, penso e sei. Como bem diz Fischer (2005):

Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores. (p.3)

Nesta pesquisa, investigo o que construí com o grupo de crianças com as quais trabalhei durante quatro anos. Isso demandou muitas leituras, reflexões e apropriações do lido. Fischer (2005) continua dizendo que é preciso se embrenhar pelo que já foi dito, lido e ouvido, procurando fazê-lo nosso. É preciso “adonar-se deles

e arriscar-se a ir além, justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína, particular” (p.3). Em seu texto sobre o ato de escrita na pós-graduação, ainda defende o que Foucault recomenda, o de se fazer

[...] uma leitura que não busca compreender exatamente o que o autor queria dizer, mas que se constitui bem mais como experiência, como exercício consigo mesmo, como maneira de constituir para si “um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (Foucault, 2004, p. 431). (FISCHER, 2005, p.6).

E é nessa perspectiva, a de fazer um exercício de pensamento e de usar alguns conceitos desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância para serem utilizados pelos pesquisadores de crianças, agora trazidos para o campo da educação, que enveredo minhas reflexões.

A Sociologia da Infância “nasce efetivamente a partir dos estudos sobre socialização da criança e, de certo modo, refutando o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta” (SANTOS, 2014, p. 123). Sarmento (2005) diz que “[...] a desconstrução do conceito de ‘socialização’ é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (p. 374).

Ela toma as crianças como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. As crianças são atravessadas pela cultura adulta, mas produzem nela também. Para essa nova ciência, a infância não é uma imaturidade biológica, nem uma característica natural; é cultural, logo, produzida. E acredita não haver uma infância única, mas uma grande variedade. Para Delgado e Müller (2005) o principal desafio da Sociologia da Infância é o de “romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas” (p. 168). Muito falamos delas, mas pouco sabemos realmente sobre o que pensam e como perspectivam seu mundo. A ideia é a de pensar as crianças a partir de si próprias (PINTO; SARMENTO, 1997), dar voz e vez a elas.

Segundo Sarmento (2005):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se

desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (p. 363)

Ao contrário do que alguns autores acham, os teóricos desse campo não veem o fim da infância, mas, para eles, o que está em jogo é a concepção moderna de infância, afinal, as crianças continuam por aí. Sarmiento, em entrevista a Delgado e Müller (2006), afirma que o conceito de infância na modernidade está em mudança. A modernidade a definiu baseada na incompletude da criança, no que falta – a criança é o ser que não trabalha, não vota, não tem condições de viver sozinha. Ele define a infância como um entre-lugar. Entre-lugar porque a criança vive no mundo adulto, mas o reinventa. “É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. A criança vive no entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adultez precocemente induzida” (SARMENTO *apud* DELGADO; MÜLLER, 2006, p.19).

O reconhecimento das crianças como atores sociais de pleno direito e não como objetos ou componentes acessórios pressupõe reconhecer “a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 6). Essas culturas mostram como as crianças percebem, interpretam e significam o mundo. São atravessadas pelos “modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da influência da mídia, do consumo e da indústria cultural para as crianças” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.40). Embora tais culturas expressem a cultura adulta em que as crianças estão inseridas, fazem isso de modo distinto, manifestando-se de modo especificamente infantil.

Ao pensar a criança pela perspectiva potente da Sociologia da Infância, desenvolvendo um trabalho *com* crianças – dando voz e vez a elas – pretende-se qualificar o que é realizado na escola; ampliar o conjunto de saberes que nós, adultos, formulamos *sobre* elas. Ao legitimar o trabalho com o lúdico na escola, elevando-o a outro patamar, ao se respeitar as culturas infantis, esta pesquisa procura evidenciar um fluxo que pode ser seguido pelos professores que trabalham com o ciclo de alfabetização.

Tal perspectiva pode contribuir para ampliar o conjunto de conhecimentos sobre a prática pedagógica trazendo à tona o ponto de vista das crianças de forma mais consistente e explícito. Enxergar o ensino por meio do trabalho que é feito com as crianças, a partir do que dizem, pensam e sinalizam, exige de nós, adultos e professores, outra forma de ensinar e agir na relação pedagógica estabelecida com as crianças. Além disso, ampliar o lugar da criança na escola – incluindo-a nas discussões pedagógicas e políticas –, possibilitando que ajudem a pensar e a construir esse espaço, faria torções e ofereceria novas compreensões do que hoje é feito na escola.

As pesquisas desenvolvidas no campo da Sociologia da Infância têm investigado a criança, principalmente, nos espaços não escolares, numa tentativa de “desescolarizar a criança, ou seja, pensar a criança para além do métier do aluno, como a criança encarna o métier da infância para além do aluno” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 28). Em outras palavras, investigar a criança nos lugares em que seu lado criança (e não aluno) se expressa com maior plenitude, afinal, sabemos muito pouco sobre a atuação da criança nos outros espaços (na rua, em casa, na televisão, nos *shoppings*, na igreja, nos jogos de *videogame*, etc.). Quando a Sociologia da Infância entra na escola, mais frequentemente, investiga as crianças no recreio e no pátio – quando, de certa forma, escapam ao controle de seus professores e “estão livres do olhar do adulto” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.42). A Sociologia da Infância tem sido usada, também, como ferramenta importante de quem se propõe a estudar crianças pequenas na escola.

O que pretendo refletir aqui são as possibilidades de tomar *emprestado* alguns conceitos criados por teóricos da Sociologia da Infância – que desenvolveram pesquisas fora do âmbito da escola – para o contexto escolar. Sei dos limites e dos perigos que corro, entretanto, é pensando nas contribuições para o avanço nas práticas pedagógicas de sala de aula que me aventuro a fazer esse exercício de pensamento. Se, durante os últimos anos, a escola foi impregnada pelas teorias do desenvolvimento do campo da psicologia, em que as crianças são vistas como seres universais, quem sabe as contribuições da Sociologia da Infância, em que a criança é pensada como um ser social historicamente contextualizado, possam fazer que tenhamos avanços na área da pedagogia.

Busco, na Sociologia da Infância, o aporte necessário para pensar as questões a que me proponho porque tenho feito, como professora, esse importante deslocamento de olhar. Quando olho para o grupo com o qual tenho que trabalhar na escola, o vejo primeiro como crianças que são, para depois pensar nas questões pertinentes a uma compreensão de alunos. E isso tem feito toda a diferença. Ao escolher ver o grupo como crianças em detrimento a *alunos*, o faço por entender que estou optando por procurar ver uma maior potência de significados e possibilidades. Crianças podem ser alunos, filhos, indivíduos. A percepção das crianças como *alunos* remete a uma relação escolar que corre o risco de cair na imagem tradicional que temos, impossibilitando, talvez, o exercício de pensar em novas formas de ensinar e aprender.

Sacristán (2005) lembra que “aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (p. 11). Diz também que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (p.13). E, mais adiante, conclui:

É possível intuir que, em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira (p.14).

Ao pensar em meus alunos como crianças, pude proporcionar uma série de atividades que talvez não o fizesse se os visse apenas como alunos. O fato de lembrar sempre que, embora alunos, eles são crianças, faz que eu não esqueça o momento de vida que vivem, suas necessidades, desejos e possibilidades, e que eu pense em seres reais, com trajetórias de vida específicas, demandando intervenções diferenciadas. E, mais que isso, esta escolha possibilitou-me escutá-los e considerar suas falas como contribuições importantes para meu planejamento e encaminhamento das propostas de trabalho. Vê-los como crianças fez que eu pudesse desenvolver um trabalho *com* elas e *não* apenas *para/sobre* elas.

Sarmiento (2011) ainda diz:

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa [...] De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (p.588)

Isso se deve à opção que a escola fez, ao ser criada, de ver na criança um ser incompleto a ser educado para tornar-se um adulto adaptado à sociedade vigente. Segundo Quinteiro (2002), foi Émile Durkheim (1858-1917) “quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola” (p.148), adotando a concepção de uma criança imaginária, que não tem sexo, nome, idade e, principalmente, não tem voz. Educar a criança significava moralizá-la, disciplinarizá-la, pondo um freio em sua vontade individual.

Assim como Kramer (2000), defendo

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (p. 5)

Tendo em mente essa nova possibilidade de pensar a ludicidade – em um contexto ressignificado pelo campo da Sociologia da Infância –, procuro, agora, investigar, em minha prática pedagógica, a materialidade desse novo jeito de olhar a criança e novo lugar de compreender a ludicidade. Para isso, como foco de análise, em meio a uma grande variedade de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças investigadas, centro o olhar nos roteiros de leitura (poderia ser nas propostas matemáticas ou demais áreas do conhecimento; nas propostas de avaliação participativa; nas atividades mais explicitamente lúdicas, como os jogos e brincadeiras; etc.). Em razão do tempo disponibilizado a uma pesquisa de mestrado, acabei fazendo essa escolha de estrato de análise. Além disso, os roteiros de leitura foram uma aposta inicial de foco de análise que foi reforçada ou, ainda, que ganhou uma dimensão maior durante os encontros do grupo focal, em que as crianças relataram, em diferentes momentos e de diferentes formas, ser essa a atividade que mais lembravam como significativa do trabalho feito.

2.2 Leitura literária e roteiros de leitura

Onde conceitualizo a leitura literária e os roteiros de leitura como alternativa para a formação do leitor literário.

Embora em outro campo conceitual, a leitura literária, desdobrada nos roteiros de leitura, apresenta-se como uma forma de ensino/compreensão da língua e literatura que pode estar em diálogo com o campo da Sociologia da Infância, visto que pensa no leitor como sujeito potente, que constrói sentido/significado de forma ativa e que é ouvido na construção das propostas realizadas. Se assumo aqui, nesta dissertação, os pressupostos da Sociologia da Infância, é porque faço um novo deslocamento de olhar também para o ensino da literatura (e, igualmente, para a aquisição da leitura e da escrita). Seria uma contradição optar pela compreensão mais tradicional e por propostas de ensino mais diretivas e restritas no momento em que me proponho a trazer elementos dessa nova ciência para a educação.

Seguem alguns pressupostos e conceitos do letramento literário e dos roteiros de leitura (opção feita para a formação do leitor literário) a fim de estabelecer as bases em que foram propostas as atividades analisadas nesta dissertação.

2.2.1 Literatura infantil e letramento literário na escola

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia.

Ivete L.C. Walty, 2003

O uso da literatura infantil na escola como importante prática pedagógica vem se consolidando na Educação Infantil nos últimos anos. Ler para os bebês, fazer rodas de leitura, promover o contato, cada vez mais precoce, com o livro infantil são práticas cada vez mais comuns nas creches e escolas infantis. O próprio mercado editorial tem produzido livros específicos para os pequenos – com diferentes temáticas, materiais e tamanhos, os chamados livros-brinquedos (CARVALHO; PAIVA, 2011). São livros que vão para a banheira, transformam-se em outras coisas, apresentam diferentes texturas, acompanham fantoches, fazem barulho. Entretanto, parece que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a presença da literatura infantil vai diminuindo consideravelmente até que volte apenas nas aulas de literatura nos anos finais do

Ensino Fundamental, com a leitura dos autores clássicos. Por que isso acontece? Talvez porque a leitura de literatura infantil seja vista como um momento de fruição apenas, e como tal fica restrito a momentos específicos ou para quando sobra tempo, após os alunos realizarem as atividades que os professores consideram realmente importantes. Afinal, é preciso ensinar a ler, a escrever, ensinar ortografia, regras gramaticais, além de todos os outros conteúdos, em se tratando dos anos iniciais.

Os livros didáticos, de certa forma, contribuíram para isso, na medida em que, muitas vezes, servem de parâmetro para o que deva ser ensinado em cada ano. E, normalmente, esses livros trabalham apenas com trechos e “fragmentos” (SOARES, 2003) de livros de literatura, nunca proporcionando uma leitura integral da obra em questão. E mais, usa-se o texto (trecho) para o ensino de algo – questões de interpretação, de uso da gramática, de aprendizagem da estrutura do texto. Cosson (2014b) alerta que os novos livros didáticos têm restringido o uso de textos literários para contemplar a vasta gama de gêneros textuais existentes. Segundo o autor, “no melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria” (p. 13). A leitura do livro – como objeto estético-literário – fica restrita aos momentos de contação de história na biblioteca (quando há), ao empréstimo de livros (aos alunos que quiserem) e, atualmente, a uma prática que tem sido incentivada pelo PNAIC: a leitura deleite. Entende-se leitura deleite como aquela feita sem compromisso com o trabalho posterior com o texto lido, uma leitura feita para deleitar quem a ouve, proporcionar o prazer da leitura pelo ouvir o outro lendo, geralmente, a professora. O MEC também tem contribuído com o envio de livros de boa qualidade literária às bibliotecas e salas de aula dos alunos do ciclo de alfabetização. Entretanto, muitos desses livros têm ficado trancados nos armários das professoras, até mesmo pela falta de condições para a criação dos chamados ‘cantinhos de leitura’.

Mas, afinal de contas, por que ler literatura na escola? Por meio da leitura literária as crianças podem vivenciar ilimitadas experiências linguísticas e de conteúdo. Ao ouvir as histórias, as crianças podem projetar-se em um outro universo de possibilidades, elaborar suas próprias histórias de vida, aumentar seu vocabulário, conhecimento linguístico e estratégias de leitura e escrita. Para que as crianças possam desfrutar das inúmeras possibilidades do texto literário, o professor precisa

trabalhar de forma adequada com ele. O primeiro passo, certamente, é a formação do gosto pela leitura, não esquecendo que tal gosto deveria ser iniciado em família, com a leitura de histórias antes de dormir ou a exploração dos livros na sala de casa com os pais ou irmãos mais velhos, e, depois, desenvolvido na escola, na Educação Infantil, com as rodas de leitura e o manuseio dos livros para, então, continuar seu processo no Ensino Fundamental. É preciso investir em estratégias para que os “alunos se sintam pertencentes ao universo dos livros” (COLOMER, 2007). Para isso, a escolha dos textos, o lugar e a forma de leitura são cuidados importantíssimos que se devem ter. É preciso lembrar também que o leitor não salta de repente de um tipo de leitura para outra, de “um tipo de corpus a outro” (COLOMER, 2007, p.67), sendo necessária uma mediação de um leitor mais experiente, do bibliotecário ou do professor para que isso aconteça. Michèle Petit (2009) alerta que “não é apenas para iniciar à leitura, para legitimar ou revelar um desejo de ler, que o papel de um iniciador aos livros se revela primordial. É também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor” (p. 166). Ele fala na importância do mediador de leitura para auxiliar os leitores a ultrapassar o que chama de umbrais, dizendo que, muitas vezes, os trajetos se “interrompem bruscamente”. Assim, cabe a esse mediador proporcionar a continuidade, ampliação e complexidade do repertório literário dos alunos.

Mas criar o gosto pela leitura não é tudo. Proporcionar a leitura deleite, os momentos de contação de história na biblioteca, montar o cantinho de leitura na sala de aula não é suficiente para ter leitores proficientes. É preciso estabelecer um trabalho sistemático com o texto. Um trabalho que não se restrinja a simples análise do texto em seus aspectos morfológicos e gramaticais, mas que o tome como objeto estético, que proporcione uma experiência de leitura completa.

Magda Soares (2003), em seu texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, faz um alerta sobre o cuidado que devemos ter com a escolarização inadequada da literatura “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (p. 22). É preciso que respeitemos as características próprias da literatura, não a reduzindo a apenas uma ‘desculpa’ para ensinar um outro conteúdo. Sabemos que, quando a escola capturou a literatura, o fez com o intuito de ensinar regras morais ou conteúdos escolares. Escola e literatura infantil surgem num mesmo momento com o objetivo de

forjar o homem moderno, impondo hábitos, atitudes e valores desejáveis a esse novo homem. E a literatura infantil forja-se, inicialmente, de maneira a suprir essa formação. Não é à toa que os primeiros livros tratam de hábitos e atitudes, formação religiosa, amor à Pátria. A discussão sobre a literariedade dos textos, “o que faz uma obra ser considerada literária” (JAKOBSON *apud* MORAES; SANTOS, 2013, p.15), isto é, sobre o “modo especial de elaboração da linguagem inerente às composições literárias, caracterizado por um desvio em relação às ocorrências mais ordinárias da linguagem” (SOUZA, 2003, p.47) e a escolha de critérios de “qualidade textual, temática e gráfica” (PAIVA; SOARES, 2014) usados para a seleção de livros para aquisição pelo MEC, tem alterado essa relação. A literatura infantil, finalmente, entra na escola com critérios outros que não o do seu potencial didático-pedagógico. Agora as ilustrações, a riqueza de linguagem e as temáticas ligadas ao universo infantil também passam a ser consideradas. Mas é preciso que o professor tenha conhecimento específico – sobre a literatura infantil e o ensino da literatura – para que tais mudanças possam alterar o destino tradicionalmente dado à literatura infantil. Afinal, não é desconhecido por ninguém que “o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino” (LEAL, 2003, p. 205). E mais, grande parte não tem o hábito da leitura nem domina as competências de leitura que se propõe a ensinar. Assim fica quase impossível ensinar a ler e formar o leitor literário. “Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas” (LEAL, 2003, p.206).

Na escola, segundo Cosson (2014a), a leitura literária tem a função de ajudar as crianças a lerem melhor, não apenas porque cria o hábito da leitura ou dá prazer, mas porque fornece os instrumentos necessários para elas conhecerem e articularem com proficiência o mundo feito de linguagem. Aprender a ler para além do sentido literal, relacionar outros textos lidos, analisar as escolhas do autor em termos de ideias, temas, palavras e sentir o prazer estético que o texto proporciona são tarefas do professor em seu trabalho de mediação com a leitura. Ao estabelecer um trabalho sistemático com a leitura literária, analisando a construção do texto em suas mais diversas dimensões, oferecendo ferramentas de análise para o aluno, proporcionando o desenvolvimento de estratégias de leitura com a antecipação, inferência, intertextualidade, entre outras (PRESSLEY, 2002; SOUZA, 2010; GIROTO e SOUZA,

2010; COSSON, 2014a), o professor estará contribuindo para a formação do leitor literário, um leitor capaz de desfrutar de forma mais completa do ato da leitura do texto literário, pois ler literatura é mais do que se envolver com a história ou apreender o sentido exato das palavras do texto poético, “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014a, p.120)

No glossário do Ceale – *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*¹², Rildo Cosson apresenta a seguinte definição para letramento literário: “é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. É importante considerar que sendo *processo*, indica movimento e continuidade, não se fechando em um ato, e pressupondo que inicia antes da entrada na escola e segue para além dela. Além disso, vai se qualificando e intensificando na medida em que se lê mais, em que se estuda mais o texto literário. Por *apropriação*, Cosson diz referir-se *ao ato de tomar algo para si*, de fazer alguma coisa se tornar própria. E por estudo da *linguagem*, entende-se que o texto é tomado em toda sua complexidade, em suas diferentes contextualizações: teórica, simbólica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática (COSSON, 2014a), aberto a diferentes leituras, relações intertextuais, etc. Ou, como Paulino (também no Glossário Ceale) destaca: “a linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade”.

Podemos ainda dizer que letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), especificando um pouco mais sobre o tipo de linguagem a que estamos nos referindo. Lembrando que estamos falando de um tipo específico de letramento, em que letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura” (SOARES, 2005, 47). Dentro desta perspectiva, o

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

¹² Material digital organizado pela FaE/MG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

O processo de letramento por meio dos textos literários abrange uma dimensão diferenciada do uso social da escrita – diferente dos demais gêneros textuais – e deve “assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014a, p. 12). A linguagem literária é fonte importante de subjetivação, de expressão da cultura e de aprendizagem com o outro. Afirma Cosson (2014a):

Na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (p.17)

Negar o estudo do texto literário em sala de aula é retirar do aluno a possibilidade de viver sua língua na plenitude e, com isso, conhecer outras formas de expressão e conhecer-se mais. Somos seres constituídos por palavras. Reduzir nosso conhecimento linguístico e nosso contato com textos literários é reduzir nossa potencialidade de pensamento, imaginação e expressão. Além disso, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p.95). Como pode a escola negar essa possibilidade?

Em seu livro *Andar entre livros*, Colomer (2007) destaca que a “função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (p. 45). O que está em jogo na aula de literatura, nos momentos de estudo do texto, é a ampliação da capacidade leitora. E, para isso, o professor deve desenvolver uma metodologia de trabalho. Não basta ler textos. É preciso compartilhar leituras, discutir ideias, proporcionar outras leituras que auxiliem no entendimento do texto lido, mostrar outras possibilidades de sentido. Cosson, no *Glossário Ceale*, destaca quatro características do trabalho com o letramento literário em sala de aula. São elas: o aluno precisa ter contato direto com o texto literário; é preciso construir uma comunidade de leitores, isto é, é preciso compartilhar as leituras, respeitando o interesse e grau de dificuldade na leitura por parte dos alunos; é preciso ter como objetivo a ampliação do repertório literário; e é imprescindível oferecer atividades sistematizadas e contínuas visando ao desenvolvimento da competência literária.

Ao compreender a escola como principal responsável pela formação literária dos alunos, assumimos que o professor deve ter conhecimento teórico específico sobre literatura e seu ensino. Defendemos que as escolas tenham profissionais qualificados em suas bibliotecas e que a equipe pedagógica da escola veja o ensino da literatura como um dos elementos centrais de seu fazer. “Afim, há muito de aquisição no prazer artístico e este prazer constitui-se de incontáveis fios” (COLOMER, 2007, p. 68). Passar do prazer sentido pelo enredo e pela identificação com o personagem para o gosto pela forma com que o autor conta determinada história, como escolhe as palavras, cria cenários, argumenta ideias, aborda um determinado tema, exige aprendizagem e ensino.

Além disso, é preciso destacar que o conhecimento adquirido com o letramento literário, ou seja, as estratégias desenvolvidas para ler o texto literário, pode ser aplicado aos demais textos:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar aos indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p.70)

Para além de ler o mundo de forma crítica, Colomer (2007) ainda destaca que aprender a ler melhor nos auxilia na apreciação dos matizes e das contradições, iluminando as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para além da dicotomia bem/mal, certo/errado, fazendo que se veja o mundo de forma mais inteligível e, dessa forma, sejamos mais inteligentes.

O trabalho com a formação do leitor literário é um trabalho que pressupõe a criação de um espaço aberto de discussão, de garantia do uso da palavra e da escuta atenta ao que o outro tem a dizer. Não é tarefa fácil. Como bem dizem Moraes e Santos (2013), a “leitura literária não servirá de ponto de chegada, mas de ponto de partida para outras leituras, para indagações e questionamentos, para problematizações e descobertas” (p. 110). Afim, a literatura nos faz pensar e nos faz questionar nossas concepções de mundo e de linguagem e “depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para

nos transformar, deverá nos atrair, viver dentro de nós” (BORBA *apud* MORAES; SANTOS, 2013, p.110) e, assim, ser de alguma forma significativa.

2.2.2 Roteiros de leitura

Dentro da perspectiva de realizar um trabalho significativo com as crianças, venho trabalhando com as turmas nas quais leciono o que chamo de roteiros de leitura. Um roteiro de leitura é, grosso modo, um roteiro – uma intenção, uma série de atividades planejadas com intencionalidade definida – a partir de um texto literário.

Os roteiros de leitura não são uma invenção nova. Aparecem sob diversos nomes e com diferentes configurações, mas todos têm como característica principal o trabalho realizado com o texto literário. Recentemente, temos o trabalho com *oficinas de leitura* (GIROTTTO; SOUZA, 2010), a proposta de exploração do texto literário através de *sequência básica e expandida* para os adolescentes (COSSON, 2014a), os *círculos de leitura* (COSSON, 2014b), os *roteiros de leitura* e o projeto *Carrossel de leituras* (SARAIVA, 2001; 2006) e uma proposta de trabalho com crianças relatada no livro *Leitura literária na escola* (FEBA; SOUZA, 2011). Os roteiros de leitura são uma forma de realizar a leitura compartilhada. E, segundo Colomer (2007), “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (p. 106). Através dela compartilham-se o entusiasmo, a construção do significado e as conexões que os livros estabelecem entre eles.

Fui desenvolvendo meus roteiros de leitura a partir da constatação de que as aulas tradicionais do ensino da língua não se mostravam eficientes com o grupo de alunos que tinha. Lembro-me de uma das turmas de 4º ano com a qual trabalhei em uma escola na periferia da rede municipal, formada por alunos multirrepetentes, já muito proficientes nas dinâmicas tradicionais da escola, tanto que, assim que terminei de entregar uma folha contendo um texto, disseram-me em coro já saberem o que aconteceria e, por isso, já estavam reclamando do que viria. Ainda lembro suas vozes, em coro: “teremos depois um questionário, exercícios gramaticais e vamos ter que escrever uma produção textual”. E era justamente o que eu tinha planejado. Percebi, então, que para promover a aprendizagem daquele grupo de alunos eu tinha que traçar um caminho de ensino diferente com eles. Tinha que surpreendê-los. Eu já

estava acostumada a propor atividades diferenciadas, por ter aprendido assim no meu curso de magistério (os trabalhos globalizados) e por ter feito um curso mais específico de extensão na UFRGS, com o professor e escritor Caio Riter (de onde retirei grande parte da estrutura que uso em meus roteiros). Mas, agora, aqueles alunos exigiam de mim a radicalidade – abrir mão de toda e qualquer proposta mais tradicional. Foi assim que meus roteiros foram tomando a forma que apresentam hoje. Além disso, o fato de ser formada em Letras fez que sempre tivesse cuidado com a exploração do texto literário em sala de aula.

Os roteiros de leitura com os quais trabalho apresentam os seguintes elementos: motivação, forma de contação, exploração, extrapolação e atividades específicas de leitura e de escrita. Os cinco elementos foram elencados considerando a idade das crianças e os objetivos do trabalho com o texto nessa etapa do ciclo escolar. Entre os objetivos, podem ser destacados os seguintes: aproximar a criança do texto literário e iniciar a exploração linguística; favorecer a compreensão dos elementos presentes no texto em questão; instrumentalizar as crianças para a criação e o desenvolvimento de estratégias que as auxiliassem na compreensão do texto lido; explorar o texto como elemento de ensino da leitura e da escrita, analisando palavras baseadas em sua complexidade e em seu contexto textual.

Ao serem trabalhados, os roteiros desenvolvem diferentes habilidades de leitura. E os alunos, “a fim de se tornarem bons leitores, precisam conhecer as estratégias explicitamente para aplicá-las. A literatura infantil bem escrita e envolvente é uma fonte rica e autêntica para o desenvolvimento dessas estratégias” (SOUZA, 2010, pp. 10-11)

Inicialmente, os roteiros visam promover o gosto e o prazer pela leitura literária, tornar o objeto livro fonte de encantamento. E, aos poucos, eles vão se tornando mais complexos. Assim, inicialmente o foco está em promover o contato com o livro, optando-se por histórias que façam parte do interesse do grupo dos alunos com os quais se está trabalhando, e formar repertório de leitura, explorando a capa, o formato, o portador textual em si, a história e a linguagem literária. Mais tarde, outros aspectos vão sendo priorizados, como propor o exercício de estabelecer leituras intertextuais, fazer inferências, antecipar acontecimentos, promover discussões sobre os elementos que compõem a estrutura do texto, a escolha do léxico feita pelo autor, a construção do cenário. O mesmo é feito com as atividades específicas de leitura e escrita. No

início há a exploração da história em si, chamando atenção para a diferença entre texto e ilustração; após, trabalham-se as letras, as palavras, as sílabas, oferecendo suporte para a construção das hipóteses de leitura e escrita dos alunos.

O fio condutor da elaboração dos roteiros de leitura sem dúvida é a exploração de sua dimensão lúdica – a escolha do texto e as atividades elaboradas são feitas a partir do que oferece em termos lúdicos. A começar pela história, que deve ser múltipla em sentidos, proporcionando uma experiência rica a quem a ouve, mexendo com a imaginação e o sentimento dos alunos, tendo qualidade gráfica, temática e linguística, aproximando-se de critérios que garantam sua literariedade e afastando-se daquelas com atributos mais ‘pedagogizantes’.

O que se quer com os roteiros é proporcionar a formação de leitores tanto na dimensão de aquisição (aprendizagem da leitura e da escrita) como na de proficiência (letramento literário) através de uma forma lúdica. Os roteiros são uma maneira de, concretamente, explorar os “aspectos lúdicos e oníricos, ficcionais e criativos do texto em sala de aula no processo interpretativo e analítico das práticas de letramento literário desenvolvidas na escola” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 69).

Quanto à escolha dos livros, segundo Colomer (2007), o “itinerário infantil das leituras” (p. 60), iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem. Mas não há momentos determinados para que possam desfrutar desta ou daquela experiência literária. Escolher livros com palavras de sílabas simples ou escritos contendo determinadas sílabas não é uma atitude produtiva, pois é a participação das crianças “em um ato completo de comunicação literária o que lhes permite avançar por esse caminho” (p. 60). O mesmo ocorre para o ensino da leitura e da escrita – é dentro de um contexto que se aprende melhor. Essa é a razão de optar pelo trabalho com o texto literário desde o início – e escolhido pela sua literariedade – e com o ensino da leitura e da escrita a partir do encontro com a literatura. Foge-se, assim, do trabalho a partir de enunciados como “A Ema mama” (com o propósito de ensinar a família silábica da letra M), direcionando-se para o estudo de textos reais e completos. Para efeito de análise e reflexão são extraídas palavras e frases, mas elas fazem parte de um universo literário discutido e trabalhado anteriormente.

Segundo Cosson (2014b), a aprendizagem da leitura pela literatura traz muitas vantagens, mas, em especial, a reflexividade no ato da leitura. “Como a matéria-prima da leitura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro lugar, linguagem” (*idem* p. 50). A leitura literária exige do leitor que se debruce sobre o modo de dizer, ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Assim, aprende-se a ler lendo. Aprende-se a ler e a escrever dentro de uma proposta que leva para a sala de aula o texto literário, que cria situações ricas e diversificadas de leitura, mostrando que o esforço empenhado na aquisição da leitura e da escrita justifica-se por oferecer a chave para a apropriação da compreensão do texto – para a possibilidade de conhecer novos mundos, reais e imaginários, viver outras vidas, colocar-se em outras situações, refletir sobre outras ideias.

Os roteiros que foram elaborados apresentam duração diferenciada. Depende muito do que o texto trabalhado oferece e do desencadeamento das atividades com os alunos. Nem todos possuem os cinco elementos. Alguns têm um foco maior em um deles. O importante é que o texto escolhido seja trabalhado da melhor forma possível, isto é, seja explorado no que oferece, sem nunca descuidar de garantir o encontro do leitor com o texto como objetivo maior. É preciso ter cuidado para que o “texto não seja apenas pretexto” (LAJOLO, 2009) para a proposição de outras atividades. Não esqueçamos que

[...] o trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se para a descoberta do sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor possa projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p. 62)

Ao promover esse momento de leitura compartilhada e olhar mediado pelo leitor experiente, contribuímos para uma melhor compreensão do mundo pelo leitor inicial.

Todos os roteiros elaborados foram pensados considerando: 1) a escolha de livros que pudessem dialogar com o momento em que aquelas crianças vivem (interesses, curiosidades, vivências) e que, de alguma forma, fossem significativos para elas, procurando optar sempre por aqueles de melhor qualidade literária; 2) a presença de elementos a serem explorados de forma lúdica, que proporcionassem uma exploração através de jogos, brincadeiras, ou que a própria história evocasse o faz de conta, a imaginação, transportando as crianças para uma outra dimensão; e 3) a apresentação de aspectos interessantes para o trabalho sobre linguagem,

elementos textuais, construção da narrativa e subsídios que pudessem servir para a reflexão da construção da escrita alfabética.

Para explicitar como é constituído um roteiro de leitura na prática, trago o exemplo sistematizado do roteiro do livro *Eu não vou sair daqui!*, de Paul Bright, com ilustração de Bem Cort, da editora Ciranda Cultural, elaborado e realizado com as crianças de 1º ano, em 2013. Esse roteiro foi um dos lembrados pelas crianças do grupo focal e servirá de exemplo de como os roteiros são construídos e trabalhados em sala de aula.

A descrição completa deste roteiro está no Apêndice B. Aqui faço um resumo (Quadro 1) para uma compreensão geral da organização dos roteiros de leitura:

Quadro 1: Resumo do roteiro de leitura *Eu não vou sair daqui!*

Roteiro: EU NÃO VOU SAIR DAQUI! 	
Figura 16: Material produzido para o roteiro de leitura <i>Eu não vou sair daqui!</i>. Fonte: Arquivo pessoal, 2013.	
ESCOLHA A seleção do livro é feita considerando a temática do livro; os elementos lúdicos contidos no livro e na história apresentada; a potencialidade literária; e as atividades específicas de construção da leitura e da escrita que podem ser feitas a partir dele.	- Temática que faz parte de situações vividas pelas crianças: medo. - É uma história rica em humor. - A situação da capa, a criança embaixo do lençol, evocou-me a possibilidade de contá-la dessa mesma forma. - Pensei em usar alguns elementos da história para análise linguística.
1. MOTIVAÇÃO É a primeira parte do roteiro, responsável por capturar os alunos para a leitura, por mobilizá-los para a realização do roteiro.	Para este roteiro, decidi oportunizar uma leitura em estilo de ‘cabaninha’. Para isso, usei um lençol de casal sobre as mesas.  Figura 17: ‘Cabana’ montada com lençol e classes. Fonte: Arquivo pessoal, 2013.
2. FORMA DE CONTAÇÃO	Como estávamos todos juntos embaixo da ‘cabana’, a forma escolhida de contação foi a

Escolha pela leitura ou contação do texto. O que irá ser usado: projeção da história, ampliações das imagens, objetos, o próprio livro, tudo depende do que o próprio livro oferece.	leitura dramática do texto (lia dando grande ênfase na fala do menino). Todos ficaram em absoluto silêncio aguardando o desfecho da história. Queriam saber de quem o menino estava se escondendo afinal.
3. EXPLORAÇÃO Maneira como a história será explorada de forma a ampliar a compreensão do lido.	Após a contação, saímos da ‘cabaninha’ e fizemos uma roda de conversa a fim de estabelecer uma primeira compreensão do texto lido. Agora, as imagens do livro foram mostradas e analisadas. Os alunos desenharam a parte que mais gostaram. Montei um livro com os desenhos (e texto digitado).  Figura 18: Imagem do livro produzido com as ilustrações das crianças. Fonte: Arquivo pessoal, 2013.
4. EXTRAPOLAÇÃO Momento em que se oferecem atividades para além do livro. Quando se criam novas possibilidades a partir do lido, quando se pode promover a interdisciplinaridade trazendo outras áreas do conhecimento, quando se podem apresentar outros livros de mesma temática para comparar, por exemplo.	Como os alunos gostaram muito da atividade da cabana, propus que fôssemos para lá novamente e que quem quisesse podia contar uma história assustadora que conhecesse. Para isso, nos imaginamos perdidos em uma floresta e acampados dentro de uma barraca.  Figura 19: Crianças novamente na cabana para compartilhamento de histórias. Fonte: Arquivo pessoal, 2013.
5. ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E ESCRITA Momento específico de reflexão sobre a leitura e a escrita. Atividades explorando o conhecimento das letras, a distinção entre letra, palavra e texto, o desenvolvimento e a testagem de hipóteses sobre a escrita, a produção de textos.	Entreguei uma ficha para cada aluno (continha a letra inicial e o nome de um elemento da história ouvida). Solicitei que recotassem e agrupassem as fichas de alguma forma, justificando a escolha da separação. Após, entreguei uma nova ficha contendo as imagens das palavras que receberam. O desafio proposto foi o de colocarem primeiro a letra inicial de cada figura e, depois, a palavra correspondente. Estava em jogo a estratégia de identificar o som inicial de cada figura e pegar a letra correspondente.



Figura 20: Aluno preenchendo sua ficha.
Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Neste roteiro, pode-se ver o empenho em significar a atividade do letramento literário e a da aquisição da leitura e escrita de forma lúdica. Há um cuidado com a escolha da história, com a forma de contação e com a garantia de permitir um espaço para continuar brincando (ao contar novas histórias embaixo da cabaninha). Além disso, as atividades de leitura e escrita foram inseridas de maneira desafiadora e em um ambiente de acolhimento das hipóteses dos alunos. Aprender ali era mais uma parte do momento da história. É ainda um brincar, mas um brincar diferente.

Os roteiros escolhidos para análise nesta dissertação encontram-se descritos no Apêndice B.

2.3 Letramento literário e Sociologia da Infância em diálogo

A fim de estabelecer uma relação possível e também justificando a aproximação entre letramento literário e Sociologia da Infância, elaborei um quadro síntese (Quadro 2) em que apresento as posições pedagógicas que construí em decorrência desse movimento de estudo e investigação teórica.

Quadro 2: Articulação entre letramento literário e Sociologia da Infância nos roteiros de leitura

Na dimensão da escola – na perspectiva educativa, letramento literário e Sociologia da Infância engendrados no trabalho com os roteiros de leitura		
	<i>Letramento literário</i>	<i>Sociologia da Infância</i>
ÁREA	Literatura	Sociologia
	Qual o papel da escola na formação do leitor?	Quem é essa criança que ocupa o espaço escolar?

	Ir além do foco do ensino apenas da metalinguagem.	Desprender do olhar o foco apenas para o “aluno”.
Foco	O leitor	A criança
Investir	Em estratégias para que os “alunos se sintam pertencentes ao universo dos livros” (COLOMER, 2007) e que ajudem os alunos a ler melhor (COSSON, 2014; 2014b; COLOMER, 2007).	Em espaços de escuta e de atuação das crianças. Nas culturas infantis/de pares (SARMENTO, 1997, 2012; BROUGÈRE, 1998, 2014; BARBOSA, 2007). Ter a postura de adulto atípico (CORSARO, 2011).
Contra a	Pedagogização/ escolarização inadequada da literatura (SOARES, 2003; LAJOLO, 2009).	A compreensão de “socialização” como uma imposição à criança, e esta como mera receptora passiva da cultura adulta (SANTOS, 2014; SARMENTO, 2005).
Aspectos considerados	Literariedade (JAKOBSON <i>apud</i> MORAES; SANTOS, 2013; SOUZA, 2003). Qualidade textual e gráfica (PAIVA; SOARES, 2014). Estratégias de leitura a serem desenvolvidas.	Traços das culturas infantis: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração (SARMENTO, 2004). Criança como ator social (SARMENTO, 2005).
PRESSUPÕE	A criação de um espaço aberto de discussão, de garantia do uso da palavra e da escuta atenta ao que o outro tem a dizer.	
Exige	Sintonia com o grupo. Conhecimento específico do conteúdo (literatura). Ensino responsivo (SOUZA, 2010) intencional, reflexivo e adaptativo. Ensino que dá vez e voz às crianças. Trabalho sistemático com o texto (mediação).	Reconhecimento das crianças como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto.

Os roteiros de leitura	Ao serem trabalhados, desenvolvem diferentes habilidades de leitura. E os alunos, “a fim de se tornarem bons leitores, precisam conhecer as estratégias explicitamente para aplicá-las. A literatura infantil bem escrita e envolvente é uma fonte rica e autêntica para o desenvolvimento dessas estratégias” (SOUZA, 2010, pp. 10-11).	Roteiros literalúdicos (GONÇALVES; NORMBERG, 2015b). Ao ser desenhado pela dimensão lúdica, permite a interação professora-crianças de forma mais próxima e acolhendo o entendimento da criança como ator social, de sujeito potente, e respeitando os traços das culturas infantis.
--------------------------------------	---	---

Este quadro não pretende ser um instrumento comparativo duro e simplista. E está longe de ser completo. É apenas um exercício decorrente de uma tentativa inicial, feita a partir dos estudos realizados até aqui. A intenção ao fazê-lo é de poder enxergar onde o olhar de ambas as áreas podem se encontrar. E, mais do que isso, é colocar em ação elementos dos dois campos a fim de construir e organizar a teoria da prática pedagógica realizada por mim.

É uma tentativa de levar para o campo da Educação o trabalho dessas duas áreas, e defender, guardadas as devidas proporções, a coexistência delas na sala de aula. Uma fortaleceria a outra, ou, uma possibilitaria o olhar da outra. Seria, no mínimo, desconcertante se eu propusesse o olhar da Sociologia da Infância, trabalhando com o ensino mais diretivo e tradicional. No meu caso, como os estudos da Sociologia da Infância vieram depois do meu trabalho com os roteiros literários, sendo assim um conhecimento adquirido no mestrado para tentar responder às perguntas que foram surgindo ao longo desta dissertação, diria que encontrei nela o embasamento teórico que garante o diferencial do meu trabalho com literatura. E nessa apropriação desse conhecimento novo, acabo fazendo dois movimentos – o de colocar minha prática sob o crivo dessa nova teoria, ao mesmo tempo em que coloco essa teoria em jogo com minha prática, deslocando alguns conceitos. É o que reflete Peggy Miller (*apud* GRAUE; WALSH, 2003) sobre o papel da teoria em seu trabalho. Diz ela que “a teoria e a observação trabalharam de mãos dadas para me ajudar: as teorias alargaram a minha visão de mundo do que deve ser observado, e as observações levaram-me a procurar teorias que me ajudassem a compreender o que vejo” (p. 72). E eu concluí mais adiante que há “a existência de uma íntima relação

entre a teoria e os métodos, com influências recíprocas: a teoria conduz a um determinado tipo de trabalho empírico e esse determinado tipo de trabalho empírico conduz a teorias compatíveis” (*idem*).

EXPLORAÇÃO

Explorar: 1. Tratar de descobrir, pesquisar, investigar, estudar. 2. Percorrer (estudando ou procurando). 3. Ir à descoberta. 4. Examinar atentamente;

Dicionário Aurélio *on-line*

Aqui apresento a análise e os achados do material gerado. Trago um inventário dos elementos lúdicos presentes nos roteiros de leitura, segundo o ponto de vista da professora e das crianças envolvidas nesse processo. Faço isso à luz da literatura e da Sociologia da Infância.

Iniciando a jornada - Apresentação

No momento da exploração mais refinada do texto, foram realizadas atividades por meio de desenhos, de escrita, de rodas de conversa, do reconto. Nessa etapa, foi possível tecer relações entre o texto e as imagens, entre o texto e o conhecimento de mundo das crianças, a partir do que anteciparam e inferiram com base na leitura.

Também foram realizados questionamentos que ajudaram a explorar aspectos textuais – como a escolha do léxico, das imagens evocadas, da estrutura do texto (início, meio e fim). Por fim, também foi realizada uma nova roda de conversa e uma atividade com desenhos. Cada criança foi convidada a desenhar uma bruxa, citada pelo texto ou evocada por sua imaginação. Os desenhos foram fixados no quadro. Depois de comentados e analisados, fizemos uma votação para escolher aquele do qual a turma mais gostou.

Roteiro de leitura *Abracadabra*
Gonçalves; Nörnberg, 2015b, p. 222

[...] eu gosto quando tu conta história porque tu conta com gosto. Porque tu gosta de ler. Eu não gosto de história que conta só por contar [sem contar direito] fica chato de ouvir... **E eu gosto também porque tu faz trabalho sobre a história.** Às vezes tu traz versões novas [...] **Eu gosto porque tu sempre traz uma coisa nova.**

Fala da Julia D.
Diário do Grupo Focal, 2015, p.40

3. EM BUSCA DO SENTIDO...

É a busca do sentido da experiência enquanto experiência educativa (...) a pergunta pelo sentido é que desperta a experiência.

Contreras; Pérez, 2010, p. 39

Esta pesquisa debruça-se sobre uma experiência pedagógica: o encontro de uma professora e seus alunos por meio dos roteiros de leitura. Em primeiro lugar, ao fazer isso, tenta legitimar o espaço de pensamento da sala de aula na produção de saberes dos professores. E, seguindo a ideia de Larrosa (2015), de que é “preciso reivindicar experiência, dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade” (p.38), traz para o debate no meio acadêmico um saber vindo dessa experiência. Sabemos que a ciência tem colocado a experiência num segundo plano. E sabemos também que o termo trabalhado por Larrosa tem se esvaziado um pouco em seu valor; basta olhar as Alves.antoniomauricio@gmail.com Entretanto, abordo sobre a experiência porque esta é uma pesquisa que teve, em sua gênese, o entendimento de que toda aula deve ser um acontecimento único, pois se trata de um conhecimento, de um encontro de saberes, que não é replicável (MEIRIEU, 2002). Uma experiência que só pode ser pensada depois de realizada. Foi planejada sim, mas aberta ao encontro com o outro (alunos), tomando sua forma definitiva considerando o momento em que ocorreu. E não está relacionada com uma prática puramente, mas sim com a “paixão” despertada/vivida. Por isso, reivindico seu uso. E, por isso, também a trago para investigação, porque, parafraseando Larrosa, há algo que fiz e no que (me) aconteceu que não sabia muito bem o que era, mas que era algo sobre o que tinha vontade de falar, e de continuar falando, e que tinha vontade de pensar, e de continuar pensando, “porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação (...) e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura” (LARROSA, 2015, p. 13).

Importam-me os sentidos dessa experiência porque pensar é buscar sentido. Por isso, esta dissertação é um exercício de pensamento sobre uma experiência vivida. Mas o que seria o sentido? Recorro à Vanessa Almeida (2011)

que, em seus estudos sobre as ideias de Hannah Arendt, diz que não há “o sentido” (p. 202), que ele não pode ser definido (e então me lembro de Larrosa novamente quando diz que a potência das palavras está na sua não captura total), mas que pode se revelar nas histórias. E diz que “só adquire significado aquilo que nos atinge e que sai do campo do indiferente” (ALMEIDA, 2011, p. 202), porque “o sentido não é simplesmente informado, mas surge quando as pessoas se reconhecem na história e começam a pensar sobre ela” (p. 205). Nesta dissertação, foram ouvidas as pessoas que compartilharam de uma mesma história (experiência) e que foram convidadas a pensar sobre ela.

Reunida a documentação pedagógica (envolvendo os roteiros de leitura), realizados os encontros do grupo focal com as crianças, parceiras de ensino e pesquisa (para afinar a escuta iniciada e registrada na documentação pedagógica) e apresentado o aporte teórico que sustenta o olhar da e sobre a construção da proposta pedagógica e investigação feitas (que procura colocar em um mesmo campo de ação diferentes teorias, tencionando possibilidades de existência mútua - letramento literário e Sociologia da Infância), passo, agora, à análise dos dados gerados a fim de tratar do meu objetivo de pesquisa: compreender a dimensão adquirida pelo lúdico dentro da proposta pedagógica dos roteiros de leitura desenvolvidos por mim em parceria com um grupo de crianças no ciclo de alfabetização, evidenciando que sentidos podem ser capturados por meio da análise de sua materialidade.

Esse objetivo gira em torno da captura do(s) sentido(s) que o lúdico teve/ adquiriu no desenvolvimento dos roteiros de leitura desenvolvidos por mim e pelas crianças, sentido(s) que procurei capturar, evidenciando sua materialidade. Chamo aqui materialidade o que poderia, de concreto, elencar/apontar de lúdico nos roteiros e, também, de forma simbólica, o trazido pelas falas das crianças.

Para dar conta dos objetivos específicos relacionados aos roteiros de leitura, encaminho as seguintes ações (Quadro 3):

Objetivo específico	Ação
Descrever e analisar como são organizadas e conduzidas as práticas pedagógicas com os roteiros de leitura, visando à potencialização do lúdico contido neles.	Os roteiros escolhidos estão descritos (Apêndice B) e serão analisados na próxima seção (Seção 3.1) .
Perceber elementos na prática pedagógica de trabalho com os roteiros de leitura que possam dar pistas da materialidade do lúdico como linguagem.	Foram listados em quadros e posteriormente analisados todos os elementos lúdicos de cada parte do roteiro.
Com tais objetivos, procurei responder às seguintes questões: Onde está o lúdico nos roteiros? Como a ludicidade aparece nos roteiros de leitura elaborados?	

Para compreender os sentidos produzidos pelas crianças foram desenvolvidas as seguintes ações (Quadro 4):

Quadro 4: Ponto de vista das crianças: objetivos específicos e ações desencadeadas

Objetivo específico	Ação
Investigar o que os alunos envolvidos nesse processo pensam sobre esse trabalho diferenciado com a literatura infantil.	Criação do grupo focal. Elaboração do diário do grupo focal, contendo a descrição dos encontros e já uma análise prévia do que cada encontro ia sinalizando, para melhor encaminhamento do encontro seguinte.
Analisar os sentidos que as crianças atribuem para essa experiência, apontando possíveis linhas de força das quais o trabalho realizado no ciclo de alfabetização pode se valer.	Análise do material produzido pelo grupo focal e do registro das falas das crianças presentes na documentação pedagógica produzida por mim.
Com tais objetivos, procurei responder às seguintes questões: O que os alunos têm a dizer sobre o nosso trabalho juntos? Como perceberam o lúdico em nosso tempo juntos?	

Assim, a fim de dar conta dos objetivos específicos desta investigação, faço agora a análise do material gerado: (1) documentação pedagógica, constituída pelos roteiros de leitura produzidos, registrados em diários, *blogs*, portfólios e fotografias; e (2) falas das crianças, registradas na documentação pedagógica e proferidas no grupo focal. É no tensionamento/diálogo entre o que a professora diz e faz com o que os alunos dizem e fazem que procuro encontrar pistas para refletir e dar conta do objetivo de pesquisa.

3.1. Roteiros de leitura: em busca da materialidade da ludicidade na documentação pedagógica

Não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Madalena Freire, 1996

Nesta seção, analiso os roteiros de leitura e, para isso, debruço-me sobre a documentação pedagógica produzida por mim a partir do trabalho em sala de aula, cujo registro sempre teve um caráter de “reflexão sobre a minha prática, no planejamento, contribuindo para o meu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria na ação” (MARQUES, 2010, p.25). Esta documentação, em específico, foi produzida ao longo de três anos de trabalho com um mesmo grupo de crianças do ciclo de alfabetização. A análise feita teve como foco capturar a materialidade e compreender os sentidos que teve a ludicidade – analisada nas práticas de letramento literário desenvolvidas através de roteiros de leitura – durante esse processo.

Os roteiros de leitura selecionados para análise foram reconstruídos a partir dos diários de aula, dos portfólios, do *blog* e das páginas do Facebook criadas para a turma, além das atividades de registro dos alunos, das fotografias e demais planejamentos feitos. Lembrando que a perspectiva que coloquei no registro foi a do olhar do professor que constrói sua prática docente produzindo propostas de trabalho e materiais didáticos, e de como os alunos respondem a ela. Também consegui agregar a fala das crianças – registrada na documentação e melhor refinada durante o grupo focal.

Num primeiro levantamento feito no material de pesquisa, obtive a seguinte configuração dos roteiros de leitura desenvolvidos (Tabela 2):

Tabela 2: Número de roteiros de leitura

ANO	NÚMERO DE ROTEIROS DE LEITURA
1º ANO (2013)	24 roteiros de leitura.
2º ANO (2014)	18 roteiros de leitura.
3º ANO (2015)	10 roteiros de leitura, alguns de forma compartilhada com a professora referência da turma, lembrando que tinha apenas quatro períodos semanais com eles.

Devido ao grande número de roteiros desenvolvidos com as crianças, estabeleci como critério de escolha analisar apenas os roteiros que foram lembrados pelas crianças durante a atividade do grupo focal.

Nos encontros do grupo focal, as crianças fizeram menção aos seguintes roteiros (a lista completa dos roteiros trabalhados ao longo dos três anos está no Apêndice C) (Tabela 3):

Tabela 3: Roteiros de leitura citados pelas crianças no grupo focal

Ano	Nome do roteiro (Lembrado pelos alunos)	Número de votos recebidos
1º ano (2013)	1. Brincando com Dilan Camargo	12
	2. Bruxa, bruxa venha a minha festa	1
	3. Chapeuzinho vermelho. *Sequência didática com vários roteiros	14
	4. Eu não vou sair daqui!	1
	5. O lobo e os 7 cabritinhos	2
	6. O coelhinho que não era de Páscoa	3
	7. O segredo da lagartixa	11
	8. Os três pontinhos	1
	9. Pedrinho pintor	13
	10. Peppa	1
	11. Rua assombrada	1
2º ano (2014)	1. Abracadabra	14
	2. Cinderelo	12
	3. Coisas	1
	4. Como pegar uma estrela	1

7 roteiros	5.	Lobo não morde	11
	6.	O monstro monstruoso da caverna cavernosa	12
	7.	O ouriço	1
3º ano (2015) 5 roteiros	1.	Bicho poesia	13
	2.	Fofo	12
	3.	João e Maria	12
	4.	Os três porquinhos	1
	5.	Uma chapeuzinho vermelho	2

Para chegar aos 11 roteiros escolhidos, primeiro anotei o nome e o número de vezes em que cada um foi citado ao longo dos encontros, reduzindo o número de roteiros para 23. Como uma segunda estratégia de corte, escolhi os roteiros mais votados no encontro em que as crianças apreciavam a escolha dos colegas (fotos contendo atividades que eles avaliaram como sendo mais significativas). Por isso, algumas histórias aparecem no quadro acima com expressiva votação. Não fiz um encontro direcionado apenas aos roteiros de leitura. Eles foram sendo mencionados e evocados através das falas das crianças, das memórias, do material pedagógico produzido e das fotografias.

Para a análise, procurei olhar para cada elemento do roteiro de leitura que foi trabalhado com as crianças: a) conteúdo literário, b) motivação, c) forma de contação, d) exploração, e) extrapolação e f) atividade específica de leitura e de escrita. O objetivo foi o de procurar ver que elementos lúdicos cada parte do roteiro contém. Para isso, mapeei cada parte que compõe o roteiro de leitura, procurando, ao descrevê-las, “enxergar” os elementos lúdicos que as constituíram. Após fazer a descrição minuciosa dos 11 roteiros escolhidos (Apêndice B), fiz uma nova análise, agrupando agora os roteiros por suas partes constituintes – os 11 títulos, as 11 motivações, as 11 formas de contação, etc. – para que pudesse, assim, concentrar meu olhar sobre o que de significativo podia ser visto ali.

Dessa forma, abordo dois dos objetivos específicos desta investigação: (1) descrever e analisar como são organizadas e conduzidas as práticas pedagógicas com os roteiros de leitura, visando à potencialização do lúdico contido neles; e (2) perceber elementos, na prática pedagógica de trabalho com os roteiros de leitura, que possam dar pistas da materialidade do lúdico em meu trabalho. Que atividades teriam potencial lúdico? O lúdico pode ser enunciado pelas atividades propostas? Com essas

questões em mente fui examinando uma a uma as partes constituintes dos roteiros de leitura.

a) Conteúdo literário

A linguagem, e conseqüentemente seu ensino, “não pode ser reduzida a um código, a uma ferramenta de comunicação. A linguagem nos constitui” (PETIT, 2013, p. 112) e, como tal, quanto mais ampliamos e compreendemos seu uso, melhor entendemos a nós mesmos e aos outros. A leitura é entendida como um ato de produção de sentidos, em que o leitor passa a ser coautor, na medida em que busca, em seu repertório (outros textos, fatos vividos, imagens construídas), sentido para o que lê, “num processo que dota o leitor da capacidade de ad-mira-ção (olhar que aprende e apreende)” (GOES, 1996, p.16).

Ao mesmo tempo em que o leitor pode ser lido pelo texto que lê, uma frase, um texto, pode despertar nossa interioridade, pôr em movimento nosso pensamento (PETIT, 2013, p.110). A leitura pode acionar nosso universo particular, simbólico, e pode nos projetar para o outro/para o mundo. Mas para que a leitura possa atuar nessas dimensões os textos literários utilizados em sala de aula devem possibilitar várias leituras. Goes (1996) propõe uma definição para literatura infantil que nos ajuda na escolha dos livros: “literatura infantil é linguagem carregada de significados até o grau máximo possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhe são próprias” (p. 16). Tais exigências dizem respeito à natureza da literatura infantil, pois ela constitui uma arte, representa um meio de educar a criança e, sobretudo, permite o desenvolvimento de sua percepção estética do mundo, o refinamento de qualidades e a ampliação de sua inteligência, ideias e gostos.

O primeiro elemento a ser considerado na montagem de um roteiro de leitura é o livro. O livro é o princípio de tudo. Mesmo tendo algumas referências – como o conteúdo que gostaria de trabalhar –, o cuidado maior sempre é com ele. O livro tem de partilhar da visão infantil, ser múltiplo em sentidos, proporcionando uma experiência rica e lúdica a quem o ouve, mexendo com a imaginação e o sentimento dos alunos, tendo qualidade gráfica, temática e linguística, aproximando-se de critérios que garantam sua literariedade e afastando-se daqueles com atributos mais ‘pedagogizantes’ ou pregando uma moral simplista.

Abaixo, seguem dois excertos de roteiros realizados na turma que ilustram essas dimensões acima referidas:

O livro *Como reconhecer um monstro*, de Gustavo Roldan, da editora Frase e Efeito, distribuído pelo MEC, tem uma proposta divertida: traz dicas de como reconhecer um monstro, caso se encontre algum. O autor vai dando dicas para que se possa identificar tal criatura. O livro é composto por uma ilustração rica que ajuda a compor o texto. As crianças se divertiram muito com a história ouvida e vista. O livro (Figura 17) ficou à disposição do manuseio e exploração das crianças nos dias seguintes, compondo o acervo de livros da turma. O contato com o objeto livro é fundamental para a constituição do sujeito leitor. (GONÇALVES; NÖRNBURG, 2015a, p. 771)

O livro escolhido para a elaboração do roteiro possui um texto construído com rimas, evocando a imagem das bruxas dos contos de fadas, e dialoga com outros textos, fazendo várias relações intertextuais. Como estávamos trabalhando com contos de fadas e em época de Halloween – quando a escola é tomada por crianças querendo viver um pouco mais seus medos –, foi selecionado o livro “Buu.... bruxa!”, de Lisete Johnson, com ilustrações de Carla Pilla, da editora Edição do Autor. (GONÇALVES, NÖRNBURG, 2015b, p. 219)

Na escolha dos dois livros, pode-se ver a preocupação com elementos outros que não o ensino de letras e de regras gramaticais. Há o cuidado em dialogar com o momento em que as crianças estão vivendo. No caso do livro das bruxas, houve uma preocupação com a linguagem lúdica – com humor, uso de rimas e uma ilustração rica, todos sendo elementos que contribuem para que o livro seja bem acolhido pelas crianças. Além disso, a preocupação com a linguagem e ilustração demonstra o cuidado com a literariedade do texto. São textos que – por serem ricos – permitem várias aproximações e leituras, como as feitas pela professora e a turma.

É preciso destacar que:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (BAJOUR, 2012, p. 27).

Pensar os textos com antecedência, prossegue Bajour, é poder imaginar os modos de apresentar e adentrar nos livros, propor estratégias de leitura, criando pontes entre o leitor e o texto literário, sabendo que tal exercício é provisório, uma proposta de abordagem que será significada pelo contato real dos alunos com a obra. É preciso destacar aqui que o roteiro é um desenho de leitura que é retomado após sua execução – enriquecido pelas crianças/leitores e pela reflexão feita desse encontro.

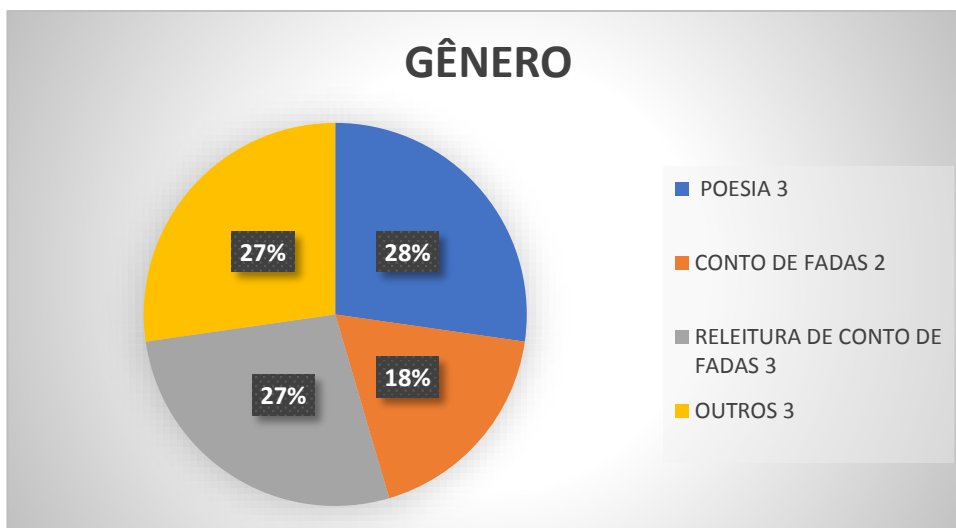
A seguir, os 11 roteiros são analisados quanto ao tema e ao gênero a que pertencem (Tabela 4).

Tabela 4: Roteiros analisados: ludicidade na temática/gênero

TÍTULO DO ROTEIRO	TEMAS E GÊNERO LITERÁRIO
<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	• Temática infantil: criança, medo.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	• Conto de fadas: medo e fantasia.
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Temática infantil: descoberta de si, autoafirmação. • Humor.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Poesia: brinca com as palavras. • Temática infantil: compartilhar sentimentos.
<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Poesia: brincar com as palavras. • Conto de fadas: bruxas.
<i>Príncipe Cinderelo</i> 2º ano/2014	• Releitura de conto de fadas. • Texto bem-humorado.
<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Releitura de conto de fadas. • Texto bem-humorado. • Ilustração interessante.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Texto de maior volume. • Temática infantil: universo mágico. • Texto bem-humorado.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Poesia: brinca com as palavras.
<i>Fofó</i> 3º ano/2015	• Temática infantil: sentimento.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Conto de fadas: medo.

Dos 11 roteiros analisados quanto ao gênero, vemos a seguinte distribuição (Gráfico 1):

Gráfico1: Distribuição dos gêneros textuais nos 11 roteiros



Nessa amostra, vê-se a presença de textos poéticos (3), que em si já contemplam a ludicidade em sua construção, na medida em que fazer poesia é brincar com as palavras. Os contos de fadas (2) e releituras (3) trazem o elemento do faz de conta, da imaginação e fantasia, importantes para as culturas infantis.

O humor é outro elemento que aparece em quase todos os roteiros: dos 11 roteiros, 8 apresentam de forma explícita essa forma de escrita. E todos os roteiros abordam temáticas características da faixa etária das crianças – o medo, a autoafirmação, a construção da identidade e a forma de lidar com o sentimento.

Os textos variam em tamanho, uns menores e outros de maior fôlego, mas todos foram selecionados em função de um objetivo específico. O importante é que, em seu primeiro critério de escolha, esteve seu potencial literário: riqueza de linguagem, proposta criativa de construção, capacidade de encantamento e boa recepção pelas crianças. Formar leitores passa por escolher textos que correspondam aos interesses e gostos das crianças, avançando para a ampliação desse horizonte. Ao longo dos três anos, as histórias escolhidas foram ganhando mais páginas, menos ilustrações, permitindo que as crianças pudessem ser conduzidas apenas pela palavra. É claro que o uso e a exploração das ilustrações continuaram paralelamente, já que apresentam conteúdo importante de análise, mas as crianças foram construindo repertórios e aprendendo a ouvir histórias maiores e com enredos mais complexos. A professora referência do 4º ano (2016), da turma acompanhada, disse

achar incrível como esse grupo gosta de ouvir histórias, como sente prazer com o que é lido, e que textos que ela tinha de contar em várias partes para outros grupos, para esse grupo de crianças ela lê inteiro, pois elas querem muito saber o que acontece e conseguem ouvir por um bom tempo a leitura feita. Isso corrobora com a ideia de que formamos leitores através de um trabalho planejado a longo prazo.

Assim, na escolha dos livros considerou-se:

- 1) O interesse das crianças;
- 2) A riqueza literária – literariedade;
- 3) A adequação ao público/formação de leitores – inicialmente apoio da imagem, mais tarde, apenas a palavra;
- 4) A potencialidade de trabalho pedagógico.

A turma que acompanhei nesta pesquisa (e continuo acompanhando) é composta por alunos muito falantes, agitados, que se desmobilizam facilmente, além de serem heterogêneos quanto à aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Na sua grande maioria, quando iniciei meu trabalho com eles, no 1º ano (em 2013), não tinham o hábito de escutar histórias, nem mesmo os que vieram da Educação Infantil (particularmente os que estudaram em nossa escola tinham como hábito o preenchimento de atividades em “folhinhas” daquelas encontradas no “período preparatório” – atividades de prontidão para a alfabetização, típicas de metodologias diretivas, em que se pede que o aluno preencha linhas com letras, pinte desenhos, etc. – e o restante de tempo livre). Criar o gosto pelo mundo literário e o trabalho com a leitura e escrita foi tarefa arduamente construída ao longo dos três anos de trabalho com eles.

Em anotação do diário, faço a seguinte reflexão sobre esse processo:

Tem sido muito difícil fazer qualquer proposta de atividade. A turma conversa o tempo todo sem parar. Desorganizam-se com facilidade. Não cumprem as combinações – brigam, se xingam, discutem, se implicam. Falam o tempo todo, falam alto, gritam ... E como trabalhar em uma turma sem contar histórias? Sem fazer rodinha? Sem brincar? (DIÁRIO Nº 1, 22/05/13, p. 110)

Uma turma em que, inicialmente, era inviável fazer uma roda de leitura, hoje, quatro anos depois, espera ansiosa por esse momento. Sim, eles continuam falantes e é preciso retomar as combinações, mas cresceram muito enquanto turma. E mais, cresceram enquanto leitores literários. Essa mudança deve-se a vários fatores, um deles a escolha do texto. Ao optar por textos ricos em humor, linguagem e envolvendo

as temáticas infantis, acabei por captar, num primeiro momento, a atenção das crianças, fator imprescindível para iniciar o trabalho com literatura. Além disso, estar atenta às falas das crianças, às suas reações, durante e após a leitura, foi importante para que pudesse escolher os textos certos para elas, pois cada grupo tem sua trajetória e interesse.

Quanto aos elementos lúdicos no que diz respeito ao conteúdo dos textos, destacam-se, então: a linguagem (poesia), o humor e os temas relacionados à temática/interesse infantil: medo, fantasia, identidade, autoafirmação. Os textos não têm a presença da moral adulta, mas têm o olhar infantil como guia da perspectiva contada.

Nos registros a seguir, feitos nos diários de aula, é possível ver a oscilação da turma, o trabalho feito para tentar criar um ambiente propício à leitura (conversas e combinações com a turma). Mostram também o desejo da professora em encontrar histórias que prendessem a atenção deles:

Hoje a tarde foi muito boa. [...] Prestaram bastante atenção na história da Peppa! (uma menina que tem os cabelos com fios fortes como fios de aço). Fizeram a atividade com envolvimento, apesar de terem dificuldade em encontrarem as palavras correspondentes à letra inicial. Devido à chuva, vieram poucos alunos. (DIÁRIO Nº 1, 13/03/2013, p. 27)

Adoraram o jogo numerado do Pedrinho. Escutaram bem a história (Livro: *Pedrinho Pintor*, de Ruth Rocha). Foi preciso retomar as regras da turma antes. (DIÁRIO Nº 1, 22/03/2013, p.42)

Muito agitados – foi difícil contar a história (*A gente pode... a gente não pode...* Claudia Ramos). Falam alto. Gritam. Não conseguem respeitar as regras. Conversei muito com eles. (DIÁRIO Nº 1, 10/04/2013, p.61)

Pela primeira vez, a turma escutou a história de forma bem atenta e participativa. Adoraram a história (*O segredo da lagartixa* de Leticia Dansa) e a técnica utilizada. Foi muito bom! (DIÁRIO Nº 1, 17/04/2013, p.69)

Os alunos estavam muito agitados e conversadores. Além das atividades da manhã, fiz a ambientação do Fred (cão da história). Foi quase impossível fazer a brincadeira do cão (um aluno esconde um cão de pelúcia, enquanto dois estão fora da sala. Eles voltam e tentam encontrar o cão) Livro: *Boa noite*, Marcos. De Marie-Louise Gay Editora Brinque-Book. Contado com ampliações da história. (DIÁRIO Nº 1, 19/04/2013, p. 74)

Alunos muito agitados e falantes, foi bem difícil trabalhar com eles. (...) Atividade do relatório do hipopótamo (roteiro) muito difícil para eles. Fiquei só no desenho, nome e número de letras. O resto descartei. (DIÁRIO Nº1, 30/04/2013, p.92)

Os excertos acima mostram o percurso dos alunos e da professora na construção de leitores. Sou uma professora que não abandona a ideia de trabalhar

com histórias e fazer jogos, apesar da dificuldade inicial encontrada, porque sei que “a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo” (BAJOUR, 2012, p.45). Além disso, sempre considerei que, se eles não conseguiam responder aos roteiros da maneira que esperava, eu devia procurar uma história que conseguisse dar conta disso, e não eliminar essa atividade como muitos professores fazem, dizendo que “eles não gostam de ouvir histórias, ou não sabem ouvir histórias então não conto mais”. Não, meu encanto pelo mundo literário sempre fez que minha questão fosse outra. Meu desejo sempre foi o de partilhar da minha alegria em ler com meus alunos e de proporcionar a eles esse lugar – o de leitores também encantados pela leitura. Assim, a cada roteiro não tão bem-sucedido, ia em busca de uma nova história, uma história melhor ou uma forma melhor de aproximá-la deles.

Recorrendo aos diários, leio o desabafo feito no final do mês de maio (DIÁRIO Nº1, 25/05/2013, p.110), já citado mais acima nesta seção, em que falo da dificuldade de trabalhar com histórias na turma e constato que eles são capazes de fazer atividades sozinhos, mas “o que não conseguem é escutar o adulto” (*idem*). Registro ainda, as tentativas de dar mais espaço livre a eles e de ter de ser firme no encaminhamento e manejo das propostas de trabalho. Entretanto, sigo lendo o diário desse trimestre e não vejo mais anotação alguma sobre minha preocupação com os roteiros de leitura. Vejo, sim, muitos roteiros descritos sem considerações sobre sua execução. Em agosto desse mesmo ano (DIÁRIO Nº 2, 17/08/2013, p. 84), há uma descrição geral da turma em que registro a agitação deles como um todo, o fato de não gostarem de se organizar na rodinha, de gostarem mais do tempo livre, de não escutarem as regras das brincadeiras no pátio, mas, curiosamente, não há mais registro sobre a dificuldade em contar/ler as histórias para eles. Na volta das férias de julho, na página do diário sobre o planejamento, consta uma anotação retirada da avaliação feita com eles sobre o que mais gostaram de fazer/aprender durante o semestre: “as histórias e as dobraduras” (DIÁRIO Nº 2, agosto/2013, p.49). Tal anotação corrobora a ideia de que eu havia encontrado as histórias adequadas e a forma de trabalhá-las com eles. Percebo, revisando o meu diário, que não há mais anotações específicas das atitudes dos alunos nas propostas oferecidas no terceiro trimestre (DIÁRIO Nº 3, 2013), apenas a descrição das atividades.

Em 2014, no ano seguinte, segundo ano de trabalho, não constam registros de dificuldade no trabalho com os roteiros de leitura. No parecer inicial da turma, consta:

São alunos falantes e cheios de energia. Gostam muito dos jogos e brincadeiras envolvendo movimento. Adoram a pracinha e brincar embaixo/em cima da árvore. Durante o brinquedo/jogo livre na sala (em que tenho quebra-cabeça, dominó, etc.) alguns ainda usam as peças dos jogos para brincar de faz-de-conta e preferem brincar pela sala imitando cães, famílias e vampiros. Estão muito desejosos de aprender a ler e a escrever. Todos se esforçam muito em fazer as atividades. É uma turma heterogênea em conhecimento – há alunos que leem e escrevem com alunos com escrita silábica. O que irá requerer estratégias variadas de trabalho! (DIÁRIO Nº1, 15/03/2014, p. 30)

Como professora, fui encontrando meios de estabelecer um trabalho produtivo com eles, oferecendo o que iam sinalizando que necessitavam: o tempo livre fora e dentro da sala, jogos e brincadeiras envolvendo mais movimento, por terem muita energia, e acolhimento à fantasia. Isso ajudou também a criar um ambiente mais concentrado para os momentos de roteiro de leitura, ou ensino mais dirigido.

Na primeira atividade de produção textual feita nesse ano (em 2013, tinha feito apenas pequenas incursões nesse tipo de proposta, optando mais pelos textos coletivos e tendo a professora como escriba), fiz o seguinte registro ao final do roteiro de leitura *A vovó engoliu uma mosca* (texto de Kate Toms:

Todos os alunos reagiram bem à proposta! Disse a eles que cada um iria escrever do seu jeito e o que conseguissem. Se envolveram bastante na atividade! Escreveram textos (9 alunos), escreveram frases (8 alunos), escreveram palavras (1 aluno) e escreveram letras, uma para cada palavra da frase (2 alunos). (DIÁRIO Nº1, 19/03/2014, p. 43)

Quanto aos roteiros de leitura, as crianças, em sua grande maioria, passaram a esperar por esses momentos, escutando a leitura sempre com atenção e envolvimento. Nas atividades de avaliação, ao final de cada trimestre, quando eram convidados a verbalizar as atividades que mais gostaram de fazer, sempre eram evocados todos os roteiros realizados. No final do ano, já escutavam a leitura de textos mais longos, como mostra o registro abaixo:

Leitura do livro: *Trudi e Kiki* de Eva Furnari: Todos escutaram a leitura do livro com atenção. Eu ia ler em duas partes, mas vi que gostaram e continuei. Apenas o Leonardo e o Gabriel – que estavam no fundo não prestaram atenção. Vitor Santos disse que não compreendeu a história. Perguntei aos demais alunos e demonstraram ter compreendido (Vitor era aluno novo na turma, aprendendo ainda “a entrar” no mundo da literatura). (DIÁRIO Nº 3, 3/12/2014, p.66)

Eles continuam falantes e facilmente se desorganizam (por acontecimentos inesperados, algo que não esteja planejado, além da chegada dos novos alunos, a maioria com características peculiares, ocasionando novas combinações de regras), mas apresentam uma atitude atenta e interessada quanto à leitura e à escrita. São capazes de ouvir a leitura de histórias longas, sem auxílio de recurso visual, além de aderirem às propostas de escrita de novos textos sem maiores negativas.

Após o trabalho com o livro *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, cuja forma de contação foi feita por meio da projeção da história no quadro, tenho registrado no diário: “As crianças gostaram muito da história. Participaram da exploração das imagens ativamente: antecipando, fazendo inferências... Procurei ajudá-las a qualificarem a leitura da imagem. No final, todos aplaudiram a história” (DIÁRIO Nº 1, 18/09/2015, p.97). As crianças foram capazes de mostrar tudo o que aprenderam durante as intervenções feitas nos roteiros anteriores e estavam dispostas a aprender mais sobre a imagem e a escolha do léxico pelo autor. Além disso, no 4º ano (2016) – nesse ano continuo como professora volante deles –, continuaram mostrando-se interessadas em todos os roteiros de literatura realizados. Li um livro de contos de fadas antigos para eles (com textos longos e sem imagens) e, assim que terminava cada história, contavam com riquezas de detalhes para a professora que entrava no período seguinte ou, na semana subsequente, para algum colega que não veio. Além disso, continuavam pedindo o momento de ilustração do texto ouvido. Tais fatos dão indícios de que os alunos vão ampliando sua capacidade de ouvir a leitura de histórias por meio de um trabalho qualificado, intencional e sistemático de leitura.

Para ter uma visão melhor dos livros trabalhados, com número de páginas, forma de contação (texto lido, contado, projetado, etc.) e exploração da imagem no roteiro, elaborei a tabela a seguir:

Tabela 5: Roteiros de leitura: imagem, número de páginas, forma de contação e exploração da imagem do livro durante a contação

IMAGEM DA PÁGINA DO LIVRO	Nº PAGINA	FORMA DE CONTAÇÃO	EXPLORAÇÃO DA IMAGEM
Eu não vou sair daqui! – 1º ano 	32	Lida	Na primeira leitura, não usei a imagem (história lida embaixo de uma 'cabaninha'). Segunda leitura com imagem.
O lobo e os 7 cabritinhos – 1º ano 	23	Lida	Não. Apaguei as luzes. Fechamos as cortinas. Apenas a palavra foi usada.
Pedrinho pintor! O coelho que não era de Páscoa – 1º ano 	38/38	Lida	Sim. Ênfase na imagem.
			
O segredo da lagartixa – 1º ano 	32	Lida	Não. Exploração da linguagem – rimas.

Figura 22

Figura 23

Figura 24

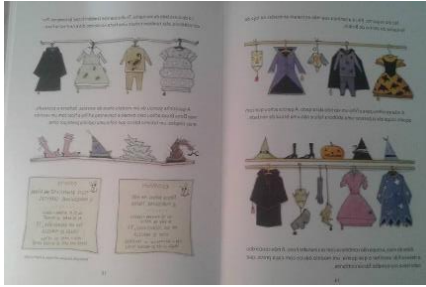
IMAGEM DA PÁGINA DO LIVRO	Nº PAGINA	FORMA DE CONTAÇÃO	EXPLORAÇÃO DA IMAGEM
<i>Abracadabra – 2º ano</i>			
 Figura 25	24	Lida	Sim. Uso de ampliações das imagens das bruxas. Exploração da linguagem (rimas).
<i>Trudi e Kiki – Extrapolação – 2º ano</i>			
 Figura 26	32	Lida	Ênfase na leitura. Explorei a capa do livro. Mostrei poucas figuras do livro.
<i>Príncipe Cinderelo – 2º ano</i>			
 Figura 27	32	Lida	Sim. História projetada na parede.
<i>Lobo não morde – 2º ano</i>			
 Figura 28	26	Lida	Sim. As imagens compõem o texto.

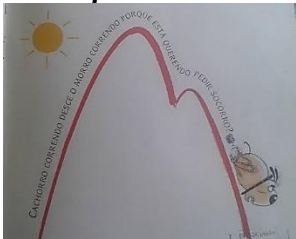
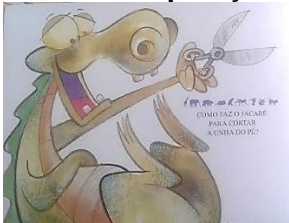
IMAGEM DA PÁGINA DO LIVRO	Nº PAGINA	FORMA DE CONTAÇÃO	EXPLORAÇÃO DA IMAGEM
O monstro monstruoso da caverna cavernosa – 2º ano  Figura 29	32	Lida	Ênfase na palavra. Leitura do texto.
Bicho poesia – 3º ano  Figura 30	20	Lida	Sim.
A volta do bicho poesia – Mario Pirata Extrapolação – 3º ano  Figura 31	32	Lida	Sim.
Fofo – 3º ano  Figura 32	30	Lida	Sim.
João e Maria – 3º ano  Figura 33	51 Livro sem imagem.	Lida	Não. Apenas a capa.

IMAGEM DA PÁGINA DO LIVRO	Nº PAGINA	FORMA DE CONTAÇÃO	EXPLORAÇÃO DA IMAGEM
Joões e Marias – Extrapolação – 3º ano 	48	Lida	Não.

Figura 34

Como foi elencado anteriormente, os livros foram escolhidos primeiro por conterem temas de interesse das crianças, temas que eu julgava serem interessantes para elas. Inicialmente, fiz várias tentativas até conseguir escolher os que sintonizassem com elas. Nem sempre isso é fácil, pois os gostos do professor e alunos podem diferir e, além disso, o que é interessante para uma turma, pode ser diferente para outra. E isso também aconteceu comigo, especialmente no primeiro ano; nos demais, eles se mostravam abertos e dispostos a conhecer todos os livros que trouxe. Criaram o hábito de aplaudir as leituras no final e sempre argumentavam o que gostaram mais ou menos, de acordo com o que o autor propôs, com a ilustração ou com seus pontos de vista.

Os livros escolhidos do 3º ano apresentam maior volume de textos, apesar de eu continuar trabalhando com os livros ricos em ilustração. Junto com a preocupação de ir aumentando o trabalho com a escuta da leitura, o trabalho com textos e com construções de linguagem mais complexas, também escolhia livros potencialmente lúdicos em imagem e em argumentação textual.

b) Motivação

A motivação é o momento de preparar as crianças para a leitura, pensando formas de apresentar o texto. Este é o momento em que se faz o convite ao leitor. Preparar as crianças para recepção do texto é fundamental, e isso pode ser feito de diferentes maneiras: criar um clima de suspense, de curiosidade, usar um cartaz, uma

figura ampliada do livro, levar um objeto que conste na história lida, fazer uma brincadeira, uma pesquisa inicial, uma pergunta desafiadora, criar um ambiente diferente na sala, usar a própria capa do livro como o disparador da leitura.

Do ponto de vista da formação do leitor literário, durante a motivação, o professor trabalha as estratégias de antecipação/inferência e de exploração do conhecimento prévio das experiências das crianças quanto ao assunto a ser abordado. Nesse momento, o professor questiona as crianças, fazendo que expressem oralmente o que estão pensando a partir das imagens, dos sons e das situações criadas por ele. Para que as crianças ampliem e aprofundem sua capacidade leitora, estabelecendo relações, o professor pode dar pistas para o uso dessa estratégia – por exemplo, solicitar que analisem a capa do livro (elementos textuais e ilustrações), o nome do autor (será que já leram outros livros dele?), que olhem mais atentamente para a expressão de algum personagem que está na capa (o que pode indicar?), o tipo de roupa que usa (em que lugar se passa essa história, em que época?). Tal abordagem faz os alunos aprenderem a obter informações antes da leitura propriamente dita. É uma leitura inicial que estabelecerá o primeiro contato com o texto.

Ao analisar a ludicidade nesse item, dos 11 roteiros, 4 tiveram uma motivação explicitamente lúdica: a cabana para contação do livro *Eu não vou sair daqui!*; os jogos propostos para a história do *Pedrinho pintor e Abracadabra*; e a caixa do *Segredo da lagartixa*. Os demais roteiros apresentaram outras formas de motivação, não tão lúdicas, mas que contribuíram para o todo do roteiro, conforme pode ser observado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Roteiros analisados: ludicidade na motivação
ROTEIRO **ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO USADA**

<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	Montagem de uma enorme cabana na sala de aula.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	Escurecimento da sala, preparação de um ambiente propício para a leitura de um conto.

<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Jogo com imagem do livro. • Exploração do nome do livro.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Uso de uma caixa contendo o segredo da lagartixa. • Ampliação da capa do livro.
<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Jogo de força. • Jogo com letras para formar a palavra abracadabra.
<i>Príncipe Cinderelo</i> 2º ano/2014	• Trabalho com o conto tradicional <i>Cinderela</i>.
<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Trabalho com o conto tradicional <i>Os três porquinhos</i>. • Desafio de descoberta do nome da história por meio das sílabas do título.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Leitura da descrição do monstro e proposta de ilustração conforme a descrição.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Manuseio, em duplas, de exemplares do livro na rodinha.
<i>Fofó</i> 3º ano/2015	• Significação da palavra “fofo”.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Manuseio de vários exemplares contendo a história e questionamento do que sabiam sobre ela. • Apresentação do livro com a versão que irá ler. • Apagar luzes e fechar cortinas, preparando o ambiente para a leitura.

Encontro no registro do diário: “Assim que as crianças entraram na sala e viram a construção pronta já se dispuseram a entrar. Pediram para que eu apagasse as luzes da sala e fechasse bem as cortinas” (DIÁRIO Nº 1, 15/05/2013, p.101). Esse registro expressa o quanto as crianças acolheram a proposta feita. Três anos depois, elas foram capazes de resgatar esse momento, durante o primeiro encontro do grupo focal, em que foram convidadas a elencar o que lembravam de mais significativo do que fizemos juntos:

Julia M: Eu me lembro que teve uma vez no 1º ano que tu estendeu um panão azul bem grandão na sala toda.
 Professora: Quem é que lembra o que que eu fiz com o panão grande?
 Vitor: Eu lembro. Que tu botou um monte de cadeira (fez o gesto)
 Professora: ... na volta.
 Vitor: E o pano por cima pra ficar uma cabaninha pra nós pra contar a história.
 (TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL, 2015)

Ao analisar as atividades de motivação propostas, contabilizei 17 estratégias. Alguns roteiros apresentaram mais de uma e variaram bastante – oito estratégias diferentes. Isso se deve ao fato de que a motivação precisa despertar interesse, surpreender, intrigar. Assim, quanto mais variadas forem as estratégias, melhor. O Gráfico 2, a seguir, mostra as estratégias realizadas:

Gráfico 2: Estratégias usadas para motivação



A ludicidade encontra-se de forma explícita em 3 das 8 estratégias: no uso de jogos, na criação de um ambiente diferente (de mistério ou lúdico) ou na apresentação de um elemento importante do livro a ser trabalhado – uso da caixa surpresa no roteiro do *Segredo da lagartixa*. Seja qual for a opção realizada, toda motivação, em si, é lúdica, por desafiar o aluno, por tentar colocá-lo na frequência literária (onde o faz de conta e a imaginação fazem parte). Auxiliar a criança a mobilizar-se para a leitura, levando-a a partilhar do universo literário é fator importante para o desenvolvimento

do gosto literário. O que vou ouvir tem de querer ser ouvido, tem de ser anunciado, tem de ser esperado.

c) Forma de contação

A forma de contação refere-se ao modo de apresentação do texto, que poderá ser lido, contado, dramatizado, empregando diversos recursos: uso de imagens ampliadas do livro, lâminas de retroprojetor, projeção na parede de cenas da história, uso de fantoches, objetos relacionados à história, etc. É o próprio livro e história que dão evidências para que se opte por uma ou outra estratégia de leitura. Textos longos, caso não sejam trabalhados por capítulos, são melhores abordados através da contação ou dramatização; textos curtos podem ser lidos, até para que as crianças possam presenciar o próprio ato de ler. Ao optar pela leitura, as crianças também são apresentadas à riqueza da linguagem, à forma que o autor escolheu e usou as palavras. Livros com imagens grandes podem ser aproveitados para serem usados na contação; livros com imagens pequenas podem ser ampliados, principalmente para leitores iniciantes que ainda precisam do visual para auxiliar seu foco de atenção, ainda não sendo a palavra o suficiente. Há textos que basta o apagar da luz e a leitura clara e alta para que as crianças entrem no mundo literário – por exemplo, os contos de fadas.

Neste momento, a forma como se conta imprime o tom que queremos dar ao texto; envolve a “voz” que queremos que seja ouvida com maior ênfase. Isto é, ao optar pela leitura, queremos que a criança tenha contato com a linguagem escolhida pelo autor, sem paráfrases, adaptações ou facilitadores. Se projetamos a história, queremos que a ilustração componha, juntamente com a palavra, os elementos para ouvir, compreender e imaginar a história. Se usamos um objeto da história, é na tentativa de aproximar o leitor da obra com algo que os vincule, concretamente. A escolha da forma de contação dependerá do texto literário, do livro e do objetivo que se tem com sua exploração, pois “os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários” (BAJOUR, 2012, p.64). Este é um momento do roteiro de leitura que é constituído pelo próprio texto literário. E o cuidado que se tem com a forma de contação a ser feita é elemento muito importante do roteiro. Todas as outras partes dele giram em

torno dessa. Aqui, as crianças entram em contato com a obra com a mediação da voz/corpo da professora (quando esta serve de leitora). É o que faz Júlia D., durante encontro do grupo focal, falar por que gosta dos momentos de história, dizendo que é porque eu conto com gosto, porque eu gosto de ler (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.40). É preciso estar enamorado do livro que se lê para provocar reação nos leitores. É vital que se transforme o livro/o texto em “algo vivo” (PETIT, 2013 p.57).

Os textos trabalhados – lidos ou contados – servirão de fonte para os próximos roteiros, na medida em que serão evocados, recorridos como elemento de comparação e busca de estratégia usada em sua análise para aplicação em nova obra estudada. Quanto maior o número de histórias, autores, gêneros, temáticas iguais ou diversas com os quais as crianças tiverem contato, maiores serão as possibilidades de enriquecimento literário e conhecimento de mundo; melhores também serão suas capacidades de fazer inferência, tirar conclusões e elaborar conceitos.

A Tabela 7 apresenta a ludicidade na forma de contação.

Tabela 7: Roteiros analisados: ludicidade na contação

ROTEIRO	ESTRATÉGIAS USADAS
<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	• Leitura embaixo da cabana.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	• Leitura do livro, sem o uso de imagens
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Leitura do livro, usando as suas imagens. • Uso da projeção da história.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Leitura da história com uso de objeto.

<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Leitura da história com uso de ampliações de personagens.
<i>Príncipe Cindelelo</i> 2º ano/2014	• Leitura do livro com projeção do livro.
<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Leitura do livro mostrando imagens do livro.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Leitura do livro, em três partes.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Os alunos leram de diferentes formas.
<i>Fofo</i> 3º ano/2015	• Leitura do livro com projeção do livro.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Leitura do livro, em três partes.

Nenhum dos 11 livros teve sua história contada. Todos foram lidos, e a imagem foi usada como elemento que compôs, junto com a palavra, seu entendimento. Aqui o elemento central foi a palavra lida. Alguns livros tiveram suas imagens mostradas durante a leitura; em outros, optei pela projeção, para que todos pudessem ver a riqueza de detalhes; e alguns foram apenas lidos, com a supressão da imagem, para que cada um tivesse a oportunidade de compor suas próprias imagens mentais.

Normalmente, opto pela leitura do livro escolhido (em detrimento da contação, que faz mais uso das próprias palavras). Acredito que a leitura possibilita um contato mais genuíno com o que o autor quis dizer. Além disso, contribui para ampliação do vocabulário e proximidade com o gênero escrito. Sempre que optei pela contação era em virtude de a história ser grande demais para ser lida em um encontro. No entanto, como construí com eles, ao longo dos anos, essa habilidade de escuta, de maior

fôlego de leitura, não precisei lançar mão desse recurso, lendo sempre o texto original para eles. Nisso contribuiu a escolha inicial de textos mais curtos (talvez, se tivesse optado por textos maiores, tivesse contado).

Esse é um dado importante que esta pesquisa traz: a leitura dos textos como estratégia da professora e aceitação das crianças. Sabemos que, nos anos iniciais, há inúmeras iniciativas de trabalho com o texto literário, mas tendo o foco na contação, e não na sua leitura. Há um discurso de que as crianças preferem a contação à leitura da palavra. Além disso, as estratégias foram construídas de maneira que, se inicialmente o foco era o de chamar atenção para o texto a ser lido, depois, passou a ser o próprio texto, diminuindo as estratégias visuais de captação do aluno para o roteiro. O objetivo é o de que a criança experimente “a voz escrita” (BRITTO, 2012, p.109). “Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito” (*idem*). Parece que o mesmo não acontece com as iniciativas de contação, que ficam apenas no plano do chamar atenção, como se o próprio texto não pudesse fazer isso. Talvez criem, assim, a prática de ouvir histórias, mas não, necessariamente, o gosto e prazer de ler as letras que estão no livro, algo que pode ser observado na atitude de quem está lendo!

Como forma explicitamente lúdica temos apenas a leitura de dois textos: o *Segredo da lagartixa*, com a caixa misteriosa circulando durante a leitura, e a leitura embaixo da cabana, ambas realizadas no primeiro ano de trabalho com eles. Nos demais, o lúdico esteve no conteúdo do texto ou nas ilustrações dos livros. A ênfase lúdica esteve no próprio texto. A escolha deles fez que sua leitura simples e pura fizesse o elemento lúdico estar presente. Nada de textos com moral, preceitos adultos ou ensinamentos didático-pedagógicos. Foi a escolha de textos em que a literariedade estivesse presente que garantiu a ludicidade. A ludicidade aqui foi estabelecida pelo simbolismo, pela evocação da imaginação, pelo transporte do leitor ao mundo criado pelo autor. Como tão bem disse Eduarda sobre os livros: “[...] Também gosto porque quando tu conta, a gente tipo entra na história, tipo imagina e ... a gente imagina a gente lá só que diferente, a gente imagina a gente fazendo e não o personagem [...]” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 40).

O fato de a ludicidade estar no próprio texto – e na opção pela centralidade da leitura em voz alta do texto, do ler para as crianças – traz um dado interessante: não

é preciso uma infinidade de recursos para que as crianças se encantem com o texto literário. Os dados aqui levantados indicam que a escolha do livro garante a captura do leitor. Assim, é possível pensar numa proposta que considere a progressão do ensino nessa área, com base no trabalho desenvolvido, da seguinte forma:

1. Aproximação do objeto livro – o livro como brinquedo – de pano, de plástico, grande, duro, colorido, presente nas brincadeiras infantis, sendo usado de diferentes formas e com diferentes usos que não o estritamente literário (quantas vezes vi meus alunos brincando de vender livros em bancas de revistas fictícias ou usando-os como estradas para seus automóveis, antes de pararem para ler e investigar o que continham.).
2. O uso de elementos lúdicos para captar a atenção da leitura (brinquedos, objetos, músicas, entre outros).
3. A palavra associada à imagem, mostrando-a, usando de ampliações ou projeção das imagens do livro para garantir a compreensão e atenção das crianças.
4. A supressão da imagem para a garantia do encantamento pela palavra.

Além disso, é fundamental a presença de um professor que faça a mediação da leitura, possibilitando uma compreensão cada vez maior do texto lido, fazendo que os novos leitores criem estratégias de leitura mais complexas. Um livro cria “um mundo que só existe na linguagem” (REYES, 2012, p.67), mas que precisa ser sustentado como se sustenta o mundo real. O autor constrói uma ponte entre esses dois mundos. O mediador deve ajudar o leitor iniciante a aprender a mover-se nesse mundo constituído por linguagem. Como afirma Petit (2013): “[...] não se trata de confinar o leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor, lhe dar uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas” (p. 27).

A opção pela leitura em oposição à contação do texto também implica ter um professor que faça essa leitura do texto de maneira adequada, sabendo onde segurar uma palavra, criando suspense, onde enfatizar outra, sussurrar uma, gritar outra. Além de dominar o texto a ser lido e realizar uma leitura viva, precisa também ter sido tocado por ele, deixando explícito que o livro foi escolhido por ele para ser compartilhado, admitindo seu vínculo com o texto, seu gosto pela leitura e o prazer em ler para eles.

E, mesmo assim, se tivesse que escolher algo como imprescindível, ainda assim, diria: se o texto for bom, se o conteúdo for ao encontro do que o leitor precisa,

espera, ou conseguir construir uma ponte para o mundo simbólico, ele será o suficiente. Lembro a leitura do livro *O lobo e os 7 cabritinhos*, feita na turma do 1º ano, em que ainda estava construindo as condições necessárias para a leitura. Eu apenas li o texto. Não mostrei figura alguma, e eles foram capazes de acompanhar toda a leitura (maior do que a normalmente usada), vibrando ao final e tornando-se referência para as minhas escolhas futuras (trabalhei com contos de fadas originais no 3º e no 4º ano).

d) Exploração

A exploração indica o momento em que se propõe uma conversa e uma análise do texto, visando sua compreensão, que pode ser feita de diversas formas. Aqui são bem-vindos os questionamentos, as discussões, as propostas de dramatização da história, o trabalho em grupo para pensar e conversar sobre a história ouvida. Pode ser proposta a reescrita da história com o uso de diferentes estratégias, entre elas: desenho para crianças menores; organização em partes, montando histórias em quadrinhos; montagem de um livro da turma com o texto digitado pela professora e a ilustração feita pelas crianças e vice-versa; reescrita da história utilizando outro gênero textual; realização de um jogo com perguntas, explorando a história lida; condução de perguntas que façam as crianças ampliarem sua compreensão da história, focando para elementos do contexto, vocabulário usado, escolhas feitas pelas personagens.

O momento de exploração é de fundamental importância. Nele o professor tenta criar, com os alunos, estratégias que proporcionarão uma maior compreensão do texto lido. Com as crianças pequenas, é nesse momento – fundamentado principalmente na conversa, na discussão de ideias, na argumentação de posicionamentos e entendimentos – que essa compreensão será construída, pois “o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos” (BAJOUR, 2012, p.22). Durante esse momento, o professor propõe atividades que levem os alunos ao estabelecimento de conexões – por exemplo, relações entre o texto lido e suas experiências; relações com outros textos; relações entre o texto lido e o mundo que os rodeia (SOUZA, 2010); entre o que sabiam previamente, elencado no momento da motivação, com o que foi lido/ouvido, o que descobriram de novo, de diferente, o que reforçou o que sabiam. É importante criar condições para que eles

visualizem a história, através de um desenho, de uma intervenção artística, da verbalização do que imaginaram, etc.

Em todos os roteiros elaborados, esteve presente a proposta do desenho, pois este é um importante recurso nessa etapa da escolarização. Visualizar, descrever e desenhar a história permite que as crianças organizem melhor seu pensamento sobre ela; faz que possam acessar e estruturar o significado e o sentido do que foi lido. Com crianças pequenas é muito importante esse momento. Assim, ao final de todas as histórias, propus o desenho de parte ou da história em partes. E o que no início era recebido com rejeição – “eu não sei desenhar” ou “eu não quero fazer” – aos poucos, na medida em que eram incentivados, viam os trabalhos dos colegas e percebiam que podiam se expressar através do desenho, passando a esperar por esse momento. Além disso, o desenho é também uma linguagem a ser desenvolvida. Se os pequenos ainda não sabem escrever, podem contar suas impressões sobre o texto lido através desse recurso. Com as crianças que continuo acompanhando até hoje, esse é um dos momentos solicitados. E pode-se ver claramente a evolução do traço (desenho) de cada um.

Propor a visualização da história, recuperando sua sequência, destacando algum momento em particular, propondo que pensem o que causou determinado fato ou o que dele decorreu, faz que o aluno vá criando estratégias de organização da escrita de seu próprio texto, posteriormente, e, também, vá compreendendo melhor a narrativa e a forma com a qual o autor escreveu seu texto.

Juntamente com a visualização, o professor vai propondo questões a serem respondidas pelos alunos de maneira a guiá-los pelo texto, fazendo que possam analisar cada vez com maior complexidade os detalhes do texto. Pode-se fazer eles refletirem sobre a escolha de determinada palavra, a ação de algum personagem, algum elemento presente na ilustração. Dessa forma, vai-se instrumentalizando o aluno para uma compreensão cada vez maior do texto lido. Outras estratégias são as de estimulá-los a falar em voz alta, verbalizando o que estão pensando e o que os fez chegar a essa conclusão; propor que elenquem a sequencialidade da história, as partes constitutivas do texto, destacando o que há de importante em cada uma delas (sumarização da história), fazendo assim uma síntese da história.

No início, o uso dessas estratégias na leitura

[...] é feito de forma guiada, partilhada com as crianças. O professor destaca e ensina como usar as estratégias, à medida que o trabalho vai avançando, pode ir perguntando como sabem determinadas coisas, através de que

estratégia conseguiram tal informação. Pouco a pouco, e através de um trabalho sistemático de análise do texto, as estratégias vão sendo internalizadas e servindo de elemento importante para a qualificação da compreensão do texto lido. (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015a, p.767)

Se, com as crianças pequenas, se faz essa conversa inicial, no que chamamos de rodinha (momento em que as crianças estão sentadas em suas cadeiras formando uma grande roda), à medida que vão crescendo, vai-se propondo rodas de conversa, fazendo circular a palavra entre os alunos. Conversar sobre a história de maneira a proporcionar novos entendimentos, compartilhar sentidos, sentimentos e impressões, argumentando sobre o porquê de pensarem ou afirmarem algo são ações importantes em qualquer ano escolar. Nos 11 roteiros aqui analisados, está presente esse momento de “conversa” após a leitura de cada texto. Isso pode ser observado na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8: Roteiros de leitura: ludicidade na exploração

ROTEIRO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	• Conversa sobre a história. • Desenho da história para montagem de um livro da história.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	• Encenação coletiva da história. • Ilustração da história.
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Conversa sobre a história. • Desenho da história.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Conversa sobre a história, retomando e questionando o uso do elemento da caixa e do coração.
<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Conversa sobre a história a partir das rimas que evocam bruxas conhecidas pelas crianças. • Desenho de uma das bruxas citadas pelo texto ou evocada por sua imaginação. Análise dos desenhos.
<i>Príncipe Cinderelo</i> 2º ano/2014	• Conversa sobre a história, guiada pela nova projeção das páginas do livro. Ênfase em descobrir semelhanças e diferenças com a história tradicional. • Desenho de uma cena da história.

<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Apreciação da história por meio de uma roda de conversa, comparando com a versão tradicional. • Exploração da linguagem utilizada – elemento: ironia, presente na imagem e no texto. • Elaboração de síntese da história. Registro escrito. • Desenho de cena da história.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Conversa sobre a história. • Desenhos da história. • Construção de texto coletivo da parte ouvida. • Escrita de legenda sobre os desenhos feitos.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Em duplas, alunos selecionaram poesias para ler para a turma, usando microfone. • Ilustração dos poemas. • Conversa sobre os poemas lidos. • Análise de rimas e linguagem usada.
<i>Fofo</i> 3º ano/2015	• Nova projeção para análise de cada cena da história. • Conversa sobre o sentido da expressão “fofo” ao longo da história. • Desenho da história. • Escrita da cena desenhada da história.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Roda de conversa sobre o que sentiram durante a leitura, a parte que gostaram, os sentidos que a história produziu. • Ilustração de cena da história utilizando a mesma técnica do ilustrador.

Como foi destacado acima, por serem crianças pequenas, em primeiro contato com o texto literário de forma sistemática, a fim de formar o leitor literário, todos os roteiros tiveram, em seu momento de exploração, o uso das rodas de conversas sobre o lido. Nesse momento, as crianças podiam falar sobre o que sentiram, seus entendimentos iniciais do texto, aprendendo a argumentar, a usar a palavra no coletivo, a desenvolver a oralidade. Mas também a professora ia questionando e procurando sistematizar e aprofundar estratégias que os ajudassem a compreender melhor o texto lido. Junto com as rodas de conversa, o desenho teve importante espaço nos momentos do roteiro de leitura – desenho visto como linguagem, como forma de comunicar seus entendimentos e de organizar o pensamento.

Vemos estratégias explicitamente lúdicas, no momento de exploração, em dois roteiros: a encenação coletiva proposta para a história *O lobo e os 7 cabritinhos* e a leitura com microfone dos poemas do livro *Bicho poesia*. Esses dois roteiros também foram lembrados pelas crianças no grupo focal, justamente por essas estratégias. No segundo encontro do grupo, as crianças foram convidadas a desenhar algo que aprendemos e/ou fizemos juntos. Tauany

(...) desenhou a colega Manuela dentro do armário da sala. No 1º ano contei a história do Lobo e os 7 cabritinhos e como exploração fizemos uma dramatização coletiva da história. Lembro que foi um momento significativo para a turma. Todos pareceram viver a história, chegando a verbalizarem quando, na volta do refeitório, ao irmos brincar embaixo de uma árvore da praça, eles disseram: “Mas profe, a gente ainda tá dentro da história?” – evocando a parte em que o lobo se deita embaixo de uma árvore depois de ter engolido os cabritinhos. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 15)

A opção pela dramatização coletiva da história fez que as crianças pudessem vivenciar de forma mais profunda o que haviam ouvido com a leitura. Foi tão marcante a ponto de lembrarem que a colega havia sido escolhida para ser o carneirinho sobrevivente (Manuela), três anos depois da encenação, e de terem continuado no mundo onírico provocado pelo teatro, até mesmo no pátio, após a contação.

A leitura dos poemas do livro *Bicho Poesia*, usando o microfone e caixa de som (onde foi proposto um ambiente de Show de Poesias, com direito à apresentação de cada aluno que viria ao “palco”), também foi lembrada nos encontros do grupo focal. Após a realização da proposta dirigida, as crianças pediram o microfone para usarem a fim de cantarem livremente, mostrando que tal recurso colocou-as no universo de apresentações e música.

Em turmas que tive anteriormente, usei diversos recursos lúdicos na exploração, que não vi aqui nesse quadro. Usava muito os jogos de perguntas (*Quiz*) sobre o texto lido e, com maior frequência, a encenação, pelos alunos, da história ouvida, por exemplo. Em outros roteiros não elencados pelas crianças para esta análise, usei a reescrita da história no formato de livros que ilustravam ou tinham a mim como escriba e os quais as crianças levavam para casa.

Ao examinar a tabela acima, vejo o uso desenho como constituinte do lúdico, como momento em que a imaginação pode ser vivida através das artes plásticas. Vejo que minha preocupação maior foi a de construir estratégias de compreensão do texto lido por meio da conversa, da criação de um ambiente acolhedor da

palavra/sentimento/opinião/entendimento do texto. Como fiz parte da construção deles como leitores, acabei não tendo que usar elementos explicitamente lúdicos para que me acompanhassem nessa etapa. Descobrir o que o texto tinha a dizer, compreender melhor o texto, já fazia parte do trabalho com o livro e era recebido sem objeções ou negativas. Eles queriam ter essa “chave” da leitura nas mãos também. Ser instigado a pensar sobre o texto constituiu-se como desafio e, de certa forma, como jogo – lúdico. Muitas vezes, eles mesmos chamavam minha atenção para um elemento na ilustração que eu não percebera e que contribuía para mostrar a intencionalidade do autor em determinado momento ou alguma passagem do texto e para argumentar algo que escapou à minha leitura. Minhas intervenções sempre giraram em torno de procurar no texto as pistas para as respostas às perguntas feitas pelas crianças ou para evidenciar algum elemento importante para sua compreensão, algo que as crianças também foram fazendo ao longo dos anos.

e) Extrapolação

A extrapolação, momento em que se propõem atividades para além do texto, envolve atividades que surgem a partir do texto lido, mas que não são encontradas diretamente nele. Aqui se pode propor novas produções textuais, que continuem ou modifiquem a história (o seu início, meio ou fim); pesquisas sobre elementos do texto, que despertaram interesse ou curiosidade; novas leituras, que dialoguem com o texto lido (mesmo personagem, história, contexto, linguagem) ou que o contrastem. Nesse momento, pode-se pensar em atividades que explorem a intertextualidade do texto ou que transite por outras áreas do conhecimento. Pode-se também propor jogos e brincadeiras com o tema abordado. É o momento da criatividade para ampliar a leitura ou os elementos do texto.

Durante a exploração, o foco do trabalho é voltado para os elementos que contribuem para a compreensão do texto lido, analisados no próprio texto. Agora, olha-se através dele, de dentro para fora. É um momento complementar ao da exploração. Quando percebemos que a exploração do texto foi insuficiente para levar a sua compreensão mais plena, por faltar aos alunos conhecimento sobre determinado assunto ou por o texto apresentar poucos elementos para compreensão de algum fato, podemos oferecer outras leituras. Dessa forma, estamos ensinando aos alunos irem além do texto, estabelecerem conexões para além dele. Também é um momento de abordar outras áreas do conhecimento e propor atividades que

explorem outras linguagens. Podemos, além disso, a partir do que o texto trouxe, propor ações despertadas por ele, uma brincadeira, uma saída de campo, uma pesquisa, um jogo, etc.

Uma das propostas de extrapolação que as crianças lembram com carinho foi a construção de nosso Bichodário, no 2º ano. Trata-se de um livro confeccionado sobre animais, com o objetivo de refletir sobre a escrita e a leitura, a partir de um livro de poesias de mesmo nome, e que nos levou a pesquisar sobre inúmeros animais. Durante os encontros do grupo focal, esse trabalho foi mencionado algumas vezes e trazido para o grupo por duas alunas como material que tínhamos feitos juntos (uma das solicitações de um dos encontros). Júlia D. apresentou seu exemplar do Bichodário assim: “muuuuitoouooooo legal” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 38). Já em uma das aulas do ano seguinte, no 4º ano (2016), mostrou-me o livro de animais, que estavam montando com a nova professora, e assim disse: “Esse aqui é como nosso Bichodário, mas o nosso era muito mais legal”. Quando perguntei por que, ela conseguiu verbalizar que o nosso tinha mais coisas (o livro que estavam fazendo no 4º ano era um compilado de xerox, com figuras desenhadas para colorir, contendo os tipos de animais terrestres, selvagens, mamíferos, etc. Já o nosso continha a possibilidade de criação, escrita, leitura de poema, pesquisa e com imagens reais dos animais).

O oferecimento de outras versões da mesma história, no momento da extrapolação, também proporciona inúmeros conhecimentos linguísticos e textuais. Comparar a linguagem usada pelos autores e as mudanças que isso causa no texto, ler tendo um narrador que oferece outro ponto de vista da mesma história, mudar de tempo e de espaço, distorcer os argumentos, propor uma nova linguagem, descobrir o que une e o que é novo entre o texto original e a nova versão propõe um olhar mais atento sobre o texto e o desenvolvimento de uma postura de análise, o que permite ao leitor conhecer os diferentes efeitos que podem ser dados a um mesmo texto, de acordo com o que se altera nele. Trabalhar com versões de um mesmo texto fornece uma boa possibilidade de ampliação do letramento literário com as crianças. Além disso, trazer versões mais bem-humoradas ou que subvertem muito o texto original mostra para as crianças que podemos *brincar* com o texto também, que podemos mexer nas ilustrações, distorcer personagens, alterar a linguagem, etc.

Na sequência, a Tabela 9 apresenta a ludicidade na extrapolação.

Tabela 9: Roteiros analisados: ludicidade na extrapolação

ROTEIRO	ESTRATÉGIAS USADAS
<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	• As crianças contaram suas histórias embaixo da ‘cabaninha’.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	• Brincadeira no pátio na árvore. • Brincadeira cantada tradicional: “Tá pronto, seu lobo?”. • Atividade matemática de contagem e representação numérica dos cabritinhos.
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Pintura de ovos de galinha para montagem de cestinhas. • Vídeo contendo transformação do fruto cacau em chocolate. • Fabricação de ovos de chocolate em sala de aula.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Entrega de coração com balas para compartilhar. • Criação de caixas com desenhos e escritas de coisas boas para guardar.
<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Produção de feitiços. • Escrita de convites para a festa à fantasia da bruxa. • Festa à fantasia. • Leitura de novo livro <i>Trudi e Kiki</i>, de Eva Furnari.
<i>Príncipe Cinderelo</i> 2º ano/2014	• Brincadeira de faz de conta envolvendo o relógio da cinderela. • Jogo com relógio – horas.
<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Pesquisa sobre lobos na internet. Socialização e registro.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Escrita de novos textos. • Produção de minilivros.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Leitura de novos poemas e livros do autor. • Visita à Feira do Livro, onde as crianças compraram livros do autor também.
<i>Fofó</i> 3º ano/2015	• Brincadeiras de imitar coelho (Morto-vivo). • Sacola com Fofos, livro e diário. • Jogo matemático das cenouras.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Montagem da casa dos doces da bruxa. • Leitura de nova versão da história, dessa vez interativa.

Aqui, vê-se a presença explícita de ludicidade em quase todos os roteiros. Dos 11, 7 deles apresentam estratégias em que o brincar e o jogar se fazem presente – seja fazendo chocolate, embalados pelas histórias de Ruth Rocha, ou construindo a casa dos doces da história de João e Maria; seja procurando as cestas com os ovinhos pintados pelo pátio que o coelhinho deve ter escondido; seja fazendo um jogo com relógio; indo a uma festa à fantasia no reino mágico; contando suas histórias embaixo de uma cabaninha; ou brincando em casa com dois coelhos fofos. Certamente, este foi um espaço que permitiu propor ações lúdicas com maior liberdade a partir do que os textos traziam.

Também se podem ver várias menções a esses momentos nas falas e registros das crianças no grupo focal: Gabriel evoca que as outras professoras não fazem brincadeiras e a casa dos doces (de *João e Maria*) em aula; Eduarda desenha a gente assistindo ao vídeo de transformação do cacau em chocolate; Júlia M. desenha a fábrica de chocolate que fizemos em aula (*O coelhinho que não era de Páscoa*); Júlia M. também lembra que fez um desenho de sua chapeuzinho que colei na porta da sala de aula; Manuela desenhou a votação que fizemos para escolher a bruxa da nossa festa de Halloween (*Abracadabra*); Vitor escolhe foto e fala do momento em que pintamos ovos de galinha para a Páscoa (*Pedrinho pintor*) e lembra também os coelhos de pano que levaram para casa (*Fofos*) e a festa à fantasia (*Abracadabra*).

f) Atividade específica de leitura e escrita

A última parte do roteiro de leitura é pensada para promover uma reflexão sobre a língua escrita usando elementos do texto lido. Neste momento, já tendo vivenciado a leitura e feito a análise dos elementos que garantem a literariedade do texto e a compreensão das ideias que o constituem, isto é, já tendo experienciado atividades que constroem e ampliam sua leitura sobre o texto, que contribuem para sua formação literária, passo a estudar o texto ou alguns de seus elementos do ponto de vista de aquisição e consolidação da leitura e da escrita.

Assim como nos outros momentos do roteiro, nesse também estão inseridas atividades que permitem a reflexão sobre a escrita em si, como o uso da escrita para expressar o pensamento, a composição, a ilustração e a escrita, diferenciando desenho e palavra, enfim, o contato com o texto escrito; também estão presentes elementos que contribuem para a formação literária. Quando proponho a reescrita ou

continuação de um texto – posso estar focada nos aspectos mais formais de produção textual –, também estou proporcionando um momento para o aluno pôr em prática o que aprendeu sobre um gênero, sobre um jeito específico de um autor escrever ou apresentar um tema.

Nos roteiros aqui apresentados, há uma preocupação com o ensino da leitura e da escrita por se tratar de um trabalho realizado com crianças do 1º ciclo. Juntamente com o letramento literário fui promovendo a alfabetização das crianças (que não fica restrita aos roteiros de leitura, mas os aproveita muito para isso). As propostas de atividades dessa parte do roteiro foram elaboradas e inspiradas, em grande parte, no que é problematizado por Ferreiro e Teberosky (1999), na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Com os roteiros pode-se pensar na perspectiva do alfabetizar-letrando ou no letrar-alfabetizando. Apesar de ações distintas, que requerem estratégias e conhecimento específicos, podem ser feitas de maneira simultânea através desta proposta de abordagem dos textos literários.

Com as crianças maiores é possível fazer um trabalho mais integrado ao da formação do leitor literário, na medida em que o conhecimento da língua é proporcionado a partir do texto literário e como forma de qualificação de sua leitura e escrita de textos. Na sequência, a Tabela 10 apresenta a ludicidade nas atividades específicas de leitura e escrita elaboradas.

Tabela 10: Roteiros analisados: ludicidade nas atividades específicas de leitura e escrita

ROTEIRO	ESTRATÉGIAS USADAS
<i>Eu não vou sair daqui!</i> 1º ano/2013	• Produção do livro com desenhos da turma. • Exploração da letra inicial como suporte para escrita. • Criação de novas estratégias de leitura/reconhecimento das palavras.
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i> 1º ano/2013	• Exploração da segmentação do nome da história. Identificação das palavras e reconhecimento do espaço entre elas na frase.
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa</i> 1º ano/2013	• Registro da fabricação do chocolate em sala de aula. • Registro do processo da transformação do cacau em chocolate.
<i>O segredo da lagartixa</i> 1º ano/2013	• Exploração das rimas do texto. • Análise dos elementos textuais da capa do livro.

<i>Abracadabra</i> 2º ano/2014	• Escuta atenta das rimas do livro. • Proposta de escrita do convite para a festa. • Proposta de produção textual após a festa.
<i>Príncipe Cinderelo</i> 2º ano/2014	• Leitura do texto do livro projetado na parede. • Leitura das imagens do livro; leitura de imagens como elemento importante a somar-se à leitura do texto. • Análise linguística de algumas palavras (diferenciar palavra de letras, consoantes de vogais).
<i>Lobo não morde</i> 2º ano/2014	• Leitura de texto com a versão tradicional. • Montagem das sílabas para descoberta do nome do livro. • Análise dos sinais de pontuação – significado e uso na escrita/ leitura.
<i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i> 2º ano/2014	• Escrita de texto coletivo, explorando pontuação, uso da letra maiúscula, parágrafo e conteúdo a ser escrito. • Escrita de legenda para o desenho. • Escrita de suas próprias histórias para confecção dos minilivros. • Leitura dos minilivros.
<i>Bicho poesia</i> 3º ano/2015	• Leitura dos poemas. • Análise dos poemas. • Montagem de poemas (organização dos versos ou palavras do poema).
<i>Fofo</i> 3º ano/2015	• Proposta de escrita da cena da história. • Montagem de palavras da história a partir de sílabas embaralhadas. • Escrita no caderno de registro dos Fofos.
<i>João e Maria</i> 3º ano/2015	• Escuta atenta da história, lida pela professora em três partes. • Estabelecimento de semelhanças e diferenças com outros textos de mesmo gênero e mesmo nome.

Percebo que o compromisso maior foi com a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, com o ensino da leitura e da escrita. As atividades, embora não tendo um caráter lúdico explícito, foram feitas em clima de desafio, em tom acolhedor, num ambiente de descoberta, o que conformam elementos importantes para a configuração da ludicidade. Ter seus textos escritos recebidos em formato de minilivros e poder lê-los com microfone e caixa de som constituiu-se em uma

experiência lúdica a partir do momento em que as crianças receberam a atividade como tal. Juntar sílabas de uma tira de papel para descobrir o nome da história a ser ouvida, mobilizando todas as crianças, compartilhando umas com as outras suas tentativas, em um ambiente de desafio, tornou-se algo lúdico também. Escrever um convite para uma festa que realmente faríamos, promoveu a escrita a um papel significativo e cercado de comoção com o que viria a acontecer. Ler o texto para dramatizar a história (os três porquinhos foram encenados com palitoques) ou ler para compreender as imagens divertidas de um livro também se configuraram em momentos lúdicos pelo caráter que assumem.

O fato das atividades de leitura e escrita terem como pano de fundo e como elementos constituintes os livros de literatura fez que tais atividades também se constituíssem em algo lúdico, pois estávamos brincando agora, não com o livro, não com a história através da literariedade, mas com as palavras que os constituem. Refletir sobre a escrita e a leitura num ambiente lúdico é transformar a aprendizagem da língua em um brincar de outro tipo. Um brincar que leva ao conhecimento da leitura e da escrita. Um brincar que ora pode ser explícito através de um jogo de descoberta de palavras, ora num desafio de formar uma palavra, descobrir uma estratégia de leitura.

Júlia D., ao trazer materiais que guardou dos anos que trabalhamos juntos e selecionar três atividades para compartilhar com os colegas, escolheu um trabalho dizendo: “[...] ‘esse é um trabalho que eu sempre gostava’. O trabalho escolhido era parte de um texto de uma história trabalhada [O que cabe num livro], em que eles tinham que localizar alguma palavra no texto e desenhá-la [...]” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 37). Atividades como essa – localizar palavras em textos – eram feitas de forma desafiadora, proporcionando importantes aprendizagens, na medida em que tinham de usar diferentes estratégias de leitura, ao mesmo tempo em que eram recebidas como desafios lúdicos.

Kemili, nesse dia, também optou por uma atividade específica de escrita. Escolheu um texto coletivo da turma em que digitei e entreguei para eles completarem algumas palavras – uma versão nossa da história de Chapeuzinho Vermelho, a *Chapeuzinho Monster High*. E juntos lembraram as condições de produção do texto. Júlia D., quando surge no primeiro encontro do grupo focal a menção à construção coletiva de *nossa chapeuzinho*, diz que lembrava “que a gente desenhava e votava,

escolhia se era uma casa, se era um castelo, se era um monte de coisa” (TRANSCRIÇÃO PRIMEIRO ENCONTRO GRUPO FOCAL, 2015). Esse foi mais um exemplo de uma atividade de reflexão e produção textual que foi pontuada como significativa.

3.1.1 O ponto de vista das crianças sobre os roteiros de leitura

Num dos encontros do grupo focal com as crianças, propus que elas se apresentassem e dissessem coisas que gostavam e não gostavam e/ou algo que gostaram de fazer comigo. A proposição era a de dizer algo “das coisas que a gente fez junto ao longo dos três anos”. O Quadro 5 mostra recortes das falas.

Quadro 5: Com a palavra as crianças: o que gostam e não gostam na escola, no que fazemos/fizemos juntos

Aluno (a)	O que não gosta	O que gosta
Natália	Não gosta muito de fazer continha.	Gosta de trabalhar com tinta. Das coisas que fazemos juntos, gosta mais da hora da história.
Leonardo	Não gosta das contas de multiplicação.	Gosta de fazer as continhas de mais e menos. Gosta quando vamos à pracinha.
Júlia Marques	Não gosta do recreio porque não tem nada para fazer.	Gosta de comer. Gosta dos jogos.
Tauany	Não soube dizer o que não gosta.	Gosta de fazer muitas coisas. Sobre nosso trabalho, disse gostar de ler , dos jogos, das atividades.
Júlia Dutra	Não gosta da brinquedoteca porque ficam junto com outra turma.	Gosta de ouvir histórias. Gosta das histórias e brincadeiras que fazemos.
Kemili	Não gosta de jogar bola.	Gosta de ouvir histórias.
Vitor	Não gosta da brinquedoteca, nem do recreio. Não gosta de brigas.	Gosta de brincar. Gosta das histórias.
Gabrielly	Não gosta de brinquedoteca. Não gosta de jogar bola.	Gosta de ouvir histórias. Gosto que vocês [eu e a professora referência deste ano] contam histórias. É muito legal.
Júlia Selau	Não gosta da brinquedoteca, não gosta de jogar futebol, nem de montar quebra-cabeça, não gosta de brincar com os guris.	Gosta das histórias que a ‘sora’ conta. Gosta do recreio. Das coisas que a gente faz, gosta de brincar, jogar [que não seja quebra-

		cabeça, porque não tem paciência] e das histórias.
Eduarda	Não gosta de futebol. Não gosta do recreio, mais ou menos. Não gosta da brinquedoteca. Não gosta de brigas.	Gosta de comer. Gosta de pintar com tinta, gosta das histórias , das continhas, gosta de escrever e ler.

Mais do que a reincidência do gosto pelas histórias, o que se destaca é a ausência de fala de que não gostam das histórias ou de ler. Se podem ter sido contaminados pelas falas anteriores para dizerem gostar delas, o fato de não ter aparecido na coluna do que não gostam é algo extremamente positivo. As falas do não gostar vão mostrando que eles vão recorrendo ao que foi dito anteriormente, por outro colega, mas vão apresentando elementos novos também. Mais tarde, ao serem inquiridos a explicarem o motivo por que não gostam da brinquedoteca, um lugar explicitamente lúdico, explicam que é por terem de ficar com outra turma, lá dentro, e com mediação da professora que lá fica com eles. Quanto ao recreio, lugar lúdico, explicam que os alunos maiores os perseguem e batem neles, não tendo um adulto que lhes garanta segurança. E quanto às brigas, referem-se aos momentos em que ficam “soltos” durante duas horas, no período de Educação Física, também sem supervisão da professora, envolvendo-se em brigas entre eles, o que era uma reclamação recorrente. Destes dados, pode-se inferir a necessidade de um adulto atuante e que saiba mediar as ações das crianças, além da criação de um ambiente seguro e saudável na escola.

Como as atividades relacionadas aos roteiros de leitura apareceram de forma recorrente em todos os encontros, em um dos encontros do grupo focal, questioneei: “Por que, ao serem perguntados qual a atividade mais gostam de fazer, entre as que eu costumo propor, responderam serem aquelas relacionadas às histórias que conto?” Interessava-me, aqui, tentar descobrir o motivo pelo qual – em meio a tantas coisas diferentes que faço – eles nomearam as histórias.

Ferreira e Sarmiento (2008) dizem que “na observação participante, coloca-se como central a questão do sentido do que se observa. A devolução das notas de observação às crianças permitirá confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado” (p. 82). Assim, eu queria que as crianças do grupo

estudado verbalizassem o motivo dessa escolha tão recorrente. Para isso, dirigi a elas de forma clara a questão acima descrita (usei a questão direta também em outros momentos, sempre que achei necessário um refinamento do que estava compreendendo do que iam dizendo nos encontros).

As respostas dadas ao meu questionamento foram sistematizadas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Respostas das crianças sobre o motivo de verbalizarem que gostam das histórias e das atividades relacionadas a elas

Criança	Respostas
Júlia S.	É divertido. Conhece versões diferentes. É novo. Contamos (eu e a professora referência) com amor e carinho.
Gabriel	Gosta dos livros que trago. Gosta de ler.
Leonardo	Dou os livros para eles lerem (após a leitura, deixo os livros no acervo da sala).
Júlia D.	Conto com “gosto”. Porque eu (professora) gosto de ler. Porque há trabalho sobre a história. Porque eu (professora) trago versões novas. Gosta de história. Porque eu (professora) sempre trago uma coisa nova.
Eduarda	As histórias são muito divertidas. Quando leio para eles, ela entra na história. Gosta muito de ler e escrever.
Manuela	Porque a gente aprende coisas novas. Tem livros de continhas com números falantes. Tem livros para aprender a lidar com sentimentos (SOE tem lido para eles).
Natália	Apoiou a Eduarda dizendo que é muito legal entrar no mundo do livro, viver o que o personagem faz.

As razões são diversas. Para melhor analisar as razões apresentadas pelas crianças, fiz um novo agrupamento:

1. Referem-se à professora diretamente:

- Percebe o carinho com que a professora conta as histórias para eles (1).
- Percebe que a professora gosta de ler (1).

2. Referem-se diretamente ao livro:

- As histórias são divertidas (1).
- Gosta dos livros que trago (1).
- Pode manusear o livro (1).
- Aprende coisas novas com o livro (1).
- As histórias dos livros permitem que entrem em outro universo, vivam outras coisas (1).

3. Referem-se ao trabalho desenvolvido:

- Conhece versões diferentes (2).
- O trabalho com as histórias são divertidas (1).
- Gosta da escolha do livro feita pela professora (1).
- Gosta de ler (3).
- Permite o manuseio do livro (1).
- Fazemos atividades com os livros (1).
- Há sempre novidades nas atividades (1).
- A forma de ler permite que os alunos entrem no universo do livro (1).

Algumas das razões dadas foram colocadas em mais de um lugar por envolverem mais de uma dimensão – por exemplo, poder manusear o livro diz respeito a gostar de ter o livro em mãos e, ao mesmo tempo, refere-se ao tipo de trabalho desenvolvido que permite o seu manuseio. O gosto pelas atividades envolvendo o livro parece ser estabelecido pela tríade livro – professora – trabalho desenvolvido. E, mais especificamente, para que gostem e vivam intensamente a leitura, é necessária a boa escolha do livro desencadeador das atividades e uma professora que goste e tenha carinho pelas atividades envolvendo o livro e, principalmente, pela variedade apresentada, ou seja, que desenvolva um trabalho significativo com o livro.

Essas crianças estiveram três anos imersas em um mundo de leitura e brincadeira, reconhecendo-o em suas vidas. Ouvindo e olhando para elas consigo ver leitores potentes. Enquanto falavam, veio em minha mente suas atitudes quando levo um livro para eles: nunca os ouvi protestarem – como já vi em tantas turmas em que trabalhei – e, ao final da leitura, costumavam – de forma espontânea – aplaudir. Pelas falas, percebo que muito foi construído pela minha atitude enquanto leitora experiente

(no modo como dizem “tu conta com gosto”). Por termos construído uma relação de cumplicidade e amizade nesses três anos, eles percebem que tal atividade é importante para mim e assim garante meu espaço de expressão (lendo a história), como o faço para eles. Júlia D. chega a dizer num dos encontros: “Às vezes tu não tem dinheiro e passa por um livro e compra, pra gente aprender mais a ler... a escrever” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 40), evocando uma das muitas vezes que contei a eles, eufórica, o novo livro que tinha encontrado em uma livraria e comprado para ler para eles numa próxima vez (de algum autor trabalhado, de alguma temática que gostavam).

Além disso, ao dizerem que as histórias são divertidas e que entram no mundo ficcional, também apontam para o prazer que sentem com os livros lidos. E, ainda, conseguem vincular as atividades realizadas com as histórias lidas. Lembro, ainda, em diversos momentos em que estou contando uma história, os alunos dizendo em voz alta: “é essa parte que eu vou desenhar”, por já anteciparem que, depois da leitura, terá um momento de desenho (que nem sempre tem, mas que acabo incluindo no roteiro por ver que construíram, ao longo de nosso tempo de trabalho, um gosto especial também pelo desenho).

Essas falas dão bons indicativos para quem queira pensar na formação do leitor inicial considerar: (1) a importância do mediador: alguém que tenha conhecimento específico sobre literatura e formação do leitor e que proponha as intervenções de forma a ajudar a criança/adolescente/adulto a tomar suas próprias decisões, tendo o texto como base, promovendo “o encontro entre os textos literários e seus leitores (SARAIVA, 2006, p. 28), sendo um leitor apaixonado, pois “para transmitir o amor pela leitura, e em particular, pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013 p.62); (2) a escolha dos livros: é necessário ver o “livro como obra de arte, como objeto estético” (MOURA, 2002, p. 86), para além de um desculpa para ensinar outro conteúdo ou a metalinguagem apenas; (3) a proposição de atividades lúdicas com as histórias: é necessário colocar em diálogo as culturas infantis com a literariedade do texto; (4) a oferta de momentos com o objeto livro: somos um corpo leitor (GOULEMOT, 2011), isto é, importa também o contato individual com o objeto livro e os modelos permitidos em que se oportuniza a leitura: de pé, sentado, deitado no chão, sozinho ou com seus amigos; (5) e, junto à apropriação particular do livro, de forma individual ou em pequenos grupos, os dados também mostram o momento

de leitura para o professor. As crianças relatam essa lembrança como sendo importante. Exemplos disso estão nas fotos a seguir, mostrando momentos das crianças com os livros, em diferentes situações e contextos.



a)



b)



c)



d)

Figura35: (a) O livro na pracinha. (b) Aluna consultando o livro para uma atividade (c) Alunos, no momento do brinquedo livre, lendo no chão da sala. (d) Alunas se apropriando das possibilidades trazidas pelo livro (abas).

Fonte: Arquivo pessoal da professora-investigadora.

3.1.2 Da materialidade do lúdico nos roteiros de leitura

Respondendo à primeira grande questão que mobiliza esta pesquisa: algumas sínteses.

Ao fazer a descrição dos roteiros e analisar cada parte constituinte deles, procurei enxergar a forma como eu, professora da turma, engendro a ludicidade neles, capturando os seus elementos (materialidade) lúdicos. Com essa atitude, foi possível ver onde está o lúdico em meus roteiros. Ao contrário do que eu pensava, os roteiros não se apresentaram como expressamente lúdicos em todas as suas partes constituintes. Inicialmente, tinha a ideia de que eles seriam mais claramente formados por atividades lúdicas clássicas (jogos e brincadeiras), porém o que vi, ao fazer a análise, foi que não era isso que os configurava como lúdicos. Sim, há diversos elementos bem característicos, mas que não se apresentam uniformemente em todo o roteiro. Junto a essa análise, fui pensando sobre o que os encontros do grupo focal me proporcionaram. As crianças sinalizaram inúmeras vezes e de diferentes formas o quanto os roteiros de leitura foram significativos para elas. Então, fui aprofundando meu olhar e enxergando outros elementos da materialidade do lúdico, especialmente em sua dimensão simbólica.

A materialidade do lúdico foi sendo percebida através dos fios que teciam o roteiro como um todo, que estava para além das propostas – atividades e estratégias – propriamente ditas. Nem sempre era a atividade em si (que era tipicamente lúdica), mas como era percebida pelos alunos e exercida pela professora. O lúdico passa a ser caracterizado pelo pacto entre professora e crianças, que tomam e interpretam as propostas como tal (BROUGÈRE, 2014), sendo afirmadas pelo comportamento lúdico da professora (FORTUNA, 2001) e provocando um sentimento de entrega, de estar inteiro na atividade, de plenitude (LUCKESI, 2005). Assim, a ludicidade foi sendo desenhada pela forma como esse grupo de crianças e professora estabelecia o diálogo pedagógico.

Dessa forma, foi possível “enxergar” a ludicidade em cada parte do roteiro: na escolha do livro (1), pela sua própria literariedade – a ludicidade presente na linguagem e nas imagens, possibilidades evocadas pela história; na motivação (2), estando presente na criação de suspense da história a ser apresentada, na forma como os alunos recebem esse momento como desafio, com curiosidade e interesse, como se colocam no jogo literário, em que se dispõem a entrar no universo onírico da literatura, na forma de contação (3), pela maneira como a professora lia o texto literário – de forma enfática, teatralizada, com domínio da leitura –, proporcionando o contato com o próprio conteúdo lúdico do texto (as crianças foram para baixo da cama com o

menino do *Eu não vou sair daqui*, se esconderam do lobo como os cabritinhos do *Lobo e os 7 cabritinhos*, se embrenharam na floresta e viveram as aventuras com João e Maria, etc.); na exploração (4), através das rodas de conversa e desenho, em que podiam continuar aprendendo e vivendo o texto lido; na extrapolação (5), ocasião que se mostrou mais expressivamente lúdica, por ser a parte do roteiro em que se permitia fazer atividades a partir do lido, tendo como opção atividades lúdicas propostas pela professora; e, por fim, na atividade específica de leitura e escrita (6), mais pela postura da professora e dos alunos – através da atitude desafiadora e curiosa (um brincar que ora pode ser explícito através de um jogo de descoberta de palavras, ora num desafio de formar uma palavra, descobrir uma estratégia de leitura).

Esse levantamento, em formato de síntese, mostra que mais do que as atividades em si, foi a postura da professora (lúdica) e dos alunos (que puderam vivenciar as atividades de forma lúdica) que garantiu a ludicidade dos roteiros. Esse mapeamento dos roteiros vai dando indícios de que a postura de adulta atípica (engendrada pela Sociologia da Infância), presente na minha forma de atuação docente, permitiu a constituição dessa linguagem lúdica, questão que será aprofundada na próxima seção, quando me debruço sobre os encontros realizados no grupo focal.

3.2 Com a palavra, as crianças! Refinando a escuta

Escuto a voz do Vitor dizendo “tá, mas vamos ao que interessa”, isto é, essa falação toda está boa, mas o que é mesmo que vamos fazer?

- Tá, o que que eu faço lá em Paris, não, em Pelotas... (risos de todos)

- Quem dera! – fala de aluna.

- É. [...] Lá em Pelotas eu estudo as coisas que eu faço com vocês. [...] Eu também quero colocar lá no meu trabalho as coisas que vocês pensam sobre o que a gente fez. Então, vocês estão sendo convidados para me ajudarem a pensar sobre as coisas que a gente trabalhou nesses três anos. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.10)

Davi, Eduarda, Gabriel, Gabrielly, Júlia D., Júlia M., Júlia S., Kemili, Leonardo, Manuela, Natália, Tauany, Vitor e Wesley. Essas são as crianças que venho acompanhando desde 2013 quando ingressaram no 1º ano. São 14 crianças que se mantiveram na turma ao longo desses três anos. Optei por manter seus nomes, não criando apelidos ou nomes fictícios, porque esta é uma pesquisa que vem sendo

construída com estas crianças. São colaboradores desse estudo ao qual tenho me dedicado nesses últimos anos. Como forma de preservar sua autoria e legitimar o trabalho desenvolvido, pensando em pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças, defendo o uso de seus nomes reais. Gostaria até que estivessem presentes nos momentos de banca, em um lugar, na mesa de discussão. Foi com eles que esse trabalho tomou a forma que teve. Foi com sua presença, atuação, questionamentos, resistências e proposições que pude pensar o que aqui está exposto.

Além disso, optei por usar a palavra *crianças* em detrimento a *alunos* na maior parte das vezes por entender que, ao usar *crianças*, estou optando por uma palavra que guarda em si uma maior potência de significados e possibilidades. Crianças podem ser alunos, filhos, indivíduos. Já o uso da palavra *alunos* remete a uma relação escolar que corre o risco de cair na imagem tradicional que temos.

Sacristán (2005) nos lembra de que “aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (p.11). Diz também que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (p.13). E, mais adiante, conclui:

É possível intuir que, em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. (p.14)

Ao pensar em meus alunos como crianças, pude proporcionar uma série de atividades que talvez não o fizesse se os visse apenas como alunos. O fato de lembrar sempre que, embora alunos, eles são crianças faz que não esqueça o momento de vida que vivem, em suas necessidades, desejos e possibilidades, e estimula a pensar em seres reais, com trajetórias de vida específicas, demandando intervenções diferenciadas. Mais que isso, esta escolha possibilitou-me escutá-los e considerar suas falas como contribuições importantes para meu planejamento e encaminhamento das propostas de trabalho. Vê-los como crianças fez que eu pudesse fazer uma pesquisa *com* elas e não *sobre* elas.

Em 2013, trabalhei com duas turmas de 1º ano – uma em cada turno de trabalho. Acabei atuando nesse ano em específico por ter sido, naquele momento, o

grupo disponível no fechamento do quadro de professores da escola. Eram “as turmas que sobraram”, pois eu estava saindo do Laboratório de Aprendizagem e voltando a trabalhar como professora referência. No ano seguinte, não pude me manter nesse mesmo ano ciclo pelo mesmo motivo – no fechamento do quadro, outros professores, mais antigos do que eu, solicitaram esse espaço de trabalho. Então, acabei acompanhando uma dessas turmas, no 2º ano, em 2014. Escolhi essa turma, em especial, por demandarem mais atenção no campo da alfabetização (a outra turma havia concluído o 1º ano praticamente toda no nível alfabético e ortográfico, e esta continha muitos alunos ainda silábicos e que apresentavam demandas diferenciadas). Em 2015, conforme já referido, no 3º ano, trabalhei com eles na condição de professora volante, com 4 horas de atividades semanais. Em 2016, segui tendo dois períodos semanais com eles. No Apêndice D, pode-se ler o quadro resumo contendo o nível de escrita e leitura dos alunos alcançado durante os três anos do ciclo de alfabetização, bem como algumas informações adicionais sobre eles.

3.2.1 As crianças-alunos: parceiros de ensino e pesquisa

Se devemos continuar buscando nos aproximar das crianças
é porque elas nos inquietam, desafiam
e desconstroem nossos saberes.¹³

Para investigar o que as crianças envolvidas nesse processo pensam sobre o trabalho diferenciado com a literatura infantil e analisar os sentidos que elas atribuem para essa experiência, busco registros feitos em minha documentação pedagógica. Neles, há falas das crianças sobre diferentes momentos dos roteiros e minhas anotações sobre a recepção dos mesmos. Entretanto, como professora, a escuta das crianças – feita em diferentes momentos: na *rodinha*, nas rodas de conversa, nos momentos livres, durante as avaliações participativas do trimestre sobre o aprendido e vivido e em meio à execução das próprias atividades – pouco foi registrada de forma literal, ou seja, a própria voz, a fala das crianças. Há sistematizações, há novos encaminhamentos que fiz de meus planejamentos com base nessa escuta, mas as falas que me levaram a elas não estão lá. Assim, a promoção de um grupo focal com

¹³ http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4999/4999_2.PDF

as crianças ajudou no refinamento dessa escuta, tanto em seu registro como em recuperar e pensar, com elas, as crianças, sobre o que fizemos ao longo dos três anos.

Para garantia do espaço de interlocução, com a visão, com os sentidos que as crianças deram ao nosso trabalho conjunto, são instrumentos de geração de dados os registros feitos na documentação pedagógica produzida pela professora e os registros dos encontros do grupo focal, na forma de diário do grupo focal produzido ao longo dos encontros e de gravações audiovisuais feitas do grupo.

Os encontros foram realizados em dois espaços. Como primeira opção, ocupei uma sala de aula vazia, próximo à sala de aula da turma, para não perder tempo no deslocamento e poder aproveitar o máximo de tempo com as crianças. Não tendo a sala disponível, usei, em alguns dos encontros, uma sala no segundo piso, mais distante. Nos dois espaços, procurei organizá-las de forma a melhor acolher as propostas de trabalho a serem realizadas nos encontros (ora apenas com cadeiras organizadas em círculo, ora com o acréscimo de mesas dispostas a fim de expor as fotografias e trabalhos para escolha das crianças).

Foram feitos sete encontros, em novembro e dezembro de 2015. As propostas foram sendo configuradas a partir de uma avaliação feita após cada encontro. O primeiro foi feito com sugestão dada pela minha orientadora: “vamos ver o que elas lembram do vivido”. E, a partir de uma conversa livre, em que as crianças falaram sobre o que se lembravam do que tínhamos feito ao longo desses três anos, os demais encontros foram sendo delineados.

Os encontros foram todos filmados. Uma câmera foi colocada no fundo da sala, de maneira a capturar toda a cena, e uma máquina fotográfica foi usada para filmar mais de perto, especialmente as falas das crianças. As crianças foram esclarecidas da situação de filmagem. Como sempre usei a máquina para fotografar momentos das aulas, elas não a estranharam; mas a presença da filmadora causou muita euforia nas crianças, sendo lembrada durante todos os encontros (faziam poses, acenavam e iam até ela). O uso da filmadora nos encontros foi “uma maneira de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças” (BARBOSA; FILHO, 2010, p. 23), pois a filmagem possibilita registrar “com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (*idem*), o que fotografias ou somente gravação de áudio

nem sempre podem capturar, já que muitas das ações das crianças são constituídas por esse todo articulado. Sem contar que a filmagem capta o todo, enquanto que a minha atenção está, na maioria das vezes, focada em quem está falando no momento.

A Tabela 11, a seguir, apresenta o cronograma dos encontros realizados no grupo focal. Nele podem ser vistos a pauta realizada, a data, a duração do encontro e o tempo de duração das gravações em vídeo. Nomeei cada encontro (título em itálico) conforme as anotações no diário (DGF) – já tentando caracterizar os sentimentos e impressões obtidos após a primeira análise e registro do vivido. Contém também uma breve síntese de cada encontro.

Tabela 11: Pauta e síntese dos encontros do grupo focal

ENCONTRO	PROPOSTA
1	<i>O primeiro encontro... sempre um momento entre a tensão e o desejo - Impressões da pesquisadora</i> PAUTA: • Convite para participar do grupo focal. • Explicação da atividade do grupo e leitura do termo de consentimento. • Levantamento inicial oral de coisas que lembram de ter feito nesses anos (exploração livre), com registro no quadro. • Entrega das autorizações - termo de consentimento. SÍNTESE: apareceram várias vezes nas falas dos alunos lembranças relacionadas aos roteiros de leitura. Filmagem câmera aberta - duas máquinas: uma capturando os alunos e outra a minha fala. Data: 24 nov 2015. Nº de alunos: 13. Duração: 29'51 de filmagem.
2	<i>Um quase segundo encontro...</i> PAUTA: • Retomada do encontro anterior. • Produção de desenho com uma atividade significativa partilhada entre eles e eu. • Gravação da explicação do desenho. SÍNTESE: grande recorrência de evocação de atividades relacionadas aos roteiros de leitura. Filmagem apenas com a filmadora focando na fala de cada aluno explicando seu desenho. Data: 26 nov 2015. Nº de alunos: 13.

Duração: 5'22" de gravação – encontro 30 min.

3	<i>Dia de reencontro com a infância</i> PAUTA: • Escolha de fotos que registram diferentes momentos vividos durante os três anos – pracinha, artes, roteiros de leitura, brincadeiras, jogos. • Apresentação das fotos escolhidas e explicação do motivo. SÍNTESE: os alunos acabaram escolhendo fotos pelo critério de amizade ou em que estavam. Ficaram eufóricos em se verem crianças pequenas. Filmagem com a filmadora captando a cena mais aberta e máquina fotográfica com opção filmagem para captar a fala de cada aluno mais de perto. Data: 01 dez 2015. Nº de alunos: 11. Duração: 35'10" de gravação.
4	<i>Um quarto encontro pra valer!</i> PAUTA: • Análise do encontro anterior, em que escolheram as fotos pelo critério de infância e amizade. Solicitação de que dessa vez escolhessem por atividade significativa. • Escolha das fotos. • Socialização das escolhas no grupo. SÍNTESE: novamente apareceram mais escolhas relativas aos roteiros de leitura. Filmagem com a filmadora captando a cena ampla e máquina fotográfica captando as explicações dos alunos (filmagem mais próxima). Data: 03 dez 2015. Nº de alunos: 12. Duração: 50'05 de gravação.
5	<i>Se apresentando e pensando sobre o brincar na escola...</i> PAUTA: • Alunos trouxeram materiais que produziram ao longo dos três anos e que estavam em suas casas. • Socialização do material trazido. • Apresentação dos alunos – quem são e o que gostam na escola. • Questão: com quem se brinca na escola?

	SÍNTESE: apenas três alunos trouxeram materiais para análise. Por isso, fiz uma rodada de apresentação e uma questão para pensarem. Filmagem com a filmadora captando cena ampla e máquina focando as falas. Data: 08 dez 2015. Nº de alunos: 10. Duração: 23'31" de gravação.
	<i>Dia de revelações...</i> PAUTA: • Alunos trouxeram materiais que produziram ao longo dos três anos que estavam em suas casas. • Socialização do material trazido. • Questionamento: 1) Por que, ao serem perguntados qual a atividade mais gostam de fazer entre as que eu costumo propor, responderam serem aquelas relacionadas às histórias que conto? (Interessa-me aqui tentar descobrir o motivo pelo qual – em meio a tantas coisas diferentes que faço – eles nomearam as histórias). 2) Dá pra aprender brincando?
6	SÍNTESE: análise do material trazido pelos alunos. As crianças revelam não gostar do recreio por nada terem para fazer e por sofrerem a pressão dos alunos maiores. Revelam gostar das atividades com os roteiros de leitura por acharem divertido, porque conto com 'gosto', porque eles "entram na história", e é quando afirmam que dá para aprender brincando. Filmagem com a filmadora captando a cena ampla e a máquina fotográfica filmando as falas individuais. Data: 10 dez 2015. Nº de alunos: 10. Duração: 50'28" de gravação.
7	<i>Atenção... gravando!</i> PAUTA: • Primeiro momento: receber uma colega nova (boneca) e dizer a ela como serão as aulas com a professora Sílvia, como será o 1º, 2º e 3º ano. • Segundo momento: gravação de um programa fictício em que a professora Sílvia é a convidada. O objetivo dos dois momentos foi o de criar um ambiente mais livre para expressarem suas impressões e sentimentos sobre o vivido nos três anos na escola. SÍNTESE: as crianças se divertiram muito. Acabaram por viver mais intensamente a proposta de brincar do que pensar a respeito da

questão indicada. Mesmo assim, verbalizam que brincavam mais no 1º ano e que agora está diferente.

Filmagem: dessa vez as crianças ficaram com as máquinas para filmarem o segundo momento. O primeiro foi feito da mesma forma que os anteriores.

Data: 15 dez 2015.

Nº de alunos: 14.

Duração: 42'24".

Após cada encontro, as primeiras impressões foram registradas e as filmagens foram vistas e foram transcritas as cenas e falas que se destacaram. Fui fazendo, também, alguns questionamentos para ir pensando os próximos encontros. Tal material foi constituindo o que chamei de Diário do Grupo Focal (DGF), em formato digital, que apresenta um *corpus* de 54 páginas, além do material audiovisual bruto, com quase 4 horas de gravação (3h56'52").

Os primeiros três encontros foram de caráter exploratório, pois o grupo focal “também é adequado para ser consultado em estágios exploratórios de uma pesquisa, quando se quer ampliar a compreensão e a avaliação a respeito de um projeto, programa ou serviço” (RESSEL *et al.*, 2008, p.780). Até então ainda não estava claro a opção pelo recorte dos roteiros de leitura como sendo o elemento potencializador das discussões do grupo. Foi a enorme quantidade de falas e evocações de lembranças dos roteiros que acabou por justificar a escolha e definir o foco dos próximos encontros (4, 5, 6 e 7).

A todos os encontros precedeu um misto de ansiedade e curiosidade, tanto de minha parte como da parte dos alunos. Por ser uma experiência nova para mim, os encontros do grupo focal foram gestados com cuidado. Todos foram elaborados previamente com uma pauta específica registrada em um diário escrito a mão, que, posteriormente, foi incluído no DGF. Como bem assinalaram Barbosa; Kramer; Silva (2005), “toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas. A preparação para mais uma estada no campo traz a impressão de estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão. Este é um momento de escolhas” (p. 48).

A produção dos encontros do grupo focal contou muito com o elemento de *proximidade* (VELHO, 1978). Por eu fazer parte daquele contexto, por estar

familiarizada com aquele universo, em particular, pude desenhá-lo da forma como foi constituído. Já o movimento seguinte foi o de produzir um estranhamento, o de *tornar exótico o familiar* (DA MATTA, 1987, p. 28). Passados mais de oito meses da realização do trabalho do grupo focal, fiz a leitura do diário (DGF) e revi as filmagens com um olhar mais distanciado da situação em que foram construídas. Lembrando ainda que, se por um lado, estranhar o visto não isenta o pesquisador de “assumir o seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, nos torna cientes dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação” (BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005, p. 52). E por mais que se tente capturar os dados de forma objetiva, nesses dados “estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam o seu olhar” (*idem*).

Fiz o exercício que Sarmiento e Pinto (1997) chamam de reflexibilidade investigativa, numa tentativa de não projetar meu olhar de professora – imersa na situação construída, evocada e de adulta – sobre as falas das crianças, consciente de que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 78).

Com o grupo focal pude compor (junto com minha documentação pedagógica) um material mais completo, abrangendo o ponto de vista da professora e das crianças envolvidas nos roteiros de leitura. As crianças verbalizaram, no último encontro feito, a alegria e disposição por terem participado do grupo focal. Como acordo constituído no grupo, por solicitação deles, as fotos usadas para análise foram distribuídas nesse dia. No final, perguntei se queriam dizer ainda alguma coisa. Tauany, menina de quem pouco escuto a voz em aula, mas que está sempre com seus olhos bem atentos, sempre envolvida nas propostas, disse: “Eu gostei muito de ficar no encontro de falar um monte de coisas, de participar e desses três anos de estar com essa professora aqui”. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 53)

Essa fala expressa bem meu sentimento ao final dos encontros também. Foi um momento enriquecedor para mim, enquanto professora e pesquisadora. Pude relembrar uma série de vivências e registrar as falas das crianças, antes não expressas tão bem em minha documentação.

3.2.2 O que dizem as crianças sobre o trabalho com os roteiros de leitura: uma análise sob a lente da Sociologia da Infância

Recuperando os sentidos da experiência vivida

Minha aproximação com as ideias do campo da Sociologia da Infância vem de mais tempo. Apesar da Sociologia da Infância não estar na base dos princípios da Educação Infantil, este nível de ensino tem, historicamente, defendido o protagonismo infantil, a centralidade da criança na ação educativa. E, mesmo eu sendo professora do Ensino Fundamental, já fazia algumas articulações com a Educação Infantil. Por ter formação também nessa área, acabei por impregnar o trabalho com crianças maiores com muitos dos princípios defendidos na Educação Infantil (o uso da rodinha, construção dos portfólios, um espaço qualificado do brincar, etc.).

Além disso, a Educação Infantil tem pensado de forma diferente o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Autores como Malaguzzi (1995) têm problematizado a criança como um ser potente, capaz de “[...] com línguas, com mãos, com pensamentos, com modos de pensar, de jogar e de falar...” (p. 9). Enxergar a criança como alguém que já é e não que vai vir a ser algo muda a forma com que as propostas pedagógicas são pensadas para elas. Durante muito tempo, o fato de irem para o Ensino Fundamental fez que perdessem esse estatuto de ser criança. O que tenho feito é permitir que continuem sendo vistas como crianças, o que implica trazer esse olhar também para esse outro espaço. A infância não termina por decreto. Não é aos 6 anos, ao sentar em sua mesa de sala de aula, no agora 1º ano, que ‘se desveste’ de sua infância. Trazer o conceito de criança como alguém rico de saberes e fazeres que é preconizado na Educação Infantil fez eu ter de abrir mais espaços para a sua voz e os seus fazeres. Ganham as crianças com essa articulação.

A Sociologia da Infância encontra um terreno fértil na Educação Infantil por já ter uma pedagogia que encaminha a mesma concepção de criança – um ator social, potente e portador de direitos a serem respeitados. A Sociologia da Infância e a Pedagogia encontram-se no momento em que discutem a infância, a criança e sua socialização, conceitos-chave também para o ensino. As discussões trazidas pela Sociologia da Infância podem qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Alguns dos conceitos elaborados por pesquisadores dessa área em relação à infância e às crianças podem fazer parte dos pressupostos considerados ao se trabalhar com a infância na escola, ou não?

Ouvir as crianças, procurar partilhar de seu mundo, da forma como veem e interpretam o que vivem, pensar na importância do lúdico, a forma como constroem cultura entre pares são conceitos que, a meu ver, podem levar a escola para outro patamar. Os professores estão acostumados a falar *das* crianças, a usar tabelas que classifiquem e deem um padrão de normalidade, a usar metodologias desenvolvidas por adultos que não consideraram as crianças reais que temos (social e historicamente contextualizadas). Na medida em que é incentivado aos professores registrarem em seus diários, além dos conteúdos trabalhados, as falas, as situações, as formas como seus alunos receberam, interpretaram, reagiram ou resistiram ao que lhes foi proposto, seria interessante que tais professores tivessem o conhecimento desenvolvido pela Sociologia da Infância para ajudar a pensar o que destacaram na perspectiva das crianças, e não apenas com seu olhar adultocêntrico.

Miguel Arroyo (2015), na apresentação do livro *Infância: sociologia e sociedade*, chama a atenção de que a “pedagogia nasce colada no reconhecimento da infância” (p.17). Ainda diz que a pedagogia, a docência e a escola se tornam mais inteligíveis quando se aproximam dos estudos propostos pelos estudos da infância. Escreve que “conhecer melhor as diversas concepções de infância das diversas ciências será um ganho extremamente relevante para a docência e a pedagogia” (p. 19), assim como também seria para os estudos da infância se aproximar dos saberes da pedagogia. Se “há dimensões ausentes no pensamento pedagógico a serem incorporadas”, também “há dimensões a aprender com a docência e com a pedagogia a serem incorporadas pelas diversas ciências nos estudos da infância” (p.18). O autor termina dizendo que “o diálogo entre pedagogia e os estudos da infância aponta para contribuições mútuas” (p.18). Arroyo está se referindo principalmente às crianças de periferia, destituídas de seus direitos à infância, brutalizadas pela condição social a que estão submetidas e que estão na escola; por isso, sua visão de ser produtiva a aproximação das diversas áreas de estudo sobre a infância e a educação é de extrema pertinência. Para além da segmentação, há que se procurar uma maior integralidade da ciência.

Lima (2014), em seu texto sobre infância e educação, em que se debruça sobre as pesquisas científicas que se utilizam da Sociologia da Infância, destaca a importância de pensar a escola como um importante meio social “de ricas interações entre adulto e criança” vindo “à tona a importância de se refletir sobre a educação e

seus métodos de ensino” (p.42). Diz ainda que “existem muitos desafios para uma educação de qualidade e, para isso, observar a criança, suas criações e interações pode se tornar um objeto crucial nesse processo de melhoria escolar” (p. 42). Assim, investigações na escola, na perspectiva da Sociologia da Infância, trariam boas contribuições para pensar uma educação melhor. E, se pensarmos nos professores como pesquisadores, eles poderiam também usar as ferramentas e perspectivas desse campo para repensarem suas práticas pedagógicas.

Uma das ações de minha pesquisa foi a de realizar um grupo focal com as crianças envolvidas no trabalho. Assim como costumava incluí-las no planejamento e desenvolvimento das aulas, queria um instrumento de geração de dados que seguisse essa linha de ação. Se participavam, sendo ouvidas durante as aulas, por que não iriam continuar fazendo agora para a pesquisa? O que localizei em meu diário sobre os encontros do grupo focal, já na reflexão do primeiro encontro, mostra como minha postura como professora e pesquisadora se aproxima dos princípios sobre fazer pesquisas com crianças destacados por teóricos da Sociologia da Infância:

Terminei com uma sensação de que saíamos de mais uma aula, pois a dinâmica não diferiu muito do que fazemos em nossas aulas, talvez sentira a falta de dar uma folha de papel para que pudessem escrever e desenhar enquanto falávamos, mas a essência da abertura da palavra para eles esteve como sempre, ali. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.11)

Eu estava nervosa e apreensiva no primeiro encontro. Afinal, iria realizar uma proposta que julgava diferente. Mas até mesmo a filmadora não inibiu as crianças, visto que eu, como professora, nas aulas sempre as fotografava e filmava com a câmera. Assim, a professora já apresentava em seu fazer docente traços que a agora pesquisadora utilizaria. De professora-pesquisadora, agora seria uma pesquisadora-professora. E nada mais natural de se esperar que os campos teóricos das duas áreas se fundissem. O registro a seguir parece recuperar e anunciar um pouco desse processo de fusão e difusão por mim vivido, na prática de ensino com as crianças e na pesquisa, também com elas.

Abro a porta da sala de aula, os alunos entram. Alguns ficam comigo na entrada já compartilhando novidades ou me questionando sobre inquietações suas. Uns perguntam se vai ter uma história nova, tentando descobrir o que eu trouxe em minha sacola e pastas. Os demais, largam suas mochilas nas mesas, perguntando a forma de organização do dia (se sentados em duplas, trios, grupos ou de forma individual) e passam a circular pela sala à procura de seus colegas para contarem as novidades. Uns trazem suas bonecas e jogos e outros já vão incorporando seus papéis (um menino que embala uma boneca, com muito cuidado, me olha e diz: “sou o pai né”) e outras aproveitam

para passar um batom rosa chamativo, que é compartilhado com colegas e que será, meticulosamente, retirado antes de saírem da escola, no final da aula. Vou entrando e organizando o material do dia. Às vezes organizando a sala para a realização de um jogo, às vezes terminando de montar um cartaz que será explorado, ou montando o projetor com o computador. Feito isso, ainda circulo pelas mesas procurando escutar quem ainda não ouviu ou fazer alguma consideração sobre algum acontecimento, de forma mais individual. Em seguida, faço as combinações do dia, ouvindo as contrapropostas dos alunos. Sim, eles sempre têm uma ideia diferente a apresentar (isso quando mal eu entro na sala e já vêm com suas propostas mirabolantes para colocarmos em ação). Feita a negociação, inicio a atividade. As crianças envolvem-se na proposta. São convidadas a participarem a todo momento. Ora jogam e torcem por seus colegas, ora leem textos, resolvem desafios. Num ambiente descontraído e acolhedor – mas de muito estudo e trabalho – sentem-se à vontade para dizer que não entenderam algo (o que me faz tentar explicar de outro jeito ou anotar que preciso pensar outra forma de trabalhar aquela questão numa próxima vez) ou oferecem-se para ajudar algum colega que ainda não consegue realizar a atividade sozinho. Eles circulam pela sala, perguntam aos colegas, fazem juntos. Quando terminam, pergunto o que querem fazer (se no início ficavam perplexos com o questionamento, agora, já vem me dizendo que vão desenhar, trocar seu livro na biblioteca, sentar com um colega para conversar, ler um livro ou mesmo jogar um jogo no fundo da sala.). Nos poucos segundos que consigo olhar para esse cenário, não estando capturada por ele, sinto que construímos uma aula – eu e meus alunos – muito bacana! (DIÁRIO Nº1, 20/10/2016, p. 82)

Que ambiente é esse que foi construído? Que crianças são essas? Por que ainda brincam com suas bonecas, entram sorrindo, fazendo barulho e mostram-se dispostas a aprender e a fazer tudo o que lhes é proposto? Por que Júlia (10 anos), ao entrar, diz “preciso conversar contigo depois” para compartilhar as conversas que tem com a mãe sobre sua dificuldade na escola, ou por que Greice (11 anos), aluna nova na escola, me pergunta se pode fazer uma pergunta sobre o desenvolvimento do corpo, querendo saber por que algumas meninas já têm os seios desenvolvidos e ela não? Ou o que quer dizer *TPM* (tensão pré-menstrual)? Que lugar é esse na escola em que ainda habitam crianças alegres e barulhentas? Que alunos, com as mais diversas dificuldades – há três alunos de inclusão e alguns que ainda não consolidaram a escrita e a leitura –, podem ter a coragem de mostrar suas não aprendizagens, ser acolhidos por todos e ainda ter uma autoestima positiva?

Para tentar explicar um pouco desse “colorido” é que procuro, na Sociologia da Infância, alguns conceitos que ajudam a enxergar e tentar explicar um pouco do vivido e construído com esse grupo de alunos. Alguns conceitos são imprescindíveis ao trabalhar com crianças, não só para quem quer fazer pesquisa com crianças, mas para quem quer trabalhar *com* crianças, no caso, os professores.

Entre eles, cito os conceitos de culturas da infância/infantis (SARMENTO, 1997, 2004, 2005, 2012, 2015; BROUGÈRE, 1998, 2014; BARBOSA, 2007), tendo como traços a ludicidade, fantasia do real, a interatividade e reiteração; a criança como ator social (SARMENTO, 1997, 2004, 2005, 2012, 2015); a necessidade da escuta atenta à fala das crianças, a cultura de pares, o adulto atípico, a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Esses são conceitos que ajudam a compreender e propor uma outra forma de estar e ser professor em sala de aula ou pesquisador nesse espaço.

Foi me apropriando desses conceitos que enxerguei um pouco mais, e de uma forma diferente, o que tinha construído com aquele grupo de alunos. Se, inicialmente, tinha o aporte da psicologia (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner), aos poucos – e eles já me levavam a esse outro pensar e agir –, fui construindo formas de ser professora que considerassem as crianças/adolescentes em suas fases específicas de vida, seus universos particulares, de forma a reconhecê-los como parceiros de trabalho, com muito a dizer e a ensinar. Com o aporte da Sociologia da Infância e do que fui discutindo e aprofundando com o que trouxeram as crianças, no grupo focal e nos diversos registros que tinha, pude organizar e refletir sobre a experiência feita, de maneira a olhar para a prática vivida, pontuando o que de mais potente ia encontrando.

Os elementos destacados a seguir foram elencados após ler atentamente o diário do grupo focal, assistir às filmagens, resgatar o vivido nas aulas (expresso na documentação e apoiado na memória) e ler aprofundadamente a teoria da Sociologia da Infância. Essa análise foi feita de maneira a procurar situações e falas significativas que pudessem evocar possíveis sentidos produzidos pelas crianças para as atividades realizadas com eles, tendo como fator determinante as menções feitas sobre os roteiros de leitura e a ludicidade, além de procurar vestígios que pudessem evidenciar a materialidade do conceito de professora atípica que desenvolvo nesta dissertação.

Assim, alguns elementos foram se destacando, o que permite pensar sobre alguns aspectos. São eles: a) a relação professora x alunos; b) alunos no centro da ação educativa; c) a cultura de pares: relações de aprendizagem e relações entre as crianças; d) imaginação e fantasia: traços das culturas infantis; e) ludicidade e aprender: dá para aprender brincando?.

a) A relação professora x alunos

Ter contato com um mesmo grupo de alunos durante três anos faz que, no mínimo, ambos tenham um conhecimento maior sobre o outro, diferente do que ocorre em grupos que permanecem apenas um ano com o mesmo professor. Entretanto, isso não significa que tenham maior afinidade ou que estabeleçam uma relação de parceria e cumplicidade. Para isso, o envolvimento de ambos tem de ser construído em algumas bases.

Nos relatos destacados a seguir, pode-se ver uma relação construída com humor e liberdade de expressão. Por exemplo, após o primeiro encontro do grupo focal, em que apresentei a proposta de trabalho, registrei no diário:

Dois movimentos então aconteceram simultaneamente: um meu, dando a explicação do porque os estava reunindo ali e falando do termo e, outro, dos alunos e meu também, fazendo inferências sobre o que ia dizendo, relações sobre o que conheciam de mim e eu deles, como o momento em que escutam um barulho no armário da sala e se assustam e eu digo que é o vento ou algum aluno que deixei lá e esqueci, interpretado imediatamente como brincadeira; ou quando falo o tempo de estudo que podemos ter e uma das alunas complementa dizendo que vai ter até o “pós-morte” e eu replico dizendo que de repente se tiver estudo eu topo”; ou quando pergunto onde estudo e um diz “Paris” e pedem presentes ou associam aos ataques terroristas desse mês. Chego a escutar falas de que uma conhece minha mãe, que já fora entregar meus óculos esquecidos. Outra que diz – quando escuta que sou professora há 25 anos – que ela pensou que eles fizessem parte da maior parte de minha vida de professora, assim como sou para eles; ou a Natália que diz que a tia dela me viu numa foto e me reconheceu como professora dela. Enfim, nesses três anos, criamos uma relação de cumplicidade e estabelecemos uma forma humorada de falarmos, que repercutiu no encontro. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 9).

Ao mesmo tempo em que ia notificando e explicando o que iríamos fazer, tentando explicar o que faríamos (grupo focal) como uma atividade decorrente do mestrado, não deixei de brincar, ou de responder de forma humorada ao que iam dizendo. Eles, por sua vez, já acostumados com essa forma de tratamento, também se permitiam responder de forma humorada, como se lê no trecho destacado acima.

Algumas vezes, em minha carreira como professora, presenciei professoras fazendo ironias em sala de aula, com alguns alunos e, quando estes respondiam no mesmo tom, eram retirados da sala com a advertência de “quem eles pensam que eram”, demonstrando que essa linguagem não era uma via de duas mãos. Esses professores não percebiam que, ao usar a forma irônica, e muitas vezes para destratar

algum aluno, abriam o precedente para receberem respostas no mesmo nível. Quando eu uso a ironia ou o humor – sempre procurando usar de forma positiva –, sei que os alunos também o farão e estou preparada para ouvir e ter de lidar com o que será dito de volta.

Além disso, como iniciei o trabalho com eles muito novos (tinham entre 5 e 6 anos), nem sempre minhas falas eram compreendidas nesse lugar – o da ironia, do humor, do faz de conta – como das vezes em que eles, estando conversando demais, eu dizia que “ia pegá-los e pendurar pelas orelhas no ventilador de teto!”. Eu percebia o olhar atento e silencioso deles para o ventilador, ao que eu acabava por fazer uma careta ou demarcar que aquilo tinha sido uma brincadeira. Mesmo assim, já eles com seus 9 anos, ao ter revivido essa passagem, dizendo que, se não parassem ia pendurá-los lá, uma das alunas respondeu: “Você diz isso desde o 1º ano, mas nunca fez”, acenando para o fato de que talvez não tenham compreendido a ironia, mas teriam aprendido que era uma ameaça vazia, sentindo-se seguros, mesmo ao ouvir tal coisa.

O certo é que não sabemos como chegará o que dizemos aos alunos, mas, se tivermos uma postura aberta, poderemos torná-lo mais claro e minimamente entendível. É no movimento do meu olho, tentando capturar a reação dos alunos ao que digo, e no deles, tentando compreender a minha fala “esquisita”, que vamos estabelecendo o diálogo e construindo a compreensão das ironias, das figuras de linguagens, das brincadeiras.

Júlia M. ainda acrescenta um outro dado a essa permanência da professora e maior conhecimento dela sobre seus alunos dizendo:

Que tu já conhece a gente, a gente já te conhece... não é igual às outras professoras que ... qualquer coisa que a gente faz... falamos e não podia falar... daí já vai lá pra direção e ganha um bilhete. Contigo e com a sora Eveline é diferente. Vocês dão mais uma chance, mas só mais uma depois...vamos pra direção... (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.51)

Ela atenta para o fato de já sabermos (eu e a professora referência) como eles agem e procurarmos resolver relevando, ao mesmo tempo em que somos duras se transgredirem demais. Há um acolhimento, mas que é negociado na combinação feita em aula. Quem não conhece os alunos não tem como intervir de forma mais

apropriada na maior parte das vezes. Não tem como saber quem iniciou a briga... ou saber quem costuma provocar o outro... e o que anda acontecendo nos últimos dias...

Tauany conclui a frase da Júlia M. dizendo que “eu acho que a gente ficou os três anos juntos e a gente ficou contigo... (a gente criou vínculo né – completei). É”. (*idem*). Ela é uma menina quieta. Não fala muito em aula, mas não perde um movimento. Não gosta de se expor. Então, sempre abri espaço para ela falar, ler em voz alta, compartilhar alguma coisa, mas sempre respeitando esse seu jeito mais reservado. Respeitar o jeito de cada um e, ao mesmo tempo, proporcionar seu crescimento, é importante, e estabelecer esse vínculo – “a gente ficou três anos juntos”, “a gente se conhece faz tempo” – abre um espaço de parceria e de confiança importante para a construção das aprendizagens.

Nessas três passagens, podemos ver que essas meninas têm consciência desse tempo expandido que temos juntos e dos ganhos que isso traz para elas. Além disso, a relação construída é permeada pelo humor e por uma compreensão maior das atitudes deles. Lembro-me de tantos momentos que, ao terminar de explicar algo, muitos, simplesmente, diziam: “não entendi nada”. Isso me obrigava a acalmá-los, reconsiderar algumas coisas, refazer a trajetória da explicação. No entanto, mais do que isso, o que sempre achei interessante era esse movimento de eles dizerem abertamente que não entenderam aquilo que acabara de explicar. Sabiam, de alguma forma, que podiam dizer porque seriam acolhidos e não ridicularizados ou calados. Esse movimento criado sempre fez que eu tivesse mais entendimento de a quantas andava o que eu ia dizendo e o que iam compreendendo, garantindo uma aprendizagem melhor por parte deles.

Se a Sociologia da Infância vem destacando o papel da criança como um ator e não mero expectador da vida que se apresenta a ele, então, talvez, o desenho de um professor que acolha, compreenda e o escute em seus (não) saberes e sentimentos seja uma postura a ser pensada em sala de aula.

b) Alunos no centro da ação educativa

Eu disse que no encontro desse dia teríamos pouco tempo [estamos em semana de Conselho de Classe e o horário é reduzido]. E, antes que eu pudesse encaminhar a proposta, Julia M disse: “Que tal a gente agora, se tu não tem nada ... [ao que respondi: tenho]... aí sora, é que eu quero fazer aquele da velha...” Todos apoiaram a ideia. Ela continuou: “vamos cantar a velha a fiar” e Julia D prosseguiu: “Um, dois, três ...”[iniciando a canção]. Julia

M lembrou dessa brincadeira cantada ao ver os livros que Leo trouxe, logo todos lembraram de um poema musicado que lemos no livro de português do ano anterior “A velha a fiar” e colocaram-se a cantar. [alguns alunos ainda acham que nos encontramos ali para brincar, ficando impacientes quando, depois de enumerarem várias brincadeiras a gente não as coloca em prática]. Acompanhei a cantoria, recuperando a ordem da melodia. Parei no terceiro elemento [mosca, aranha e rato] em seguida, outros alunos foram lembrando dos elementos que faltaram [mulher, morte...]. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 31)

Sigo ainda analisando no diário do grupo focal que a sugestão da brincadeira cantada da “Velha a fiar” é um dos exemplos de como negociamos em aula o que eu trago para eles como proposta e o que eles demandam a partir do que fazemos. Cantar a música não fazia parte dos meus planos, mas eles sabem que podem trazer sugestões e que, na medida do possível, procuro atender ao que falam. Para eles, pareceu normal quebrar o momento da nova proposta com a ideia que trouxeram (apresentaram e passaram imediatamente a cantar, sem pedir autorização ou achar que não era adequado para o momento). Ao mesmo tempo, eu acolhi e cantei junto, entendendo que aquilo fazia parte das lembranças evocadas pelo encontro e era uma necessidade e um desejo deles naquele momento. Não fui mais fundo na música pelo curto tempo que teríamos, imaginando que, no próximo encontro, eles iriam explorar o livro e, se quisessem, encontrariam a letra da música no livro do Leo.

O que apareceu nesse encontro do grupo focal é apenas um exemplo do que acontece em todas as aulas com eles. São inúmeras as vezes em que estou empolgada apresentando algo – e vendo se todos estão engajados na proposta que trago para eles – e, de repente, um ou mais alunos se levantam e vão ao meu encontro me apresentar uma nova proposta a partir do que estava tentando explicar. Costumo, então, escutar e pensar na sua possibilidade. Se possível, negocio com eles realizar a minha proposta primeiro, depois a deles; ou coloco em votação. Se for o caso de fazer de um ou de outro jeito ou, ainda, em caso negativo, tento explicar o motivo de não fazermos ou, junto com eles, levantar as considerações que levam a não fazer. Acho esses momentos muito especiais e, por vezes, divertidos. Ver aquelas crianças levantando dos seus lugares, interrompendo a minha fala, já que possivelmente, em meio ao meu entusiasmo com minha proposta, não percebi que queriam falar algo, e, sem maiores constrangimentos, propor algo – “Ô profe. por que a gente não faz assim ó...” ou “eu tive outra ideia/ uma ideia melhor... quem sabe a gente...” – é muito interessante. Ao ver tudo isso, fico pensando como essa forma de agir das crianças é

recebida pelos outros professores, não acostumados com a negociação que usualmente fazemos. Além disso, temos nossas combinações de tempo – fazemos algo juntos, algo que trago para eles, e eles também têm tempo para fazer o que querem. Costumo sempre perguntar: “o que você quer fazer agora? ”. Assim, vão à biblioteca, brincam com jogos, pegam papéis para picotar e trazem na mochila uma infinidade de coisas para fazer e brincar.

Outro espaço de pensamento e expressão é o da avaliação no final de cada trimestre letivo... Toda a avaliação feita em aula é para saber como estão pensando o que estamos trabalhando. Isso faz que não colem dos outros nem trapaceiem. Eles sabem que é a partir do que sabem ou não que as próximas aulas são encaminhadas. Junto a essa avaliação, fazem a avaliação das aulas, expressando o que gostaram, o que querem aprender, etc. Esses também são elementos considerados, tanto que Gabriel, no 3º ano, em meio a uma aula, disse em voz alta, falando para si mesmo: “por que não anotei isso na avaliação, pra gente fazer mais tal coisa”, compreendendo que aquele era um dos canais de negociação de atividades a serem feitas.

No grupo focal não foi diferente. As crianças continuaram partilhando do lugar de tomada de decisões comigo, conforme se pode acompanhar na cena a seguir:

Pesq: É isso aí. São as fotos que a gente vai trabalhar por um tempo. Então: levantou, espera um pouquinho, olhou, escolheu duas e sentou.

Gabrielly: Então, por que tu não faz assim (mostrando a ordem para irem ver as fotos)

Pesq: Tá. A Kemili, podem vir na ordem. (TRANSCRIÇÃO TERCEIRO ENCONTRO GRUPO FOCAL, 2015)

Fernandes, Sarmento e Tomás (2007) já alertavam para a necessidade de uma prática pedagógica que tivesse “um trabalho escolar participativo e não alienado” (p.199) e que fosse resultado de “constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções” (*idem*). Poderia aqui destacar iniciativas, como a da Escola da Ponte (Portugal), Lumiar, Amorim Lima e, mais recentemente, o Projeto Âncora (todos em São Paulo), como algumas iniciativas de construção de escolas inovadoras que vivem a participação ativa dos alunos como base de suas propostas pedagógicas. Mas os autores citados acima fazem uma ressalva, para quem pensa em abrir o espaço para o exercício político das crianças (o direito à palavra e ao voto nas decisões escolares ou em âmbito maior): que não se devem aplicar as regras do adulto a elas. Não devem ser ouvidas como adultos

miniaturizados ou sob a lógica adulta. Ele diz que “a acção política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância” (p. 203). Daí a importância de, na escola, um professor que saiba atuar e escutar essa voz com o devido respeito e lente apropriada, a das culturas infantis.

c) A cultura de pares: aprendizagem e relações entre as crianças

A interatividade é um traço importante das culturas infantis, já que as crianças aprendem na interação com familiares, professores, outras pessoas a que têm acesso em seu círculo social. Mas, sobretudo, aprendem entre pares, pois “as crianças aprendem com outras crianças nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p.14). Nessa relação, estabelecem o que chamamos de culturas de pares, isto é, “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO *apud* SARMENTO, 2004, p.14). É dessa forma que elas se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo a sua volta.

Assim, optar por práticas pedagógicas que permitam uma maior convivência das crianças com elas mesmas é muito importante. E isso vale para as atividades dirigidas, em que os pequenos agrupamentos são interessantes, e para a grande roda de conversa, em que todos podem falar e se expressar. Contudo, também é necessário pensar em proporcionar momentos livres em que possam atuar entre pares.

Durante os encontros do grupo focal, o forte elo criado entre as crianças ficou claro. Na atividade de seleção de fotos, por exemplo, realizada com o objetivo de escolherem as atividades mais significativas realizadas por nós em aula, as crianças optaram por um outro critério:

Depois de escolhidas as 4 fotos, solicitei que mostrassem as fotos para todos e explicassem o motivo da escolha. Já no terceiro aluno a falar me dei conta que as escolhas foram feitas pelo sentimento de amizade e saudade de um tempo vivido, mais do que da atividade realizada em si. Deixei continuar a socialização, pois julguei que este já era um dado importante. Mais do que lembranças das atividades vividas, naquele momento, o importante foram as vivências com os pares, as lembranças da infância. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.19)

E prossigo, em meu diário, fazendo uma análise:

De qualquer forma, foi muito interessante ver que as crianças guardam com carinho as lembranças do 1º ano, os laços de amizade construídos, verbalizam a falta que sentem dos colegas que não estudam mais com eles. Quem sabe isso possa ajudar na hora de organizar as turmas a cada final de ano. Nessa escola em que trabalho, costuma-se misturar as turmas, às vezes sem critérios claros. Esses alunos só ficaram juntos por estarem participando de minha pesquisa nesses três anos. Eles verbalizaram nesse encontro o quanto eles criaram uma identidade de grupo. Suas lembranças mais facilmente acessadas são as ocasionadas pela amizade construída ao longo dos três anos. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.21)

A atividade planejada era simples: selecionar fotos com atividades significativas. Mas, para eles, o significativo estava em reverem-se, na amizade estabelecida por eles, como se percebe em vários registros desse encontro:

Vitor espia as fotos e volta correndo dizendo a todos: 'O Lucas ta ali, eu vi' (colega do ano passado que trocou de escola este ano)

Julia M: olha os cabelos da Camili!

Vitor: Peguei uma tua Gabi (e vai lá e mostra pra ela)

Julia M: Julia, olha aqui tu! (e vai correndo em direção à Julia D mostrar a foto)

Manuela: Olha aqui (mostra fotos). A Julia sem dente, a Julia sem dente, a Julia sem dente... (as três Julias da sala)

Julia S: Olha a Kemili... a Kemili era tão bonitinha.

Gabrielly, com foto do Gabriel: olha o Gabriel, que fofo! (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, pp.19-20)

Rever os colegas que não estão mais na turma ou relembrar dos que estão ainda, mas mais novos, foi uma grande sensação. Junto a esse voltar no tempo para ver os colegas, também se surpreenderam de se verem menores. Parece que ali construíram uma percepção do tempo que não tinham: a de que já foram menores ou de quando eram menores. Essas crianças pertencem a famílias em que não há um hábito de manter registros fotográficos depois dos primeiros anos. Até pouco tempo, a revelação de fotos era algo caro e, hoje, com o advento dos celulares, registram-se todos os momentos, mas revela-se pouco ou, ainda, pouco tempo se toma para olhar as fotos digitais. Assim, terem em mãos aquelas fotos para se verem em outro momento foi algo que causou emoção a todos. A descoberta desse “eu pequeno” aparece em diversos relatos, como no de Gabrielly que, ao olhar diferentes fotos em que aparece, vai dizendo:

Gabrielly: (olhando seriamente sua foto) eu me lembro, eu me lembro desse cabelão que eu tinha (algumas crianças vão olhar)

Gabrielly: Como eu tô diferente nessa foto!

Gabrielly: Olha os meus cabelos! (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.21)

Ou, Leonardo, quando diz: “Sora, olha aqui. Eu quando eu era criança (vem me mostrar uma foto todo feliz)”. E, ainda, quando interrogados verbalizam essas duas razões de escolha: a de rever colegas que não estão mais e a de se verem pequenos:

Leo: Eu escolhi eu e o Vitor lendo o Bicho Poesia.

Pesq: E por que tu escolheu essa?

Leo: Porque é eu e o Vitor.

Pesq: Por que que tu escolheu essa?

Leonardo: Porque é a turma toda.

Pesq: Porque é a turma toda. Não é por causa da história...

Leonardo: Não.

Pesq: ...tá... E por que tu escolheu essa?

Manuela: Porque participou todo mundo e tinha colegas que a gente não tem mais.

Pesq Julia.

Julia S: Eu peguei essa aqui porque é eu...

Pesq: Porque é tu...E o que tu tá fazendo aí?

Julia: Eu to desenhando no quadro.

Pesq: Tá.

Julia: Por causa que é minha infância...e eu to sem dente! Eu peguei essa também por amizade, pelo dias das mães...e essa daqui é a Julia Dutra, minha melhor amiga (olha para ela).

Pesq: Tá.

Julia: Esse daqui é o Vitor Simon.

Pesq: Tá.

Julia. Gosto muito dele também. (TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL, TERCEIRO ENCONTRO, 2015)

Já no encontro seguinte, em que discutimos como eles selecionaram as fotos – por critério de amizade e infância –, procurei retomar a orientação inicial de que escolhessem as fotos pelas atividades que elas retratavam, as que fossem significativas para eles. E assim o fizeram. Pelas falas percebia-se essa outra forma de selecionar as fotos. Entretanto, dois alunos acabaram usando a estratégia do encontro anterior. Justamente os que não estavam naquele encontro:

Gabriel e Davi tiveram maior dificuldade em justificar suas escolhas – acredito que por não terem participado do encontro anterior e terem vivido o novo. Os dois acabaram escolhendo muito mais pelos laços de amizade e por estarem na foto do que pelos critérios combinados – como fiz o grupo no terceiro encontro, o que reforça os apontamentos iniciais feitos do encontro passado, destacando a importância da memória afetiva dos laços de amizade construídos no grupo. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 26)

Pode-se notar, no registro do encontro, o fato de mostrarem a foto para o outro, primeiro mostrando-se, ou apontando o outro como menor e, depois, recuperando o que estava acontecendo naquele momento, constituindo-se, assim, uma memória que é coletiva e recuperada entre eles.

E o que dizer do “clubinho” que alguns alunos fizeram entre si? Júlia D. mostra uma de suas fotos escolhidas em que se veem algumas meninas, todas segurando um fantoche de um pássaro feito em aula. Naquele momento, as crianças tinham a opção de várias cores de papéis, mas todo aquele grupo de meninas fez exatamente igual. Lembro que tinha até questionado várias vezes se não queriam outras cores, pois sempre evitava o trabalho padronizado, deixando sempre um espaço de criação livre para eles. No encontro do grupo focal, Júlia D. recupera esse momento:

Julia: E essa aqui... faz um pouquinho de tempo... que a gente tinha um clubinho. Toda vez que tu falava uma coisa a gente fazia tudo igual.

Pesq: E aí vocês fizeram os pássaros todos iguais.

Julia: Tudo igual.

Julia: Era eu, a Julia, a Julia e a Gabrielly.

Pesq: Isso. E os meninos também fizeram tudo igual E, eu lembro que eu tinha várias cores e todos saíram iguais. Na época eu não sabia do clubinho. Bom saber. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.31)

Já no 2º ano, logo no início das aulas, percebi que as meninas se agrupavam em torno de uma delas constantemente. Um dia fui lá ver o que faziam. Estavam confeccionando carteirinhas com papéis e *canetinhas* de um clube só delas – cada uma era um elemento da natureza. Explicaram-me tudo e, ao final, disseram que eu podia ingressar no clube também. Arrumaram um elemento e me deram um nome.

As meninas criaram um clubinho, que funcionava dentro do espaço escolar, em horário de aula e, provavelmente, atuando mais expressivamente no recreio e nas atividades livres, mas que também acontecia na sala. Produziam assim, um controle de seu tempo, de suas ações sem que aparentemente aparecesse para os adultos. Quantos arranjos mais acontecem e não sabemos? O quanto abrimos espaço para o fortalecimento de iniciativas como essa?

d) Imaginação e fantasia: traços das culturas infantis

Sarmiento (2004), ao falar das culturas da infância, as define como a capacidade das crianças de perceber, interpretar e significar o mundo e agir sobre ele de forma diferenciada dos adultos, e destaca alguns de seus traços: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. A ludicidade, apesar de não ser algo exclusivo das crianças, encontra na infância sua maior potencialidade de existência. Tanto que elas não fazem distinção entre brincar e fazer outras coisas demandadas pelos adultos, investindo de mesma seriedade nessa ação. Além disso, o mundo de faz de conta (fantasia do real) faz parte da construção da visão de mundo da criança

e de sua atribuição ao sentido das coisas, dá “inteligibilidade ao mundo” (SANTOS, 2014). É essa capacidade que faz as crianças poderem suportar a dor, dar um sentido ao que não compreendem. Essa capacidade de transposição imaginária de situações, seres, objetos e acontecimentos é o que faz que consigam dar um formato aceitável ao que vão vivendo.

Sarmiento chega a problematizar a inadequação do termo “faz de conta” para designar a riqueza, o “modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário” (p. 18). E continua dizendo que “a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados” (p.18). Um exemplo desses dois universos que se articulam ao mesmo tempo pode ser visualizado no trecho a seguir:

Daí o V. (6 anos) - que estava em meio a uma discussão com os colegas - levanta e vem até mim e me pede ajuda: "Né profe que a fada do dente existe?" Ele todo esperançoso e crente, olhando pra mim. Não tive como dar outra resposta que: "É claro V.". Então, ele volta triunfante pro grupo e diz: "A profe disse que existe." E continuou..."Imagina se a mãe ia conseguir se transformar na fada do dente" [coisa mais querida] Os demais alunos ainda duvidando e eu então disse.... "Ele acredita, então existe oras". Eles compreenderam e aceitaram a resposta.... Bah...vida de prof não é fácil não - ter o poder da verdade na resposta e ser capaz de criar e destruir sonhos em uma frase.... (FACEBOOK, 13 de julho de 2013)

As crianças convivem muito bem com a fantasia e o real. Sua distinção é algo que nós adultos procuramos fazer, muito embora possamos questionar essa distinção (será que nós também não criamos nossos mecanismos de convivência desses dois universos?). Entretanto, por viverem momentos diversos, apesar de serem um grupo com a mesma idade cronológica, esses alunos apresentam entendimentos diferentes sobre um mesmo fato. Responder às perguntas das crianças, compreendendo em que universo estão atuando, é importante para que o professor não as fira, ou não atinja sua meta, ao dar a explicação solicitada. Walter Benjamin também retrata a riqueza do mundo infantil:

Na (criança) as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até a casa para limpar, fixar e desmontar. As suas gavetas de se transformar, em jardim zoológico e museu criminal em arsenal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. (BENJAMIN *apud* SARMENTO, 2004, p.17)

Quando o professor permite que as crianças expressem o que vivem em seu mundo – repleto de imaginação, potente em criação, rico em fantasia – e se nele inclui ele, o professor, também pode conhecer melhor o modo como as crianças pensam e agem, além de partilhar do mesmo universo onírico. Em um dos momentos do grupo focal em que tinha como proposta fazer algumas questões às crianças, dei-me conta de que havia esquecido o papel em que anotara as perguntas. E o seguinte fato acontece:

Feito isto, tinha preparado algumas questões para serem retomadas com os alunos – que surgiram no encontro anterior – e anotei mais duas para fazer neste. Pensei em algo mais direcionado às histórias e ao brincar. Entretanto, me dei conta – nessa hora – que havia esquecido meu caderno com o roteiro do encontro. Então, iniciei uma tentativa de lembrança das questões, imaginando que estava com o caderno nas mãos. Gabrielly, prontamente, pegou um livro do Bichodário e me deu para me auxiliar nesse exercício de faz de conta – achei isso muito interessante. Acabei lembrando e encaminhando as seguintes questões (...). (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, pp.38-9)

O relato acima mostra duas situações. A primeira, a minha, que incorpora o faz de conta para reaver as questões que gostaria de fazer (no momento que imagino ter o caderno com as questões em minhas mãos, na tentativa de recuperar mentalmente o que havia escrito e de preencher aquele instante que seria destinado à leitura das questões) e, a segunda, a da aluna, que sem nada questionar me alcança um livro qualquer para tornar o faz de conta mais real. Passo então, a ter algo, como o diário, para recorrer à leitura das questões. É uma cena que mostra como professora e alunos estão compartilhando um mesmo universo – ficcional e real, ao mesmo tempo. Qual deles está imperando não faz diferença, pois estão comungando de um mesmo espaço e querendo viver a proposta feita.

e) Ludicidade e aprender: dá para aprender brincando?

Ninguém consegue pensar o mundo das crianças despidido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recreação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um cotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil”. (SILVA, 2012, p. 663)

A ludicidade é um dos traços das culturas infantis, tratados acima, mas que julguei necessário destacar aqui por ser foco desta pesquisa. É o traço mais marcante das culturas infantis. Qualquer adulto, ao nomear algo que as crianças façam, irá falar nas brincadeiras e jogos, inclusive nomeando-os como algo negativo quando isso atrapalhar as demandas do mundo adulto: “Ele só quer saber de brincar”.

Antes de encaminhar a análise sob o ponto de vista pedagógico do brincar, gostaria de dizer que, em nossas aulas, sempre houve espaço para o brincar livre – o brincar que não é proposto/dirigido pelo adulto, nem está associado às aprendizagens estritamente escolares. Defendo esse espaço aberto e não direcionado do brincar na escola. Um espaço que permita as crianças serem mais livres para criar, verbalizar suas necessidades, exercer a plenitude do brincar. Em minhas aulas, as crianças sempre tiveram momentos livres com brinquedos e jogos dentro e fora da sala. Sempre tiveram oportunidade de trazer seus brinquedos e jogos de casa (o que faziam constantemente) e de propor novos espaços de intervenção na aula, como as muitas vezes que me propunham que fôssemos para baixo da árvore do pátio, ora para lanche, ora para brincar, ou mesmo fazer alguma atividade. Perguntas como “O que você quer fazer agora?” fizeram parte de nossos encontros (já mencionado nesta dissertação), e sempre foi motivo de estranhamento para os demais professores entrarem em minha sala de aula e verem alunos embaixo ou em cima de mesas, jogando, lendo, desenhando, dramatizando, conversando ou escrevendo, constituindo um modo de estar na escola diferente dos demais. Entretanto, nesta pesquisa, procuro investigar de forma mais direcionada esse brincar.

Além disso, ainda é importante destacar que sempre conversei com eles sobre o que aprendemos e fazemos. As crianças (e os pais) continuamente participam de discussões sobre como aprendemos a ler, o que temos que saber, como se aprende, o que estava envolvido em cada proposta de trabalho. Então, questões como “o que aprendemos nessa brincadeira ou nesse jogo?” ou “que condições temos que garantir para que a brincadeira aconteça?” faziam parte do vocabulário de conversa das aulas. Por brincar e conversar abertamente sobre as aprendizagens e sobre as atitudes das crianças é que foi construída nossa relação de professora e alunos.

Como sempre procurei considerar esse traço no planejamento de minhas aulas, e é justamente essa questão que me inspirou a pesquisar, resolvi perguntar de forma direta sobre a relação do aprender com a brincadeira. Poderia a ludicidade, o brincar,

ser associado ao aprender pelas crianças? As respostas foram muito interessantes. Com a palavra, as crianças:

Julia D: Dá pra aprender brincando porque todos esses três anos a gente aprendeu brincando. Tu não começou a gritar com a gente 'faz isso', não pegou uma régua e bateu na mesa. [...] A gente aprendeu brincando. A gente aprendeu com jogo, a gente aprendeu com força, com livro, tu ficou contando história... (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 41)

Natália: Lá em casa também e aqui na escola eu aprendo brincando. Quando eu tô brincando de boneca... acontece tipo um acidente... eu tento socorrer a pessoa na hora para aprender a lidar com essas coisas. Quando eu crescer eu vou ser médica. Então brincando de boneca dá pra aprender também, é isso? perguntei. É. E também na escola eu aprendo a ler melhor. Quando é tipo um jogo de alfabeto eu me dou super bem porque eu adoro ler e escrever também... principalmente se for uma história, eu adoro histórias. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 41)

Júlia inicia a conversa dizendo que aprendemos brincando durante nossos três anos de trabalho juntos, nomeando, inclusive, como aprendemos. Já Natália atenta para o que Vygotsky falava sobre o brincar, sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, pois, ao brincar, ela ensaia aprendizagens para fazer depois. Diz que, ao brincar com a boneca, possivelmente de médica, pode, depois, socorrer alguém de verdade. Além disso, elenca mais um dos jogos que fizemos, o do alfabeto, e reforça a ideia do gosto por ouvir histórias, inserindo, novamente, a literatura nesse espaço do brincar.

Julia D: A gente aprende brincando várias coisas quando tá brincando na escola porque a gente tem poucos brinquedos e tem que aprender a dividir. E também a gente aprende várias coisas úteis. Quando a gente amarra o cabelo das bonecas e depois tá calor e não tem ninguém pra amarrar [a gente já pode amarrar nosso cabelo]... (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 41)

Júlia aproveita a fala da Natália, reiterando o fato do brincar auxiliar na vida (aprender a amarrar o cabelo da boneca com amarrar seu próprio cabelo); mas, também, apresenta outra dimensão do brincar: o da socialização, o do aprender a dividir.

Julia S: Eu sei que a gente pode aprender brincando porque eu aprendi a brincar de manhã no projeto que a gente só aprende... a gente só brinca e daí, às vezes, a gente faz receita, brincando também! [se referindo ao Projeto Brinciar – onde sou professora dela também]. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 41)

Já Júlia S. toma a palavra para falar sobre a experiência que viveu no projeto de turno inverso que coordeno e do qual ela participa. Um projeto que procura fazer

da ludicidade o seu eixo principal, articulando as aprendizagens formais a ele. Em diversos outros momentos, ela relata que aprendeu a ler nesse projeto. Quando procurei fazer que dessem um exemplo de uma situação em que aprenderam brincando, surgiram as seguintes falas, anotadas no diário do grupo focal (2015, pp.41-43):

Manuela: A ler. Exemplo: Forca. Ah, quando a gente joga forca ajuda a aprender a ler... Por quê? perguntei. Porque quando fala as letras a gente lê no quadro.

Julia D: deu o exemplo da “amarelinha” em que aprendeu os números. E de pular corda, onde se aprende as letras. [Cantamos juntos uma brincadeira cantada]

Julia S: Eu aprendi o [...] alfabeto com um jogo que a gente fez que era um jogo gigante que a gente fez na sala que tinha as letras. Ah o jogo de trilha do alfabeto, eu disse. É... que quando a gente chegava numa letra a gente, daí tinha um desenho embaixo, que começava com a letra... tipo tinha uma abelha que começava com ‘a’ daí tinha que imitar uma abelha.

Natália: (...) lembrou do jogo da sacola dos objetos em que pegava um e andava numa trilha o equivalente das sílabas do nome do objeto. Disse que depois tentou aplicar o que aprendeu no álbum da Bela Adormecida que tinha em casa. E como estávamos aprendendo as sílabas em aula ela foi tentando juntar as sílabas das palavras do álbum (...)

Davi: ... as histórias... Então me diz uma brincadeira que a gente fez com alguma história, eu disse. Tem várias, ele respondeu. Mas, não soube nomear alguma. Então pedi para que o ajudassem. Julia D sugeriu a atividade de escrita coletiva de reconto de uma história no papel pardo e nomeou essa como sendo uma brincadeira e disse que era uma atividade bem boa pra aprender a ler... Depois foi lembrando de outros momentos de leitura... que elas iam para a frente da turma para ler para todos. “Tu arrumava um tempinho pra ler com cada um”, disse Julia D. Julia M lembrou também que liamos na pracinha: eu amava ler pra ti. Então, Davi lembrou de algo: “parece que era de uma história, não lembro, a gente pegava umas letras e colava no quadro” [era para formar a palavra ABRACADABRA da história Buu...bruxas]

Nas falas acima, podem ser mapeadas duas percepções do brincar aprendendo, conforme referem as crianças, as quais sistematizo no Quadro 7:

Quadro 7: Percepções do brincar nas atividades que realizamos

BRINCADEIRA/JOGO	O QUE APRENDERAM
Jogos	Forca: aprender a ler. Amarelinha (sapata): aprender números. Trilha do alfabeto: nomear as letras. Trilha dos objetos: aprender a contar/perceber as sílabas na palavra.
Literatura	As histórias. Escrita coletiva de reconto da história em papel pardo. Ler na frente para os colegas (com microfone). Ler livros na pracinha. Jogo das letras: motivação do roteiro Abracadabra.

Uma percepção diz respeito aos jogos para aprender as letras, as sílabas e os números, atividades mais clássicas e de associação direta do brincar com o aprender. Mas, a segunda percepção, a da literatura, diz respeito ao universo literário e a como consideraram atividades que seriam formais – como a escrita coletiva de um texto ou a leitura para a professora e os colegas – como sendo lúdicas. Isso parece mostrar que as crianças as tomaram como lúdicas porque ainda se mantiveram no universo lúdico criado pela história e, provavelmente, por causa da forma como a professora encaminhou as questões (o que veremos mais adiante).

No último encontro do grupo focal, em que perguntei quais dicas dariam para uma aluna nova que fosse estudar na escola comigo, Gabrielly disse:

Gabrielly: Uma dica pra ti... quando tu for pro 1º ano, quando a sora fizer brincadeiras, tu não vai só brincar... você vai aprender brincando... e no 3º ano ela não vai aguentar.... [por quê? perguntei] porque ela vai ter muita coisa.... do que no 1º ano... porque vai ter mais coisas que no 1º ano pra gente fazer... continhas matemáticas, a gente não vai brincar muito... [inaudível] porque no 3º a gente só vai trabalhar! Trabalhar, trabalhar, trabalhar... (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 47)

A menina estava referindo-se à interpretação que estava dando ao volume de atividades formais que tinha de dar conta no 3º ano com a professora referência, em detrimento dos momentos mais livres que costumava ter. De certa forma, uma advertência de que, no primeiro ano, era possível aprender brincando, mas, no 3º ano, não, pois tem que trabalhar primeiro e brinca-se pouco. Gabriel também segue essa linha dizendo: “Porque elas trabalham duro com nós (e eu disse “mas...”) A gente brinca”, completou ele (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 48). Apesar de continuarem tendo tempo para brincar, já não é uma fala de um aprender brincando, mas, sim, de ter tempos de brincar entre o aprender (formal).

Já Eduarda finaliza essa questão deixando claro que aprender é bom:

Eu gostaria de dizer que gosto muito dessa turma, é muito legal e também como últimas palavras eu queria dizer que foi muito divertido aprender e eu ainda vou ter muito mais o que aprender... Eu não sei a profissão que eu vou escolher ... muita... muita coisa eu vou aprender. Mas tem mais uma coisa... a gente aprende também brincando...a gente gosta de brincar... de estudar... é muito bom e maravilhoso. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 53)

Dizer que “foi muito divertido aprender” é algo a ser destacado no momento em que se lê tanto sobre a falta de vontade das crianças em aprenderem na escola. Uma criança que diz que foi muito divertido aprender e que ainda vai “ter muito a aprender”, que vai aprender muita coisa, é digno de ser olhado com mais atenção. E ela ainda

dá pistas dizendo que gosta de brincar e estudar por conta desse aprender brincando. O que mais quer uma escola com suas crianças dos anos iniciais? Uma criança que verbaliza sua alegria em aprender.

Importante destacar desse movimento de escuta o quanto as crianças interagiram entre elas (pares) e comigo, sua professora. O quanto as memórias e sentidos evocados por elas foram sendo reconstituídos no grupo. Vendo as gravações é possível ver as crianças apoiando-se na memória do outro, ouvindo o que é dito por um e lembrando também de algo. É possível ver frases sendo completadas por várias crianças, modificadas e ampliadas. E, também, ver as crianças pedindo à professora que confirme ou ajude a lembrar algo. A interatividade é um traço trazido por Sarmento (2005), o qual é visivelmente destacado nos encontros do grupo focal. Foi no grupo, entre pares e interagindo com a professora, tendo como desencadeador da memória as questões trazidas pela pesquisadora-professora, as falas dos colegas, os artefatos trazidos e as fotos analisadas, que trouxeram para a cena, para o presente, que diversas situações vividas há um, dois e três anos atrás foram sendo refeitas, revitalizadas, como bem acena o próximo trecho:

Achei curioso quando, na socialização, uma das alunas mostrou a foto em que estão brincando de um jogo de desenhar uma letra do alfabeto nas costas de um colega, todos quiseram brincar daquela brincadeira novamente. Então eu disse “depois” e todos vibraram... eu tive de retomar, dizendo que o tal ‘depois’ que dissera era um depois – em outro momento... [he he] Mas, como deu tempo de todos socializarem suas escolhas de fotos, aproveitei para realizar o jogo com eles. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.28)

Ou quando a Julia M. solicitou que a gente cantasse o poema musicado da *Velha a fiar* (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.31), já mencionado aqui antes, memória evocada por ver o poema em um livro trazido por colega, querendo reviver aquele momento. Isso é o que Sarmento (2005) chama de reiteração, a não linearidade temporal, a habilidade de fundir “os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário” (p. 375). O tempo é sempre (re)vivido, repetido, reiniciado a qualquer momento. E as crianças é que foram retomando, nesse novo espaço e tempo, a memória do que lhes era/é importante agora. E esse “poder fazer ‘outra vez’ lhe traz felicidade e a impele para infindáveis experiências com que vai paulatina e reiteradamente construindo a sua arte de lidar com o mundo” (SILVA, 2010, p.23).

Diferente do adulto, a criança não se contenta com o prazer de contar a situação vivida, precisa realizá-la novamente e “o fazer outra vez implica reinvenção, multiplicando as possibilidades de fruição das brincadeiras, do prazer delas derivado e da aquisição de uma crescente competência interativa e de pertencimento a uma comunidade infantil” (BORBA, 2005, p.78). Como bem me chama a atenção Julia M. em um de nossos encontros: “A gente só vai ficar falando das brincadeiras, a gente não vai brincar?” (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 35).

Na tentativa de sistematizar as contribuições que a Sociologia da Infância poderia dar para o trabalho em sala de aula, montei o quadro a seguir, feito a partir do que as crianças foram sinalizando e refletindo no grupo focal e no que fui recuperando de suas falas em minha documentação pedagógica. Nesta sistematização, procuro indicar aspectos que percebo como desdobramentos importantes para o trabalho em sala de aula com base nessa experiência feita com as crianças. Tais desdobramentos apresentam uma dimensão teórica e prática.

Quadro 8: Sociologia da Infância na dimensão pedagógica

Na dimensão da ação pedagógica: a Sociologia da Infância		
Fala e ações das crianças expressas no grupo focal	Elementos da Sociologia da Infância	Desdobramentos para o trabalho pedagógico em sala de aula.
Relação professora e crianças/alunos.	Postura do adulto de escuta atenta. Adulto atípico.	• Construção de vínculo. • Parceria de trabalho (professora-alunos). • Acolhimento. • Criação de ambiente que permita a fala/negação/não saber/discussão. • Linguagem lúdica (humor, ironia). • Permanência do mesmo professor por mais de um ano com o mesmo grupo de crianças.
Crianças sugerindo mudanças de planos no que foi planejado pela professora.	Alunos no centro da ação educativa.	• Planejamento flexível. • Maior participação dos alunos nas aulas.

Crianças colaboradoras do processo.		• Avaliação das aulas pelos alunos. • Tempo gerenciado pelos próprios alunos.
Emoção das crianças em se verem pequenas. Evocação dos colegas que trocaram de escola. Criação de uma memória recuperada coletivamente.	Cultura de pares.	• Permanência de um mesmo grupo junto ao longo dos anos da escolaridade. • Registro (diários escritos, fotografias em álbuns ou <i>blogs</i>, entre outros, para auxílio da evocação das aprendizagens).
Faz de conta na proposta do último encontro, em que as crianças fazem entrevistas com a professora e conversam com uma boneca, como se fosse uma nova colega. Gabrielly me ajudando em meu processo de lembrar o que queria perguntar, fingindo pegar meu diário, e ela me oferecendo um livro qualquer como sendo o diário.	Traços das culturas infantis (imaginação e fantasia).	• Propor atividades que façam que professora e alunos partilhem do universo infantil. • Respeitar e valorizar a imaginação e a fantasia nas propostas apresentadas e nas falas das crianças. • Abrir espaço para a brincadeira, a literatura e o jogo infantil a fim de garantir a expressão dos traços das culturas infantis.
É possível aprender brincando.	Ludicidade – outro traço das culturas infantis.	Propor jogos e brincadeiras. Literatura como desencadeadora do universo infantil (imaginação e fantasia). Uma pedagogia brincante/lúdica.
Ao verem as fotos e materiais, as crianças manifestam desejo de	Reiteração.	Possibilitar que as crianças tenham espaço para fazerem de novo o que gostaram.

brincar daquilo novamente.		Possibilitar que se apropriem do vivido através das novas formas que inventam.
-----------------------------------	--	--

A análise da voz das crianças, dos sentidos produzidos por elas da experiência vivida, aponta para: (1) uma aprendizagem construída a partir de uma relação positiva com a professora; (2) crianças que tiveram um espaço de participação maior na produção e condução das aulas; (3) uma criação de laços afetivos fortes entre as crianças, produzindo uma memória conjunta das aprendizagens feitas, cunhando espaços próprios de atuação, em meio ao mundo adulto; (4) a vivência num entre lugar – realidade e fantasia –, tendo a última uma potência de expressão interessante em suas falas, ações e memórias; (5) a manifestação de que brincar pode fazer parte da escola e da construção das aprendizagens; e (6) a capacidade de reiteração do que lhes é significativo.

Nesse exercício de análise, os traços das culturas infantis (interatividade, reiteração, fantasia e imaginação e ludicidade) e a necessidade da centralidade da criança no processo educativo, tendo um professor diferente do tradicional, estiveram presente de forma potente em todo processo vivido. Entretanto, tanto na análise da documentação pedagógica, olhando as ações da professora, como nas falas das crianças, no grupo focal, há algo que transborda os resultados obtidos. Se, na análise dos elementos dos roteiros, constatei que o lúdico não estava somente na concretude das ações propostas (nos jogos e brincadeiras), mas também na forma como as propostas eram tomadas/interpretadas/aceitas pela professora e pelos alunos, na análise do ponto de vista das crianças, em que dialoguei com elementos da Sociologia da Infância, há indicação de que é possível sustentar algo maior ou, antes, algo que foi possibilitado por uma atitude anterior.

Minha proposição é de que as crianças puderam exercer a cultura de pares mais livremente na escola, expressar e viver a ludicidade, a fantasia e a imaginação, estando no centro da ação educativa, construindo uma relação de suporte/acolhimento/escuta atenta com a professora porque a professora em questão desempenhou um novo papel. E é sobre essa descoberta que irei me debruçar a seguir.



EXTRAPOLAÇÃO

Extrapolar: vtd - Estender as observações ou inferências feitas em relação a determinado fato ou uma situação específica a fatos ou situações novos.

Dicionário Michaelis *on-line*

Apresento um novo conceito – o de professora atípica, fruto da análise da interação entre professora e crianças, inspirando-me no conceito de adulto atípico (CORSARO, 2011).

Iniciando a jornada – Apresentação

A extrapolação, momento em que se propõem atividades para além do texto, envolve atividades que surgem a partir do texto (...) Na extrapolação, são fornecidos novos elementos que auxiliem na compreensão do texto lido, Nem sempre a exploração permite o conhecimento do objeto em sua complexidade. Quando usamos as estratégias de leitura e elas mostram serem insuficientes, pois apontaram falta de conhecimento do aluno sobre determinado assunto ou falta de elementos no texto para sua compreensão é que pode ser feito o uso da pesquisa e de atividades que auxiliem na leitura. Dessa forma, estamos ensinando à criança ir para além do texto. Seguir sua leitura em outros textos. Nesse momento podemos também fazer uso de textos que dialoguem com o que foi trabalhado, promovendo uma leitura intertextual, podemos também promover um estudo que provoque a comparação de textos – destacando a linguagem, a estrutura, etc., ampliando o horizonte e repertório de leituras dos alunos.

Gonçalves; Nörnberg, 2015a, p. 768.

Eduarda quis desenhar um vídeo e fotos que vimos sobre a transformação do cacau em chocolate (extrapolação realizada a partir da história O coelhinho que não era de Páscoa de Ruth Rocha). Atividade realizada no 1º ano.
Desenho de algo significativo que fizemos juntos.

Diário do Grupo Focal, 2015, p.16

Julia D e Manuela ao olharem uma foto delas sem dente, relembram um poema do autor adotado (Mario Pirata) este ano “A menina sem dente, ganhou um presente, ficou sorridente” e vêm me mostrar e declamar o poema.

Alunas, no encontro do grupo focal, extrapolando, a partir de uma foto. Diário do Grupo Focal, 2015, p. 25

4. O ENCONTRO DA PROFESSORA COM OS ALUNOS

Porque a minha mão infatigável
procura o interior e o avesso
da aparência
porque o tempo em que vivo
morre de ser ontem
e é urgente inventar
outra maneira de navegar
outro rumo outro pulsar
para dar esperança aos portos
que aguardam pensativos
Mia Couto, 2004

O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.
Brougère, 2014, p. 23

Como resultado da análise feita nos dados gerados – registros da professora e dos alunos –, em que a ludicidade foi sendo destacada/extraída de cada elemento do roteiro de leitura produzido e dos sentidos que as crianças deram a eles, apareceu algo que vai além da produção propriamente dita dos roteiros e da ação e recepção das crianças. Se foi possível identificar elementos estritamente lúdicos nos roteiros e traços das culturas infantis que atuaram na realização desse trabalho, há algo que extrapolou esses dois lugares em que fixei meu olhar. E foi justamente nessa extrapolação que encontrei os dados que dão indicativos para uma outra dimensão da ludicidade.

Ao responder às questões que guiam essa investigação, relacionadas à descoberta de como eu, professora da turma, engendro a ludicidade nos roteiros; de como a ludicidade aparece nos roteiros de leitura elaborados; de onde está o lúdico nos roteiros; de se consigo ir além do conceito de ludicidade como ferramenta pedagógica, cheguei a um novo conceito. Um conceito que surge do encontro entre a professora e as crianças. Algo que já sinalizava quando iniciei a pesquisa, em que percebia minha relação diferenciada com elas, mas que, com essa investigação,

consegui capturar elementos concretos que dão conta dessa nova forma de perceber e exercer a ludicidade em aula.

Ao fazer essa pesquisa, eu tinha como ponto de partida principal a potência do lúdico no meu trabalho, mas associado, principalmente, às atividades concretas desenvolvidas. Suspeitava do uso do lúdico como algo maior do que as brincadeiras e jogos em si e, por isso, buscava na Sociologia da Infância o aporte para fazer emergir algo que percebia estar além dessa concretude. Ao analisar os roteiros de leitura, um novo elemento foi se desenhando: os roteiros em si não continham atividades expressamente lúdicas em todas as suas partes constitutivas. Em cada roteiro, os jogos e as brincadeiras apareciam em partes diferentes. Mas, em todos, havia a permanência de um elemento: uma postura diferenciada da professora atuar em todo o roteiro de leitura.

Na Tabela 12, podem ser vistos todos os roteiros que foram analisados. Os “X” indicam a presença de elementos lúdicos nas diferentes partes que os constituem: conteúdo literário do texto, motivação, forma de contação, exploração, extrapolação e atividade específica de leitura e escrita. Um novo elemento foi colocado para análise: a postura diferenciada da professora – algo que propõe, faz ou diz e que está relacionado aos roteiros realizados.

Tabela 12: Tabela síntese da análise dos roteiros de leitura

PONTO OU PONTOS LÚDICOS FORTES DO ROTEIRO

	Conteúdo Literário do texto	Motivação	Forma de contação	Exploração	Extrapolação	Atividade esp. leitura e escrita	Postura diferenciada da prof.	
<i>Eu não vou sair daqui!</i>	X	X	X	X	X		X	6
<i>O lobo e os 7 cabritinhos</i>	X			X	X		X	4
<i>Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era...</i>		X			X		X	3
<i>O segredo da lagartixa</i>		X	X				X	3
<i>Abracadabra</i>		X			X		X	3
<i>Príncipe Cinderelo</i>	X				X		X	3
<i>Lobo não morde</i>	X						X	2
<i>O monstro monstruoso...</i>	X						X	2

Bicho poesia	X			X			X	3
Fofo	X				X		X	3
João e Maria	X				X		X	3
	8	4	2	3	7	0	11	

Olhando para a tabela, várias considerações podem ser feitas:

- Os roteiros de leitura não possuem, em sua construção, todos os elementos potencialmente lúdicos. Há roteiros com mais e menos elementos, nenhum com todos.
- A maior parte dos textos foi escolhida contendo a ludicidade como ponto importante e critério de seleção.
- A extrapolação – momento que se vai além do texto – é o momento em que foram pensadas mais atividades lúdicas.
- A postura do professor – aqui chamada como atípica – esteve presente em todos os roteiros.
- Os roteiros podem não ter sido configurados ludicamente em todos os seus elementos, mas foram evocados pelas crianças da mesma forma, ora pelo lúdico do texto, ora pelo lúdico da motivação, etc. Ficaram na memória afetiva/significativa deles.

Quando reexamino a tabela perspectivando a postura diferenciada da professora, vejo que este elemento esteve presente em todos os roteiros. A Tabela 13 detalha essa postura/modo de ser/atuar.

Tabela 13: Professora atípica – elementos na prática dos roteiros

ROTEIRO	ESTRATÉGIAS USADAS
<i>EU NÃO VOU SAIR DAQUI!</i>	Entrar na cabaninha com os alunos e contar a história lá, com eles, sentada no chão e compartilhando os sentimentos à medida que a leitura avança.
<i>O LOBO E OS 7 CABRITINHOS</i>	Brincar de ser o lobo e a cabra com as crianças durante a encenação da história. “Proteger” e “devorar” as crianças “cabritinhos”. Permitir que as crianças subissem na árvore e continuassem a brincar de lobo e cabritinhos. Brincar de roda de “Tá pronto seu lobo?”, encenando ser o lobo ou fugindo dele.

PEDRINHO PINTOR/ O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA	Brincar de sumiço da cesta dos ovos de Páscoa, ficando espantada com o desaparecimento das cestas, indo à procura delas, com as crianças, e abrindo espaço para que algumas dissessem até que viram o coelhinho espreitando a escola.
O SEGREDO DA LAGARTIXA	Ler, de forma dramatizada, a história, enfatizando o egoísmo da lagartixa, vivendo a história à medida que ia lendo, usando o corpo todo para essa leitura.
ABRACADABRA	Brincar uma rodada do jogo “abracadabra” simulando e explicando a brincadeira – correndo pela sala em busca da letra para completar a palavra junto com um aluno. Brincar com os alunos de forca, sendo eu contra todos eles. Ficando feliz quando erravam e brava quando acertavam, tendo todos mobilizados para me derrotar.
PRÍNCIPE CINDERELO	Brincar com eles de Cinderela e o relógio (faz de conta). Imitar o que era proposto, junto aos alunos.
LOBO NÃO MORDE	Divertir-me junto com eles com as imagens e peripécias dos porquinhos e dos lobos. Sentar e desenhar uma parte da história também. E causar espanto: mas professora também desenha o que pede aos alunos?
O MONSTRO MONSTRUOSO DA CAVERNA CAVERNOSA	Ler a história de forma a estar envolvida com cada fala, fazendo uma leitura encenada, emitindo opinião junto aos alunos, aguardando mais uma parte da história, aceitando que todos vivessem a história como se nela estivessem permitindo o faz de conta e a imaginação livre.
BICHO POESIA	Organizar a leitura com microfone das crianças, fazendo um “Show de Poesias”, chamando os próximos leitores de forma teatralizada e escolhendo um poema e lendo também para eles.
FOFO	Ficar com os fofos durante a aula, colocando-os em lugar de aprendizes, sentados em alguma cadeira, conversando com eles. Ouvir, atentamente, as falas das crianças sobre o que viveram com os coelhos em casa.
JOÃO E MARIA	Encenar ser uma bruxa a fim de convidá-los para fazer a casa de doces.

A postura da professora em todos esses casos é uma postura diferenciada de professora, uma postura atípica. É uma professora que brinca e se inscreve no mesmo mundo imaginário das crianças. Uma professora atípica. E é isso que dá o tom lúdico das propostas de atividades. É o que aproxima as crianças do adulto que está com elas. É um entregar-se ao que é proposto – não apenas ler um texto, mas viver a experiência literária junto com os alunos, não apenas propor uma brincadeira, mas

brincar com eles. É deixar claro que o que eles vivem faz sentido para mim. É tornar visível e passível de ser vivido na escola – sem repressões, críticas ou ridicularizações – o que pensam e creem.

Uso o termo *professora atípica* buscando no conceito de adulto atípico, formulado por Corsaro (2011), sua sustentação. Dessa forma, pretendo e sugiro um deslocamento do conceito de adulto atípico, tão presente nas práticas de pesquisa com as crianças, para o campo da educação, em especial, para a sala de aula, construindo outras possibilidades para o campo da Pedagogia e da própria formação de professores.

Ao olhar para os roteiros de leitura desenvolvidos com a turma, entendidos como forma de organizar a exploração feita com o texto literário, em que há momentos destinados à motivação, à forma de contação da história, à exploração e às atividades feitas para além dela, finalizando com uma análise linguística de leitura e escrita, percebe-se que há inúmeros momentos lúdicos presentes nas propostas de jogos, brincadeiras e situações em que a imaginação estava presente. Mas, para além desses aspectos explícitos, há algo que faz uma espécie de “costura”, levando as propostas mais formais de ensino a um clima lúdico. É aí que a figura da professora, com sua postura e forma de atuação, exerce um papel importante. Assim, feito o movimento interpretativo dos dados, agora consigo ver como lúdico: o próprio texto literário, os jogos e brincadeiras propostos, e um jeito de ser professora diferente. Uma professora que, por meio de sua postura, ação e linguagem, confere às suas aulas um caráter lúdico.

Para tentar compreender esse novo jeito de ser professor é que capturo o conceito de adulto atípico, desenvolvido por Corsaro (2005). Para ele, adulto atípico é uma *criança grande*. É um adulto diferente porque brinca com a criança. Ele não deixa de ser um adulto (cumprindo seu papel de cuidador, responsável, etc.) mas, ao brincar, ao aceitar um papel no jogo infantil, passa a compartilhar do mesmo universo onírico/lúdico da criança. Passa a ser alguém com quem a criança pode compartilhar suas ideias, sentimentos e planos.

Neste caso, trazendo o conceito de adulto atípico para o campo da educação, a professora desloca-se do seu papel de estrangeira – de não pertencente à cultura infantil – e passa a compartilhar do universo das crianças. Exercendo o papel de adulto

atípico, a professora “cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial” (p. 464). Além disso, essa “cumplicidade que existe com esse grupo de crianças proporciona uma maior interação com elas, de forma próxima e enriquecedora” (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015b, pp. 226-7)

Ao propor os jogos e as brincadeiras para as crianças – e brincar com elas –, ao aceitar os papéis oferecidos pelas crianças em suas brincadeiras e ao se propor a escutar atentamente e responder às demandas infantis, esse adulto atípico acaba partilhando dos interesses das crianças, mas, ao mesmo tempo, não deixa de ser professor. Muitos professores iniciantes verbalizam ter medo desse lugar de pessoa que brinca com as crianças, temendo perder seu lugar de mestre. Alguns chegam a receber conselhos de professores tradicionais, mais experientes, de “não mostrarem os dentes” para as crianças, sob pena de perderem o domínio da turma. Entretanto, apesar de ser um papel a ser negociado com as crianças, o que demanda tempo, disponibilidade e habilidade, brincar com elas acaba por fortalecer o vínculo entre professor e aluno e por estabelecer uma linguagem pedagógica rica de possibilidades para o ensino.

Durante o mestrado, ao fazer um inventário dos roteiros, acabei por denominá-los roteiros *literalúdicos*, isto é, roteiros que propõem o letramento literário de forma lúdica (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015b). Ao optar pela junção das palavras literatura e lúdico, criando o termo literalúdico, faço alusão aos estudos de Alves (2007), que defende a escrita das palavras dessa maneira para mostrar os limites “herdados” da ciência moderna, que dicotomiza os sentidos e as articulações das palavras e dos conceitos entre si. Entendo que a junção dessas palavras intensifica a articulação entre a literatura e o lúdico, algo que sustenta referencialmente a elaboração dos roteiros de leitura propostos. Dessa maneira, a ideia de brincar com o objeto livro é ampliada para o brincar com o que o livro proporciona a partir da leitura, tomando a ludicidade como fio condutor das atividades.

Tal junção também se justifica na medida em que literatura e ludicidade (traço das culturas infantis) se encontram no terreno da criação, da fantasia, do faz de conta e da imaginação. Assim colocá-las em diálogo é assumir o potencial lúdico da literatura, o potencial de criação. Para ser um bom leitor “é preciso ser um inventor” (BLOOM, 2001, pp. 20-21). É preciso exercer de forma plena o domínio da palavra,

da criação e da imaginação, ao mesmo tempo em que a ludicidade pode ser nutrida e ampliada pela literatura.

Michele Petit (2013) lembra que principalmente a leitura de obras literárias nos leva a “um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade” (p. 49). Diz ainda que “ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente” (p. 55), assim como o faz a dimensão da fantasia e imaginação nas crianças. Não é algo a parte, mas algo que acontece junto ao real, numa perspectiva diferente. Os livros “abrem para outro lugar, inauguram outra maneira de habitar o tempo, um tempo próprio. Um tempo em que a fantasia pode brotar livremente, que nos permite imaginar, pensar” (p.112).

Da primeira análise feita (Capítulo 3), percebi que eram características constituintes dos roteiros de leitura: (1) a potencialidade literária dos textos escolhidos trabalhada de forma lúdica; (2) o uso de uma forma da contação com ênfase dada à palavra lida; (3) a criação de um ambiente de leitura que possibilitasse o faz de conta e a livre expressão das crianças; (4) a preparação para ouvir o texto literário; e (5) o oferecimento de várias brincadeiras possíveis de serem feitas a partir do texto com os objetivos de motivar/capturar o leitor, auxiliar no aprofundamento da compreensão do texto, ajudando no ensino e na reflexão sobre a língua (alfabetização/letramento) e formação do leitor literário. Trabalhar com o texto literário de forma lúdica apresentou-se como possibilidade de fazer uso de práticas que garantem a experiência da infância e os direitos de brincar, imaginar, criar, bem como o direito à aprendizagem da linguagem escrita por meio de estratégias que respeitem o universo infantil. Também desse primeiro exercício de análise, percebi nos roteiros: (1) a ludicidade como traço das culturas infantis e não apenas como um recurso para o trabalho do professor; (2) a ludicidade como linguagem; (3) o professor como adulto atípico. Mas só foi possível aprofundar esses conceitos com a nova análise dos dados baseada nas leituras feitas no campo da Sociologia da Infância.

Assim, entendo que por meio dos roteiros literalúdicos pude agir como um adulto atípico, no momento em que propus leituras e propostas de trabalho lúdicas, em que brinquei e compartilhei as questões que envolvem o universo infantil. Além disso, “não há como propor a brincadeira e mediar o conhecimento produzido por ela

e através dela sem se impregnar pelo brincar” (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015b, p. 227). Ao optar pelo trabalho lúdico com as crianças, acaba-se desenvolvendo uma postura diferente da do professor convencional. Para propor brincadeiras, é preciso brincar, ou pelo menos colocar-se nessa dimensão, permitindo(-se) o barulho, a alegria, as respostas desviantes, as tentativas nem sempre exitosas. É preciso criar um ambiente propício para o seu desenvolvimento, destacando que é “pela inserção do professor na infância que as propostas são tomadas pelas crianças como possíveis de serem aceitas. As crianças permitem-se brincar e jogar com esse adulto porque ele inseriu-se no universo que lhes é próprio” (GONÇALVES; NÖRNBERG, 2015b, p. 227).

Bondioli (2007) destaca que o adulto que brinca e joga com a criança “demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a ideia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis” (p. 50). Desta forma, a ludicidade estaria fortalecendo a abertura para a entrada da professora, nesse caso no seu mundo infantil. A autora sustenta a ideia de uma educação que considere o jogo e a brincadeira para além de “uma área privilegiada de experiência infantil, mas também como **aposta para um encontro** entre adulto e criança de acordo com a reciprocidade e o compartilhamento” (BONDIOLI, 2007, p.39. Grifo meu).

Não é a primeira vez que um estudo faz essa apropriação do conceito de adulto atípico no campo da educação. À medida que os educadores, principalmente os da Educação Infantil, estão tendo acesso aos textos da Sociologia da Infância, eles vêm incorporando uma série de seus princípios. Por exemplo, as professoras Lenira Haddad e Luana Santos Mendonça (2015), responsáveis pela disciplina *Estágio Supervisionado II* em Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da UFAL (Alagoas), vêm propondo que suas estagiárias tentem associar o conceito de adulto atípico à experiência de docência do estágio em suas intervenções, deixando de ter um perfil comum ao adulto.

Registros em minha documentação pedagógica mostram algumas pistas para a compreensão desse conceito na educação. Entre elas, cito:

Quinta-feira: dia de chuva. Meus alunos assistindo a um desenho na TV com o professor de Educação Física. Bate o sinal. Eu entro na sala. Estão todos concentrados vendo o desenho (são meus alunos mesmo???) Um se levanta e diz: “O prof. vê se não vem nos incomodar”. Só me resta dar a volta pela

sala e sentar no cantinho, esperando o desenho acabar... he he.
(FACEBOOK, 20 de março de 2013)

As crianças, claramente, verbalizam ser este professor alguém pertencente ao grupo – afinal, quem diria para um professor não incomodar, a não ser que tivesse liberdade para isso?

Em um dos encontros no grupo focal, propus que imaginassem um programa de televisão em que a convidada especial fosse eu. Eles ficaram de posse da filmadora e de duas câmeras fotográficas. Além disso, se revezaram no papel de entrevistadores e ainda sugeriram que eu levasse alunos comigo para serem entrevistados também. Os alunos “entraram no mundo da fantasia” e imaginaram uma série de situações, esquecendo que estávamos fazendo o encontro do grupo e vivendo realmente a proposta sugerida. Registrei em meu diário do grupo focal:

Novamente, a imaginação foi um aspecto bem marcante. Gabriel aproveitou para fazer um versinho – uma adaptação de um poema de Mario Pirata – verso contente – e, no caso, ...alunos contentes; pediram um comercial – fizemos propaganda do Brinciar e até teve cobertura de um acidente... he he e as questões versaram sobre muitos assuntos (...) (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p.50)

Como explicar tal cena sem considerar que as crianças incluíram o pesquisador, no caso, a professora, em seu brincar?

Anne Ramos (2012), em sua pesquisa com um grupo de crianças entre 7 e 10 anos, diz que “a conquista deste lugar de ‘adulto atípico’ se fez visível quando eu comecei a observar que a minha presença não atrapalhava as suas atividades e brincadeiras na sala de aula” (p. 4). Diz que, quando ela chegava, as crianças não paravam de brincar, correr ou gritar. Ela diz que isso acontecia porque ela “não controlava – ao menos diretamente – suas atividades ou comportamentos” (p. 4), pois isso era a professora deles quem fazia. No meu caso, sendo a professora e tendo o poder de controle, ele é atenuado ao agir como a professora atípica, pois as crianças também não paravam de fazer o que estavam fazendo ao me verem. A diferença é que, como professora, sou chamada a intervir em muitas dessas situações. Entretanto, tenho acesso às suas brincadeiras, pensamentos e posicionamentos por estar disposta a escutá-las e aceitá-las como crianças e, por muitas vezes, participar de seu jogo infantil, interpretando algum papel, além de não rechaçar o comportamento delas sem antes buscar compreender o que estava acontecendo.

Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2013) caracterizam a infância como algo que “mantém proximidade com o acontecimento, com a criação, a invenção, com a experiência e com uma noção alargada do tempo” (p. 294). Mais adiante dizem que:

[...] uma infância pode ensinar à escola básica que sua atividade precisa estar atrelada a um tempo que parece generoso e alargado, necessário para a invenção, para o exercício do lúdico, do imprevisível, da imaginação, da curiosidade infantil imprimindo um pensar e um agir pautados nas diferenças que se manifestam nas muitas linguagens infantis. (p. 294)

Elas seguem ainda dizendo que esta compreensão da infância não está fixa em um determinado período cronológico e que “adultos e crianças podem viver esta experiência da infância e do pensamento como invenção, para além da linguagem, da arte, não importando a idade, é uma espécie de des-idade” (p. 294). Assim, a infância pensada como experiência poderia atingir ou não a todos, inclusive as crianças. Quando pensada como experiência, acaba por ter como requisito não mais uma idade determinada, mas um estado de ser e agir, pautado pela invenção, pela criatividade, pela livre expressão e por dar ao tempo uma dimensão mais alargada. E é pensada como experiência que a infância pode ser vivida também pelos adultos, podendo ser uma forma de atuar dos professores. Um professor pode viver a infância (não mais a sua – mas a deste tempo, a de seus alunos) no momento em que se dispõe a estar com as crianças de maneira vinculada “à arte, à inventibilidade, ao intempestivo, ao ocasional” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 34). Assim, sustento que o ofício de ser professor de crianças esteja vinculado a um viver a infância com seus alunos, de maneira a ser um adulto atípico.

Há, ainda, um novo elemento que não está explícito na elaboração dos roteiros de leitura, isto é, que não se constitui em motivação, forma de contação, exploração, extrapolação, atividade específica de leitura e escrita, nem mesmo pertence ao próprio texto literário, mas que contribui para dar um caráter lúdico às atividades. É algo que diz respeito à postura do professor: como ele se coloca junto às crianças com as quais trabalha; como apresenta e vive o que professa. Tal postura é o que, assim entendo, ajuda a configurar a ludicidade como linguagem da prática pedagógica, e não apenas como recurso pedagógico. É o que faz o roteiro de leitura ter, em seu conjunto de aplicação, um caráter lúdico. É o que faz a leitura de um texto literário ou a proposição de uma atividade de registro de escrita assumir dimensões lúdicas, apesar de, no papel, serem constituídas apenas por propostas simples de leitura e escrita de algo.

Segundo Marcos Bagno, no Glossário do Ceale¹⁴, “o termo linguagem tem muitos significados e sentidos”, mas um deles é o de ser uma “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”. Ao compreender a ludicidade não como uma ferramenta, mas como uma linguagem, passo a utilizá-la como um código simbólico com o qual estabeleço a relação pedagógica com meus alunos.

Larrosa (2015), no texto *Uma língua para conversa*, fala da necessidade de criar uma língua para conversar, que seja horizontal, que deixe de ser vazia, que consiga expressar a experiência, que seja a própria experiência. Uma linguagem que seja “singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa mas também pessoal, na qual algo nos aconteça (...) que nunca saibamos de antemão aonde nos leva” (p.72). Acredito que, ao tomar o lúdico como a linguagem que dialoga com as crianças na escola, acabei por possibilitar a *conversa* a que Larrosa se refere. Se cada encontro foi pensado e vivido como uma experiência, foi com a linguagem lúdica que pôde ser compartilhado. E essa linguagem sempre se mantém aberta ao imprevisível, pois embarcar no universo das culturas infantis – imaginação, fantasia e ludicidade – faz que, como professora, eu tenha algo em mente, mas me deixe levar pelo novo e, às vezes, pelo inusitado, que é próprio do encontro e do estar com crianças.

Tal compreensão passa por ter, enquanto professora, incorporado o papel do adulto atípico – uma professora que brinca, que atua no universo de fantasia no qual as crianças atuam. Com elas, crio um ambiente em que o real e o imaginário podem conviver, em que a imaginação e a criatividade das crianças são incentivadas e em que compartilhar o mundo na perspectiva dos pequenos não é uma bobagem ou inadequado na escola. Assim, ao propor incorporar esse traço no meu fazer pedagógico, isto é, incorporar a ludicidade como algo pertencente ao ofício do professor, o brincar e o estudar tornam-se uma coisa só. O ser criança prevaleceu sobre o ser aluno. Ser aluno passou a ser apenas mais uma das muitas possibilidades que as crianças podem exercer na escola.

¹⁴ Glossário *on-line*, elaborado pelo CEALE/UFMG
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>

Além de incorporar a ludicidade como linguagem, tornando-me uma professora atípica – que brinca e partilha do mundo infantil –, passei também a pensar, nos encontros com as crianças, propostas de trabalho que considerassem o brincar, a fantasia e a interatividade (cultura de pares), como visto nos roteiros de leitura elaborados para a turma que acompanho na pesquisa.

Nos encontros do grupo focal, quando questionadas sobre com quem podiam brincar na escola, as crianças responderam inicialmente que podiam brincar com os pares (colegas). Quando insisti na questão, disseram que também podiam brincar com a professora. Entretanto, nomearam apenas os momentos em que levava jogos e brincadeiras – expressamente lúdicos – e no meu papel de professora, não conseguindo nomear outros momentos, menos diretivos, aqueles em que descrevo aqui como o da postura de professora atípica. Talvez se eu tivesse perguntado de forma diferente – por exemplo, se era possível brincar com a Sílvia –, eles tivessem respondido diferente. As crianças somente concordaram que eu também brincava com elas – para além dos jogos e brincadeiras que levava – quando fui dando exemplos de algumas situações:

Retomei com eles tentando fazer com que eles pensassem para além dos momentos em que levo coisas dirigidas. Vitor ainda disse: “várias brincadeiras né”... Aí, então, perguntei: “às vezes eu também não brinco com vocês, de algo que não seja um jogo, algo de um livro ou uma brincadeira?” Alguém disse não e eu complementei: “quando vocês vêm com as panelinhas e bonecas para brincar, eu não brinco com vocês?” Aí responderam que eu brinco. Continuí: “Quando vocês contam uma piada, eu não conto uma também?” Responderam que sim. (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 35)

Parece que incluir a professora nesse outro lugar – o de parceira de seu mundo infantil – ainda não era tão claro para eles, ou socialmente permitido e possível, afinal, exerço uma profissão, estando ali a trabalho. No entanto, uma cena que aconteceu pouco antes de um dos encontros mostra que, no âmbito inconsciente, sim, eu pertencia a esse universo:

Interessante que ao entrar na sala deles para retirá-los, alguns alunos vieram me contar que estavam fazendo uma brincadeira com a colega Roberta, dizendo estarem de mal com ela para depois fazerem uma surpresa para ela, dizendo que era brincadeira! [ao que respondi que isso não seria uma brincadeira e que ela ficaria chateada...] Com esse episódio também dá pra ver, como me incluem em suas brincadeiras e movimentos na escola. Nesse, em particular, me tomaram como cúmplice, ou ainda, para que se Roberta reclamasse de algo e eu fosse cobrar deles, eu já soubesse que era uma “brincadeira” deles. Entretanto, não percebem nessa atitude que me incluíram em seu brincar... (DIÁRIO DO GRUPO FOCAL, 2015, p. 53)

Momentos como esse aconteciam constantemente, ora me tomando como parceira de uma brincadeira, ora compartilhando suas traquinagens. Em 2016, como professora volante desse grupo – com apenas dois períodos semanais –, ao entrar na sala, no final do ano, todas pediram para que eu as ajudasse a organizar a festa de encerramento. Disse que deveriam combinar com a professora referência deles. Eles responderam que a professora deles só queria saber de trabalhar, trabalhar e não da vida. Usam essa expressão trabalho para as coisas da escola em oposição às coisas da vida, como a festa, o brincar. E ainda, Júlia D., no dia seguinte, após eu entrar, colocar meu material na mesa e conversar com alguns grupos de alunos e depois com todos ao mesmo tempo sobre acontecimentos diversos ocorridos naquele dia, diz: “você já reparou que é você que conversa com a gente, não é a gente que conversa entre si e faz bagunça, é tu que faz tudo isso”. Ao que eu li como: você já reparou que não entra parando tudo – as conversas das crianças – e mandando copiar ou fazer algo formal? Como pode uma professora incentivar a conversa? E mais, ser ela a desencadeadora dessa conversa livre sem amarras com a escola?

É interagindo de forma lúdica com as crianças, colocando-me como um adulto que brinca e que respeita e partilha de seu universo e cultura, que vou estabelecendo um diálogo produtivo com elas. É através desse brincar que consigo me aproximar e vencer a “resistência” de aprender (que muitos alunos apresentam), enlaçando ou criando o “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002). Essa resistência acontece no momento em que entro em contato com o outro (aluno), que resiste ao meu projeto de educação, seja por oposição ou falta de compreensão. Nas palavras de Meirieu (2002), o momento pedagógico é “[...] o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia” (p. 58).

Num ambiente investido do lúdico, essa renúncia é mais fortemente vista, pois o aluno claramente protesta ou revela sua não compreensão. E mais, por meio da linguagem lúdica ele deixa escapar, em suas falas, nas brincadeiras, um conteúdo inconsciente – o que nem ele ainda sabe que pensa. Mas, ao mesmo tempo, através do ambiente lúdico, as interações podem ser mais amplamente exercidas e as aprendizagens significativamente construídas.

O lúdico que foi tomando conta de minha prática pedagógica, exercida nos diferentes anos e ciclos, foi me ajudando a responder questões que tinha sobre como ensinar e aprender com os alunos. Através da constituição desse espaço da sala de aula como um ambiente lúdico, a resistência – o protesto ao projeto educativo – pode ser mais facilmente negociada. Os alunos engajam-se mais facilmente nas propostas de trabalho quando imersos no lúdico. Além disso, o erro, que também leva à resistência – muitos alunos têm baixa tolerância ao fracasso –, tem outra dimensão. O erro passa a ser entendido como algo que faz parte do brincar, e o professor pode ver claramente quais hipóteses o aluno tem nesse momento sobre o conhecimento trabalhado e, assim, pode propor novas intervenções.

Ao optar pela linguagem lúdica, exercendo o papel de professora atípica, acabei por descobrir uma outra forma de estar com as crianças no ambiente escolar, aproximando-me do que Larrosa (2015) fala ao dizer que “é preciso inventar formas de descolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de descolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, ele e nós, com outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos” (p.135). Ao propor este outro jeito de ser professora, acabei por descolarizar essa palavra, dar-lhe outro sentido, um sentido que deixou de estar preso à realidade em que foi capturada. Quando a palavra *professora* é usada ao se referir à Sílvia, já não tem o mesmo sentido atribuído em seu sentido corriqueiro. Assim como ser *aluno* da professora Sílvia também acaba por se configurar por outra coisa que não o sentido escolarizado.

Finalizo esse capítulo com as palavras de Sarmiento (2003, quando nos lembra de que pelo nascimento do aluno a criança se fez invisível, tendo o brincar, o imaginar e a expressão livre perdido espaço para a gama de conteúdos selecionados pela escola como fundamental para a formação do adulto ideal. Diz, além disso, que “as culturas da infância, como linguagens, formas de inteligibilidade e pontes de acesso ao conhecimento de mundo, são representadas como imaturidade, incompletude” (p. 16), e tal postura acaba distanciando o adulto da criança, os quais, mesmo estando juntos, não se comunicam de forma plena. E segue dizendo:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na referência das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças,

reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (SARMENTO, 2003 p. 16)

É pensando na escola como a “casa das crianças” que a inserção dessa professora atípica faz todo o sentido. Se a escola é o lugar da criança, onde lhe é garantido o acolhimento, o desenvolvimento de suas potencialidades, o compartilhamento da cultura adulta como direito e, ao mesmo tempo, é lugar de viver as culturas infantis, de ser considerada como sujeito potente, como ator social, então, talvez, esse novo jeito de ser professora e de se colocar em diálogo com as crianças seja um bom começo.

A JORNADA PERCORRIDA – Considerações finais

Para isso será necessário inventar ou descobrir? Sobretudo olhar:
Olhar com intensidade para dar conta do que se olha, porque a
escrita (assim como a leitura) depende do mundo que foi
contemplado e da forma como a experiência foi incorporada, e
porque escrever é uma forma de penetrar nesse mundo, nos muitos
mundos que há no mundo, e nele encontrar um lugar.

Andruetto, 2012

Esta pesquisa debruçou-se sobre uma experiência pedagógica, uma prática que, já na sua concepção, evocou o que Contreras e Pérez (2010) dizem que deveria ser a experiência de aprender, em que uma pedagogia centrada na ideia de experiência estaria “aberta à oportunidade de um acontecimento em que todos estão implicados em suas subjetividades, que deixe marca, supõe uma abertura à relação de intercâmbio a partir do que cada um tem de próprio” (p. 35), em que, pelo diálogo as perguntas surjam, e em que a experiência de cada um compareça a esse encontro. Os roteiros de leitura foram colocados em ação nesse ambiente onde o conhecimento é apresentado e vivido como experiência. Se eu levava os roteiros com as questões que julgava importantes serem discutidas, as crianças traziam suas próprias histórias, ideias, entendimentos, desejos e necessidades, dando um novo formato ao roteiro. Foi no encontro entre professora e crianças que o roteiro se fez completo. E assim foi tomado, por mim e por elas.

Ao voltar para essa experiência vivida com meus alunos, voltei com o mesmo olhar. Um olhar atento ao sentido dessa experiência, o qual não está preocupado em descrever uma realidade, mas interessado em investigar o “que é educativo e como se manifesta em nós, o que são essas experiências que estudamos e o que nos revelam, que nos ajudam a entender, a questionarmos, a formularmos sobre o educativo, sobre o seu sentido e sua realização” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p. 39). Atento-me para o *que dá a pensar* o que vivi com esse grupo de crianças.

Nesse percurso, destaco também o que Larrosa e Kohan, no texto de apresentação da coleção *Experiência e Sentido*, no livro *Para além da aprendizagem* (BIESTA, 2013, p.5), afirmam:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Saio diferente dessa imersão – que foi o mestrado. Saio com uma bagagem maior de leituras que provocaram em mim inúmeras reflexões, aprendizados, estranhamentos, acolhimentos, encontros, afirmações, contradições. Ler novos teóricos e voltar meu olhar de forma atenta para minha prática pedagógica, sendo instigada pela minha orientadora e professores da banca, fez que eu me pusesse a olhar *melhor*, pensar *melhor*. “Porque o olhar é quase tudo, e escrever é um modo de olhar muito intenso” (ANDRUETTO, 2012, p. 101). Nesses dois anos, fiz um exercício de duas mãos, ora colocava minha prática ao crivo da teoria, ora o contrário. E nesse movimento pude me reencontrar com a literatura (minha formação inicial), descobrir uma nova ciência (a Sociologia da Infância) e fazer algo que gosto tanto: refletir sobre minha prática pedagógica. Discuti-la com os teóricos (através das leituras feitas), comigo mesma (questionando e analisando o que fiz) e com as crianças trouxe-me algumas respostas e novos questionamentos. Com certeza, saio dessa experiência uma professora melhor.

Ao trazer para discussão os roteiros de leitura, apresento um recurso de grande importância para quem pensa a formação do leitor literário na escola: roteiros que não são pretextos para o ensino da língua, mas que promovem a experiência profunda do encontro com o texto na sua dimensão literária e que mobilizam os conhecimentos linguísticos nele e a partir dele. Não é à toa que as crianças que participaram dessa pesquisa verbalizaram tantas vezes, em diferentes momentos, o gosto pela literatura. São crianças que tiveram suas memórias de escola marcadas por inúmeras histórias. O trabalho com os roteiros de leitura possibilitou a construção de conhecimentos importantes, como o da leitura, da escrita, da oralidade, do conhecimento de mundo em meio a um trabalho integrado com o texto literário. O gosto pelas atividades envolvendo o livro (os roteiros de leitura), pelo que apontam as falas das crianças,

parece ser estabelecido pela tríade livro – professora – trabalho desenvolvido. É necessária uma boa escolha de livro desencadeador das atividades (um livro que dialogue com o grupo em questão, considerando faixa etária, gosto e necessidade dele e que tenha boa qualidade literária); uma professora leitora (que goste de literatura e que tenha conhecimento específico sobre letramento literário); e o desenvolvimento de um trabalho lúdico significativo com o livro (desprendido do ensino apenas da metalinguagem, de conteúdos outros que não a literatura).

Assim, como primeiro destaque dos resultados desta dissertação, trago a prática dos roteiros de leitura como forma qualificada de ensino da leitura e da escrita e de formação do leitor literário. Roteiros que sempre foram pensados como algo que tornasse a aula um acontecimento especial; que proporcionassem uma experiência única de encontro com o texto literário. Ficam aqui abertos para novos estudos que se debrucem sobre eles para pensar o *alfabetizar-letrando* ou o *letrar-alfabetizando*. Da mesma forma, é necessário pensar em roteiros que deem conta da continuação da formação dessas crianças, agora adolescentes, sabendo que é preciso mediar, ampliar, acompanhar essa formação, visto que a formação do leitor não é algo contínuo e linear. Há que fazer pontes, ajudá-los a migrar para outros tipos de leituras. Ou mesmo investigar, na ausência do mediador, que trajetórias terão essas crianças enquanto leitoras. Outra possibilidade de aprofundamento de estudo é sobre o letramento literário e sua introdução no ciclo de alfabetização. Os direitos de aprendizagem do PNAIC estabelecem objetivos para a leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística, faltando destacar a especificidade da formação do leitor literário. No contexto dos direitos de aprendizagem do PNAIC, acena-se com a possibilidade da leitura deleite como elemento potente para o ciclo de alfabetização, mas não são desenvolvidos pressupostos teóricos, nem apontadas práticas que contribuam com a formação do leitor literário.

O segundo destaque a ser dado aqui é a forma com que foi constituída a documentação pedagógica e o uso dado a ela no desenvolvimento da prática e na pesquisa. Uma documentação que para mim, enquanto professora, auxiliou em meus planejamentos e avaliações do que estava sendo feito e, enquanto pesquisadora, serviu de material rico para pensar a prática pedagógica em outro espaço de investigação. Uma documentação que sai de seu lugar mais naturalizado, que é o da Educação Infantil, e ganha ambiente no Ensino Fundamental. Uma documentação

que usa de diferentes meios: diários, portfólios, álbuns de fotografias, descrições de roteiros, *blogs* e páginas na rede social.

O terceiro resultado importante que traz essa pesquisa trata do pensar sobre a continuidade de um mesmo grupo de alunos e de uma mesma professora – na construção de uma memória coletiva –, que se apoiam e resgatam informações e conhecimentos. Em tempos de tantas trocas – alunos que mudam de escola, professoras que entram em licença –, como garantir a progressão das aprendizagens? As crianças indicaram, em vários momentos, o quanto a amizade, entre elas e delas com a professora, foi importante. E o quanto um ensino planejado, com uma proposta sistemática, as auxiliou em sua formação como leitores, por meio de uma professora que pôde estabelecer relações com o já visto para promover o avanço na leitura literária das crianças. Há um notório ganho em aprendizagem/ensino dado pelo fato de ser a mesma professora a acompanhar a mesma turma de alunos ao longo do ciclo de alfabetização. Corsaro (2005) destaca como um elemento interessante nas pesquisas o acompanhamento por mais tempo de um grupo de crianças e sua iniciação em outros espaços (saída da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, etc.). Assim, esta pesquisa pode dar pistas para pensar isto como uma possibilidade pedagógica organizacional dos tempos e encontros entre crianças e adultos – alunos e professoras. Pode subsidiar processos interessados em crianças e em possibilidades de driblar a fragmentação do ensino, de potencializar a formação de vínculos e de estabelecer uma proposta de ensino adequada a um determinado grupo de alunos, pensando na progressão das aprendizagens (elemento tido como necessário quando se pensam os sistemas baseados nos ciclos de aprendizagem). Além disso, é preciso considerar a mobilidade social das crianças e suas famílias, especialmente quando se pensa sobre os índices alcançados em alfabetização ou sobre as aprendizagens mapeadas pelos programas de avaliação de larga escala (Avaliação Nacional da Alfabetização, Prova Brasil). Dos 25 alunos que formavam o grupo em 2013, ao final do 3º ano, permaneciam apenas 13. Em 2016, dois outros alunos saíram. Tais aspectos existenciais das crianças e suas famílias pouco são mapeados pelas avaliações de larga escala, mesmo com o esforço de produzir dados contextuais. São evidências sobre a trajetória das crianças, conhecida pelas professoras do ciclo de alfabetização que trabalham nas escolas de periferia, imersas em meio à violência e à dificuldade financeira, o que as faz migrar para outros locais,

difícultando o trabalho de alfabetização e de garantia da progressão das aprendizagens.

Mas, sem dúvida, a entrada no campo da Sociologia da Infância trouxe uma lente nova que possibilitou enxergar ou colocar em evidência vários novos elementos. O quarto destaque deste estudo. Com ela percebo que devo ampliar minha rede de escuta do que as crianças dizem, registrando também de forma mais sistemática o que pensam. Se antes o fazia em meio ao desenrolar da aula, agregando o que era falado ao que propunha, agora penso em me deter um pouco mais a isso. Quem sabe com filmagens das aulas?! Quem sabe tendo um aluno como fotógrafo da aula?! Quem sabe encarregando um grupo de alunos para o registro do que é mais significativo?! O fato é que, como professora, o registro de todos os movimentos das crianças nem sempre é possível, por inúmeros motivos: por estar atenta à aprendizagem deles; por ter de dar conta da engrenagem da aula; dos momentos de indisciplina; da produção de material; do registro fotográfico; da atenção a algo que ocorre de diferente e novo em cada aula; da mudança de turma; de espaço; etc. Alguns movimentos em direção a essa escuta já foram incorporados por mim, como o acolhimento à participação das crianças em todos os momentos de aula, as rodas de conversa, as atividades de avaliação participativa, os quais foram enriquecidos pela experiência do grupo focal. Mas é preciso ir além disso, ampliando essa rede de registro e espaço de expressão do pensamento das crianças.

Tecer uma rede que contemple no planejamento a ação da professora e também das crianças, incluindo os traços das culturas infantis (interatividade, reiteração, ludicidade, fantasia e imaginação) com certeza reverterá em ganhos no ensino e na aprendizagem. As falas das crianças pontuaram isso. Com meu apoio ou não, lá estavam elas dando conta de suas infâncias: falando de seus laços de amizade, sobre como aprendiam, do que mais gostaram, organizando clubinhos que a professora nem sempre viu ou compreendeu. E, novamente, esta dissertação traz, assim como a documentação pedagógica, a importância da ludicidade para além do campo da Educação Infantil. Trazer os elementos do campo da Sociologia da Infância para o Ensino Fundamental, com certeza, enriquecerá os entendimentos que temos das crianças que na escola habitam. Hoje, a grande maioria desses estudos concentram-se na Educação Infantil, esquecendo que as crianças continuam na escola. Com essa pesquisa foi possível ver o quanto os alunos ganham em

aprendizagem e bem-estar sendo tratados e respeitados como crianças que são, e que, através do trabalho da literatura, abre-se a possibilidade para a linguagem da ludicidade, criando modos de falar e de estar juntos, entre crianças e professoras, na sala de aula.

Ao final desse processo de reflexão sobre a ludicidade, volto ao meu horizonte de indagação inicial que mobilizava a pesquisa: onde estava o lúdico em minha prática pedagógica? Que dimensões esse lúdico tinha? Podia-se pensar o professor como um adulto atípico? Será que há como pensar nas culturas infantis por dentro do que é engendrado pela escola? E meus alunos, as crianças que vivenciaram essa prática nesses três anos, o que elas pensam e dizem sobre essa experiência? Como veem a figura do professor, as propostas pedagógicas das quais participaram? Que sentidos atribuíram para essa experiência?

Colocadas em diálogo a documentação pedagógica produzida, nesse momento restrita aos roteiros de leitura, e as falas das crianças, que expressam suas reflexões, pude chegar aos seguintes entendimentos:

A ludicidade continua sendo acionada em sua forma mais pontual, ou seja, (1) em brincadeiras e jogos propostos, ao brincar de cabaninha ou subir em uma árvore, por exemplo. Mas (2) apareceu também como ferramenta para o ensino de conhecimentos formais, como buscar letras para formar uma palavra, responder, fazer um jogo de equipes para ver quem lembrava mais de fatos da história. E pode ser capturada também em (3) outro espaço, num espaço simbólico, num espaço de diálogo pedagógico, sendo expressa como linguagem no modo como professora e alunos se comunicavam em aula, na postura da professora, uma professora atípica, diferente das demais professoras. Uma professora que brinca, que se insere nas culturas infantis, partilhando e acolhendo os gostos e pontos de vistas das crianças e que leva sua infância também para dialogar com a delas. Uma professora que não separa o mundo real do imaginário, assim como as crianças o fazem, estabelecendo um entre-lugar onde as regras são combinadas no dia a dia, onde aprende a ser essa professora atípica e permite que as crianças expressem de forma mais clara e plena suas culturas.

Ao desarticular todos os elementos dos roteiros de leitura, foi possível ver que não se sustentavam de maneira lúdica enquanto partes. Foi olhando as relações

criadas pela professora e pelas crianças que o *encanto* se fez. Os roteiros se tornaram literalúdicos pelo jogo comungado por ambas as partes, por acolherem o que há de mais vivo na criança – o brincar, o partilhar, o imaginar, o criar. A *costura* do roteiro, o que o manteve tão vivamente lúdico, foi feita por extrair tais elementos do texto literário, mas, principalmente, por ter uma professora e crianças partilhando de um mesmo universo.

Ser um(a) professor(a) atípico(a) é apontado por essa pesquisa como uma das formas de ser professor de crianças. É a forma com que me constituí professora e pesquisadora. Se pode ser seguida por outros, não sei. Seria preciso outros estudos. O que é sim, fato, é que foi através dessa construção atípica de ser professora que consegui garantir importantes aprendizagens e o direito e o respeito às crianças com as quais trabalhei. Foi estabelecendo um diálogo lúdico com meus alunos que pudemos experimentar de forma mais plena o encontro pedagógico da professora com as crianças. E, atuando como professora-pesquisadora atípica, também foi possível, com as crianças, conversar e pensar sobre o fizemos, juntas, ao longo de três anos de trabalho pedagógico.

Finalizo sintetizando o exercício de pensamento que essa investigação fez: (1) significou a **prática pedagógica como experiência** (LARROSA, 2002, 2015) ao propor roteiros de leitura que fossem significativos e justificassem o encontro entre professora e alunos, que provocassem *tremores*, que *dessem o que pensar*; (2) investiu a **ludicidade de linguagem da experiência** vivida (LARROSA, 2015), o que permitiu crianças e professora viverem “no mundo, fazer a experiência do mundo” (p.65), elaborando os sentidos do que (nos) acontece, possibilitando o *momento pedagógico* (MEIREU, 2002); (3) compreendeu a **infância como experiência**, uma des-idade (ABRAMOWICZ, 2011), que não requer uma idade, mas um estado de ser e agir, pautado pela invenção, criatividade, livre expressão, dando ao tempo uma dimensão mais alargada, o que possibilitou a professora compartilhar com as crianças de suas culturas, tornando-se uma professora atípica; e (4) teve como força motriz desta investigação a **busca pelo sentido dessa experiência** (CONTRERAS; PÉREZ, 2010).

Longe de querer capturar, didatizar ou esvaziar o sentido da palavra experiência, esta dissertação procurou elevar e significar seu uso nas práticas pedagógicas (da professora) e na investigação acadêmica (da pesquisadora). O que

abre um caminho, também, para novas pesquisas nessa área, que aprofundem a dimensão da experiência, da descolarização de muitas das palavras usadas em educação, como professor, aluno, ensino, ludicidade, entre outras, que tragam outros campos de estudo, como a filosofia, para essa discussão, ou que procurem investigar a possibilidade da inclusão da perspectiva da professora atípica ou dos traços das culturas infantis no âmbito da educação.

Referências

- ABIB, Maria Lúcia V.S; AZEVEDO, Maria Nizete de Azevedo. Pesquisa-ação e a elaboração de saberes docentes em Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v, 18(1), pp. 55-75, 2013. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID320/v18_n1_a2013.pdf <<acesso em 13/04/2014>>
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela [orgs]. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, pp. 39-52, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso: 15/06/2015.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. **Revista Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 35, n. 2, pp. 293-300, July-Dec., 2013.
- AFFONSO, Rosa Maria Lopes [org]. **Ludodiagnóstico**: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CRUZ, Magda Silva. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, pp. 126-147, jan./abr. 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: GOMES, Lisandra Ogg; REIS, Magali dos. **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Levana, 2015.
- ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 01/12/2011. 243 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Biblioteca Depositária: BCE. Biblioteca Central da UEM.
- ATEM, Érica. Conversas sobre infância, alteridade e poder no âmbito da pesquisa com crianças. In: XI Congresso Luso-afro-brasileiro de ciências sociais, 2011, Salvador. **Anais eletrônicos do XI Conlab**, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307742091_ARQUIVO_ApresentacaoXIConlabEricaAtem.pdf. Acesso em: 14/07/2014.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. Dissertação de mestrado em estudos da criança. Portugal: Universidade do Minho, 2009.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, pp. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 18/08/2015

BARBOSA, Maria Carmem. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educ.Soc.**, Campinas, vol28, n.100. Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem; FILHO, Altino José Martins. METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010

BITTENCOURT, Rosania Maria Silvano. **Meninos e meninas**: uma análise do menino maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 01/04/2012. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Niterói: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf. Acesso em: 10/12/2016.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEUACHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Denise [orgs]. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ed. Brasília: MEC, 2007.

BORGES, Tammi; RODRIGUES, Silvia; SILVA, Anamaria. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Revista Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, pp. 270-290, maio/ago. 2014.

BRAINER, Margareth *et al.* Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL, **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. 1º ano. Unidade 4, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf. Acesso em: 26/01/2016.

BRASIL. Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf. Acesso em 15/04/2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

CARVALHO, Amanda Carla Minca; PAIVA, Ana Paula. Livro-brinquedo, muito prazer. In: FEBA, Berta; SOUZA, Renata Junqueira [orgs]. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

CASTRO, Lúcia R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (org). **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CESTARO, Patrícia; LUSARDO, Raquel; SANTOS, Aretusa. **Professor reflexivo**: gênese e implicações atuais. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf. Acesso em 12/04/2014.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 10/05/2015

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2011 Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 11/07/2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Portugal: Caminho, 2004.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAMIANI, Magda *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, junho/agosto 2013.

DANTAS, Heloisa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em: 31/01/2016.

_____. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 02/02/2016.

DEMARTINI, Zélia; FARIA, Ana Lúcia; PRADO, Patrícia. [orgs]. **Por uma cultura da Infância**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, c1986. p.119-161.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSE, Jean. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FEBA; Berta. SOUZA, Renata Junqueira de [orgs]. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica**: arte de assinar o que se lê. 2005. Disponível em:
<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/11/17/Xr4nVtQzIq/29eaa444d2daa0c87a4590629ba7bc37.pdf> . Acesso em 11/07/2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pire dos (org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Inês *et al.* **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs). **Temas de Pedagogia**. SP: Cortez, 2012.

- FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: FREIRE, Madalena [coord.] **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, 27(2), pp. 169-178, jul/dez. 2002.
- GALLO, Sílvia. **Currículo (entre) imagens e saberes**. 2013. Disponível em <http://grupodec.net.br/ebooks/GalloEntrelmagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 03/04/2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. (Re)significando a aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Bem Legal**, v. 2. nº 1. Letras/UFRGS, 2012.
- GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. O que começa com... **Revista Bem Legal**, v.3, nº2. Letras/UFRGS, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antteriores/volume3n2/o-que-comeca-com>. Acesso em 15/03/2016.
- GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. Brincando com Dilan Camargo. **Revista Conhecer**. Porto Alegre: SMED, 2014. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/conhecer/revistas/04_2014.pdf. Acesso em 15/03/2016.
- GONÇALVES, Sílvia Nilcéia; NÖRNBERG, Marta. Roteiros de leitura nos anos iniciais. **Anais XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano**: Mediações de Leitura Literária, Belo Horizonte, CEALE, 2015a.
- GONÇALVES, Sílvia Nilcéia; NÖRNBERG, Marta. Era uma vez uma literatura para brincar. **Textura**. Ulbra, v. 17 n.35, set./dez.2015b.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), pp.149-161.
- GONTIJO, Flávia. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.10, pp. 119-134 jan./jun. 2011.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: **Práticas de leitura**. CHARTIER, Roger (org). 5ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Pesquisa etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira; MENDONÇA, Luana Maria Moreira dos Santos. “Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha”! Entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil. **Revista Poiesis**, Tubarão. v.9, n.15, pp. 24 - 43, Jan/Jun 2015.

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em 5/07/2016.

HORN, Inês *et al.* Jogar e brincar com materiais de baixo custo. In: HORN, Inês *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar**: um campo de subjetivação na infância. 2ed. SP: Annablume, 2003.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko [org]. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

KOHAN, Walter; LARROSA, Jorge. Apresentação da coleção. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Editora Autêntica, 2013.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. **Revista Teias. ProPEd/UERJ**. v.1, n.2. 2000.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEUACHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro; PAGEL, Denise [orgs]. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ed. Brasília: MEC, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. (orgs) **Leitura em crise na escola**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria; MACHADO, Maria Zélia [orgs]. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Mariana Parro. Infância e educação: um olhar sobre as crianças nas pesquisas científicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 11, n. 23, 2014.

- LOFFER, Daliana. **Pesquisa com crianças: os caminhos e as escolhas**. II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança. 2014. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405778686_ARQUIVO_Pesquisacomcriancas_Oscaminhoseasescolhas.pdf. Acesso em 15/07/2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 26/01/2016.
- LÜDKE, Menga (coord.) **O que conta como pesquisa?** São Paulo. Cortez, 2009.
- MALAGUZZI, Lóris. Invece Il cento c'è. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **I cento linguaggi dei bambini**. Bergamo: Junior, 1995.p.9.
- McLAREN, Peter. Critical Pedagogy. A Look at the Major Concepts. In: DARDER, Antonia (Ed.). **The critical pedagogy reader**. New York: Routledge, 2003.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- MARQUES, Amanda Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. pp. 201-232.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: MIZUKAMI *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.
- MORAES, Fabiano; SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOURA, André Muniz de. Seleção de acervos de livros para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org). **Ler é preciso**. Seminário realizado no I salão do livro para crianças e jovens da fundação do livro infantil e juvenil. SP: Global, 2002.
- NÖRNBERG, Marta. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização**. Pelotas: UFPEL, 2012 (Projeto de Pesquisa OBEDUC/CAPES).
- NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 15/07/2014.

OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Texto de introdução. In: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014).

PASCUAL, Iván Rodrigues. **Para uma psicologia de la infancia**: aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. pp. 11-42.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York: Gilford, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, pp. 137-162, jul./dez.2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 2. ed. SP: Autores Associados, 2005. pp.19-48.

RAMOS, Anne. **Cultura infantil e envelhecimento**: O que as crianças têm a dizer sobre o envelhecimento? Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8929>. Acesso em 14/6/2015.

RAMOS, Anne Carolina. **Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos**, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/1%20Inf%C3%A2ncia%20e%20pesquisa%20com%20crian%C3%A7as/Pesquisas%20com%20crian%C3%A7as%20possibilidades%20e%20desafios.pdf>. Acesso em: 12/07/2016.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **35ª Reunião Anual da ANPED**. Anais. Porto de Galinhas: Anped, 2012 b. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT072325_int.pdf. Acesso em: 12/07/2016.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008 Out-Dez.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RINALDI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. **A invenção do aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, Fabio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Kátia Diniz Coutinho. **O módulo de jogos no colégio de aplicação João XXIII**: um estudo de caso. 01/11/2011. 168 f. Mestrado acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP.

SANTOS, Sandro Fernandes Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

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

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani *et al.* **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. pp. 7-30.

SARMENTO. Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. 2002. Disponível em:

http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf
Acesso em 20/12/2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. Disponível em:

<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>. Acesso em 20/10/2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB v. 6, n. 3, pp. 581-602, set/dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação**. Edição 224. Dez/2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>. Acesso em: 01/01/2015.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Alberto Nídio Barbosa de Araújo e. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: Trajectos intergeracionais. Tese de doutorado. Portugal: Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf>. Acesso em: 07/02/2017.

SILVA, Alberto. Infância, Cultura e Ludicidade – Coisas das Crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. **Perspectivas sociológicas e educacionais em Estudos da Criança**: As marcas das dialogicidades Luso-Brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2012. *E-book* disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/Acesso> em: 07/10/2015.

SILVA, Antonieta; SILVEIRA, Maria. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 01, nº 01. 1º Semestre de 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: 07/02/2016.

SILVA, Marcelo Oliveira da. Diários de aula: análise de diários de uma professora de um curso superior de tecnologia de Porto Alegre, RS. **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Eliana Maria; MACHADO, Maria Zélia [orgs]. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, Roberto. **Teoria da literatura**. 10ed. São Paulo: Ática, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Pesquisa de educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, maio/ago, 2005.

Literatura infantil utilizada nos roteiros de leitura

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A princesa dos cabelos azuis e o horroroso homem dos pântanos**. Col. Passa Anel. Editora Ática, 2008.

ANDERSEN, Hans C. **O patinho feio**. São Paulo: Ática, 1999.

ARDEN, Druce. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 1995.

BARUZZI, Agnese; NATALINI, Sandro. **A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado menino!** São Paulo: Salamandra, 2011.

BRENNAN, Ilan. **O que cabe num livro**. São Paulo: DCL, 2006.

BRIGHT, Paul. **Eu não vou sair daqui**. São Paulo, Ciranda Cultural, 2009.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 15ed. Rio de Janeiro. Editora José-Olympio, 2004.

CAMARGO, Dilan. **Bamboletas**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1999.

CAMARGO, Dilan. **Brinciar**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.

CAMARGO, Dilan. **Um caramelo amarelo camarada**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

CAMARGO, Dilan. **O vampiro Argemiro**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Editora, 2002.

CORNUEL, Pierre. **Tô cheio de ser um hipopótamo!** São Paulo: Editora Caramelo, 2004.

CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Salamandra, 2004.

DANSA, Leticia; DANSA, Salmo. **O segredo da lagartixa**. São Paulo: FTD, 2000.

DIJKSTRA, Lida. **Fofó**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DINORAH, Maria. **Cantiga de Estrela**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

EDIÇÕES GIRASSOL. **Os três porquinhos**. São Paulo: Girassol, 2015.

FURNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Moderna, 2010.

- GAIMAN, Neil; MATTOTTI, Lorenzo. **João & Maria**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- GALI, Mercè; MARTI, Meritxell. **Meu primeiro dia de aula**. São Paulo: Escala Educacional, 2004.
- GARRIGUE, Roland; LEBLANC, Catherine. **Como apavorar os monstros?** São Paulo: V&R, 2013.
- GAY, Marie Louise. **Por favor, Eleonor**. São Paulo: Brinque-book, 2009.
- GAY, Marie-Louise. **Boa noite, Marcos**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- GRAVETT, Emily. **Lobo não morde**. São Paulo: Caramelo, 2013.
- GRAVETT, Emily. **Pequeno rato: O grande livro dos medos**. São Paulo: Salamandra, 2008.
- GRIM, J; GRIM, W. (Trad. Verônica Kuhle). **O lobo e os 7 cabritinhos**. Porto Alegre: Editora Kuarup. s/d.
- GRIM, J; GRIM, W. (Trad. BELINKY, Tatiana). **A casinha na floresta**. 4ed. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1988.
- GULE, Gil. **Chapeuzinho vermelho: livro de histórias em pop-up**. São Paulo: Todolivre, 2011.
- GURNEY, Stella. **Branca de neve**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.
- HAO, K.T. **O livro mágico**. São Paulo: FTD, 2009.
- JEFFERS, Oliver. **Como pegar uma estrela**. São Paulo: Moderna, 2010.
- JOHNSON, Lisete. **Buuu bruxas !!!** Porto Alegre: Edição do Autor, 2013.
- LEBLANC, Catherine; GARRIGUE, Roland. **Como apavorar os monstros**. São Paulo: V&R Editoras, 2013.
- LERAY, Marjolaine. **Uma chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- LIMA, Rosangela. **Beijo de bicho**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, 2010.
- MORGAN, Sally. **Vida animal: Elefantes**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004.
- NAHUM, Erdna Perugine. **O patinho feio**. São Paulo: Scipione, 2009.
- NORONHA, Teresa. **Fofinho**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Editora Panda, 2002.
- PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. **Os 33 porquinhos**. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2012.
- PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. **Joões e Marias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- PIRATA, Mario. **Bicho poesia**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- PIRATA, Mario. **A volta do bicho poesia**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- PIRATA, Mario. **Festaria**. São Paulo: Alcance, 2012.

- RAMOS, Anna Cláudia. **A gente pode...** A gente não pode. São Paulo: Editora DCL, 2001.
- RANDO, Silvana. **Peppa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- REMPT, Fiona. **Superamigos**. Rio de Janeiro: Manati, 2010.
- RIOS, Rosana. **O monstro monstruoso da caverna cavernosa**. São Paulo: DCL, 2004.
- ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho**: uma história borbulhante. São Paulo: Editora Zastras, 2009.
- ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era de Páscoa**. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROCHA, Ruth. **Pedrinho Pintor**. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROLDÁN, Gustavo. **Como reconhecer um monstro**. São Paulo: Frase e Efeito, 2011.
- ROLDÁN, Gustavo. **O ouriço**. São Paulo: Edições SM, 2011.
- SALLUT, Elza Cesar. **Quero casa com janela**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- SALLUT, Elza Cesar. **Sabe onde a bola foi parar?** 4 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- SCIESZKA, Jon; SMITH; Lane. **A verdadeira história dos três porquinhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- TAGG, Christine; FUGE, Charles. **Rua assombrada?** São Paulo: Lafonte, 2011.
- TOMS, Kate. **A vovó que engoliu uma mosca**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.
- TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: Brinque-book, 1996.
- VALE, Mário. **Os três pontinhos**. Belo Horizonte: Editora Compor, 1995.
- VENEZA, Maurício. **O dragão e o cavaleiro do jeito que a princesa contou**. Belo Horizonte: Editora Compor, 1999.
- WHITE, Kathryn. **Aí vem o crocodilo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

Seu filho[a] está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora Sílvia N. Gonçalves durante os três anos em que vem trabalhando com ele[a] na Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha. O objetivo do estudo é investigar o modo como as crianças se apropriam das atividades desenvolvidas na escola.

A professora vem estudando as propostas de trabalho por ela mesma criadas e aplicadas, mas quer também ouvir o que as crianças – que participaram deste processo – têm a dizer sobre o que viveram. Para isso, serão realizados alguns encontros – durante o horário de aula – sem prejudicar o andamento escolar dos alunos. Os encontros serão feitos pela professora Sílvia, momento em que fotos e materiais que as crianças produziram durante esses três anos serão analisados. Os encontros com as crianças serão filmados, constituindo material audiovisual para subsidiar a pesquisa e os estudos dela decorrentes. No final, os alunos participarão da elaboração de um roteiro de leitura para aplicar em uma turma da escola.

A partir desta pesquisa, esperamos poder contribuir para a produção de novas propostas de ensino que qualifiquem as aprendizagens de leitura e escrita dos alunos.

Lembramos que a participação nesta pesquisa é livre e voluntária e que utilizaremos as contribuições dadas pelos alunos na elaboração da dissertação da professora Sílvia N. Gonçalves. Fica reservado o direito de, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.

Para qualquer maior esclarecimento, podem procurar a professora Sílvia no final ou início do turno de aula.

Sem mais, agradecemos pela colaboração,
Professora Sílvia N. Gonçalves e Professora Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação - Departamento de Ensino
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, _____
responsável por _____, após ter sido devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e tendo a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida, bem como a liberdade de retirar a participação a qualquer momento, dou meu consentimento para que se efetive o estudo.

Porto Alegre, novembro de 2015.

Assinatura do responsável

Eu, _____, estudante do 3º ano (2015) aceito colaborar com a pesquisa da prof. Sílvia, participando das atividades de pesquisa por ela desenvolvidas.

Porto Alegre, novembro de 2015.

Assinatura do aluno

Apêndice B

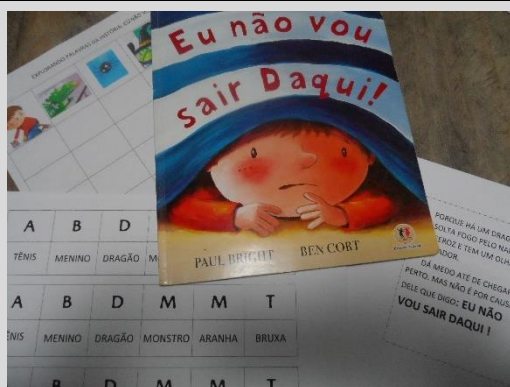
Descrição dos roteiros de leitura analisados

Durante os encontros do grupo focal, as crianças mencionaram 23 dos 52 roteiros de leitura trabalhados durante os três anos. Selecionei 11 roteiros de leitura para analisar. Esses 11 roteiros foram os lembrados pelas crianças, no grupo focal, na atividade de votar, se concordavam que a foto escolhida por um colega representava para eles um momento importante (fotos de momentos dos roteiros de leitura). Retirei apenas dois roteiros lembrados por envolverem muitos livros (o das várias versões da história da *Chapeuzinho Vermelho* e o dos livros de poesia de Dilan Camargo).

Os roteiros acabaram ficando equilibrados em termos do ano em que foi trabalhado: quatro roteiros no 1º ano; quatro roteiros no 2º ano; e três roteiros do 3º ano.

Ano em que foi trabalhado	Nome do livro/roteiro
1º ano	Eu não vou sair daqui!
1º ano	O lobo e os 7 cabritinhos
1º ano	Pedrinho pintor/ O coelhinho que não era de Páscoa
1º ano	O segredo da lagartixa
2º ano	Abracadabra
2º ano	Príncipe Cinderelo
2º ano	Lobo não morde
2º ano	O monstro monstruoso da caverna cavernosa
3º ano	Bicho poesia
3º ano	Fofo
3º ano	João e Maria

A seguir, cada roteiro será detalhado quanto os seus elementos. Lembrando que o material consultado para a elaboração dos quadros a seguir foi a documentação pedagógica elaborada ao longo dos três anos de trabalho com o grupo de alunos investigado, constituída por: diários, fotografias, páginas no Facebook e *blogs*.

**ROTEIRO 1**

1º ano, 2013 – Duração: uma aula

Nome do livro:

EU NÃO VOU SAIR DAQUI!**Autor:** Paul Bright**Editora:** Ciranda Cultural**CONTEÚDO LITERÁRIO DO TEXTO**

Síntese: um texto que aborda a fase infantil – arte entre irmãos e o medo de seres fantásticos.

Escolha do livro: eu estava trabalhando a temática do nome e procurando histórias de crianças. Além disso, chamou-me atenção o fato de o menino estar embaixo da cama. Assim que o vi, tive a ideia de propor a leitura embaixo de um lençol também!

“Esta foi uma das histórias que mais encantaram e prenderam a atenção das crianças”.

Fonte: <https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/2013/05/21/roteiro-de-leitura-eu-nao-vou-sair-daqui/> em 21 de maio/2013.

MOTIVAÇÃO

Preparo da sala: montagem de uma grande cabana com as mesas da sala e um grande lençol. Cheguei mais cedo para deixar a sala preparada para os alunos na turma da manhã. Na turma da tarde, montei na frente deles: “As crianças acompanharam atentamente a construção da ‘cabana’ formulando hipóteses do que poderia ser.” (Fonte: *Blog palavra por palavra*, 21 de maio de 2013). Após, uma a uma das crianças foi entrando na cabana improvisada.



Na foto, a cabana montada.

FORMA DE CONTAÇÃO

Todos os alunos ficaram dentro da cabana, e eu li a história para eles. Procurei fazer as entonações necessárias para aproveitar o clima de mistério embaixo do lençol.



Postura de professora atípica: entrei na cabaninha também, para contar a história.

EXPLORAÇÃO

Conversa sobre a história. As crianças relacionaram acontecimentos semelhantes que ocorreram em suas vidas.

Desenho da parte que achou interessante. Montagem de um livro com texto e ilustração das crianças. Digitei o texto do livro e montei o livro, alternando texto com ilustração. O livro formado ficou na sala para manuseio das crianças e, depois, foi para casa em uma sacola com outros livros.



(a) Aluna fazendo sua ilustração da história; (b) um dos desenhos feitos e (c) Imagem do livro com o texto digitado, seguido de ilustração das crianças.

EXTRAPOLAÇÃO

As crianças contaram suas histórias embaixo da cabaninha.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Exploração da letra inicial como suporte para a escrita.

Elaboração de ficha para análise de algumas figuras da história e de fichinhas com letra inicial e palavra relacionada (ex.: A – ARANHA).



Entreguei a tirinha contendo as letras e palavras. Primeiro desafio: organizar as fichas recortadas. Questionei o critério usado. Alguns (como a menina da foto) separaram as letras das palavras. Outros já tentaram parear letra com a palavra iniciada por ela.

“[...] entreguei algumas letras iniciais e palavras da história para explorarmos: primeiro recortaram, depois fui propondo uma série de atividades com as fichas contendo as letras:

- Separem em dois grupos. Como podemos fazer? – ficou um de letras e outro de palavras
- Qual era a diferença de letra para palavra – perguntei.
- Peguem só as letras: fui dizendo o som e eles pegavam a letra
- Fui dizendo o nome da letra e eles a pegaram
- Disse uma sequência de letras e eles as organizaram com as suas
- Depois perguntei como podemos agrupar de outra forma [alguns deram a ideia de relacionarmos a letra à palavra – como já havíamos feito em outros momentos na rodinha * para ver como eles vão incorporando o que propomos ao longo das aulas]” (Fonte: *Blog palavra por palavra*, 21/05/2013)

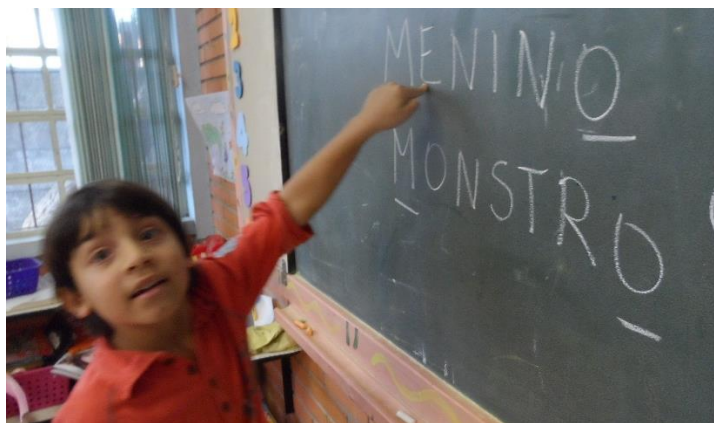


Na foto, aluno tentando já parear letra inicial e palavra.

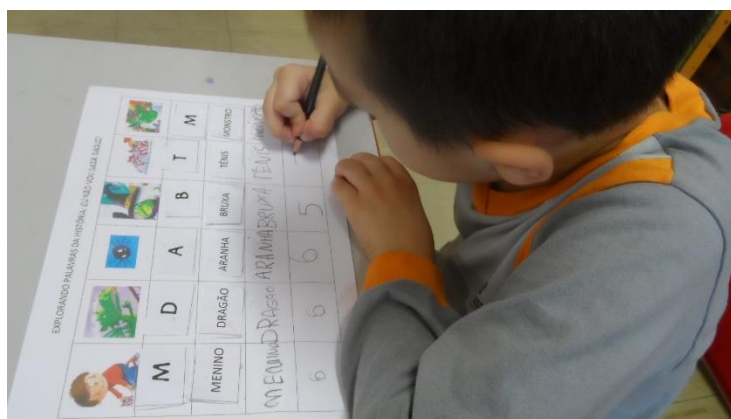
Em seguida, foi entregue uma folha, contendo as figuras correspondentes às letras e palavras das fichinhas recortadas.



Na foto, aluno organizando suas fichas na folha. No detalhe da foto, letra e palavra coladas abaixo da figura aranha. Para realizar esta tarefa questionei o som inicial da palavra ‘aranha’. A que letra correspondia? Descoberta a letra, foram desafiados a encontrarem a palavra iniciada por essa letra. Esta é uma atividade realizada para que os alunos tenham como estratégia o som inicial das palavras para sua identificação.



A foto mostra o momento de questionamento feito: mas como descobrir qual a palavra correspondente para a figura, já que há duas que iniciam pela mesma letra? (As demais palavras se diferenciavam e bastava identificar a letra inicial para encontrar a correspondente à figura). O desafio foi feito para que eles criassem outras estratégias para além da letra inicial como apoio para encontrar as palavras. Alguns alunos falaram na letra final (uma nova estratégia), mas neste caso MENINO E MONSTRO terminavam com a letra O. O tamanho da palavra foi sugerido, “(...) S. triunfante disse: Ow professora MOOOOOOOONSTROOOOOO é maior que MENINO” (Fonte: *Blog palavra por palavra*, 21/maio/2013). Mas conversamos e vimos que a palavra não era pronunciada dessa forma tão espichada assim (outra estratégia). Finalmente, o menino da foto se levantou e apontou para a segunda letra e aí então se conseguiu uma estratégia capaz de dar conta da diferenciação das duas palavras. Este foi um momento riquíssimo de exploração da palavra e construção de hipóteses num momento de exploração coletiva.



Após completada a folha, os alunos copiaram a palavra, e registraram o número de letras de cada uma delas (imagem da foto).



ROTEIRO 2

1º ano, 2013 – Duração: duas aulas

Nome do livro:

O LOBO E OS 7 CABRITINHOS

Adaptação de texto dos Irmãos Grimm

Editora: Kuarup

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

Um conto de fadas clássico.

Explora o medo de ser abandonado.

Síntese: a mãe cabra deixa os cabritinhos sozinhos em casa para ir às compras e os adverte para não abrirem a porta para ninguém, já que o lobo anda por perto. O lobo acaba enganando os cabritinhos, entra na casa e os devora. A mãe chega e consegue abrir a barriga do lobo e salvar os filhotes. O lobo morre no final.

Escolha do livro: queria uma história que envolvesse toda a turma. Pensei em um conto de fadas, por ser um gênero em que há um conflito a ser resolvido, em que temos passagens de muita apreensão, mas que no final é retomada a paz da situação inicial. Já havia trabalhado com esse texto outras duas vezes, em turmas em que estava iniciando o trabalho com literatura, e mostrou-se capaz de chamar atenção das crianças. Neste ano, com a turma da tarde estava difícil construir um ambiente de leitura e contação de histórias sem que tivesse que interromper o tempo todo para chamar atenção dos alunos para que parassem de conversar ou “aprontar”. E, como das vezes anteriores, os alunos, ao ouvirem a história (que foi só lida, sem auxílio de imagem alguma), mostraram-se interessados. Foi a primeira história em que, ao final, sem que eu dissesse nada, aplaudiram (uma atitude que se tornou hábito nas leituras seguintes). Além disso, a escolha desse texto em específico deve-se ao seu conteúdo. Encontrei em meu blog (<https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/2013/05/19/roteiro-de-leitura-o-lobo-e-os-sete-cabritinhos/>) o seguinte registro: “O conto O lobo e os sete cabritinhos é um conto que trata da questão de se ficar sozinho em casa. Como tenho um aluno com muito medo de ficar sozinho em casa e na sala de aula [sempre que saio ele vem junto], achei importante contar essa história”. O aluno W., na época com 6 anos, manifestava total pânico em momentos em que eu saía da sala (para pegar algum material, dar um recado para a professora da sala ao lado, ou encaminhar algum aluno à direção). A mãe também havia me relatado que tal comportamento acontecia em casa. O trabalho com esse conto foi uma forma de proporcionar um momento de elaboração desse seu sentimento.

Ainda no *blog*:

“Assim que iniciei a leitura, fui ficando atenta ao movimento e interação dos alunos. É incrível como foram parando e escutando atentamente. À medida que o drama se instalava, foram ficando apreensivos, fazendo perguntas como: “E o papai, cadê o papai?” “Mas o lobo vai comer os cabritinhos?” “Eles morreram?” “A mãe não vai chegar?” E, no final, com a morte do lobo, sem eu dizer nada, deram uma salva de palmas coletiva.”

MOTIVAÇÃO

Como iria apenas ler o texto, sem auxílio de imagem alguma, resolvi criar um ambiente calmo, tranquilo e de mistério. Para isso, apaguei as luzes e fechei as cortinas. Os alunos estavam reunidos, formando uma rodinha e eu fiquei no meio, com o livro na mão.



Turma preparada para ouvir a história.

FORMA DE CONTAÇÃO

O livro foi lido. Não foi feito qualquer comentário durante a leitura. Deixei que as palavras criassem imagens, evocassem sentimentos.

EXPLORAÇÃO

Assim que terminei de ler a história, eles a aplaudiram:

“Um aluno então disse, conta de novo? E os demais pediram também.

Então, fiz uma vivência coletiva da história: disse que a partir daquele momento eles eram os cabritinhos.

Fiz o papel da cabra e do lobo e retomei toda a história com eles, encenando a parte dos cabritinhos:

– Bati na porta e tentei entrar... e eles não me deixaram até que permitiram, conforme a história.

– Eles se esconderam e eu os devorei um a um.

– Os retirei da barriga do lobo.

– Colocamos pedras na barriga do lobo, costuramos.

– Comemoramos a morte do lobo.

– Foi muito emocionante – Eles vibraram a cada parte da história que era contada” (Fonte: *Blog*

<https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/2013/05/19/roteiro-de-leitura-o-lobo-e-os-sete-cabritinhos/>)

Esse foi mais um momento em que os alunos, ao vivenciarem a escola novamente, agora com seus corpos, puderam ter elementos para elaborar seus medos, além de significar a própria história com o trabalho da sequência de fatos ocorridos.

Aluna escondida dentro do armário, fingindo ser o cabritinho mais novo que se escondeu dentro do relógio na história.





Nas fotos, momento em que todos os cabritinhos são resgatados.

Postura de professora atípica: fui o lobo na dramatização, brinquei de caçá-los na sala. “Os devorei”.

Após, propus o desenho da história.



Aluno incluiu, espontaneamente, o registro do número dos cabritinhos em seu desenho.



Feito o desenho, os alunos registraram o nome da história.

EXTRAPOLAÇÃO

“No final, voltando da merenda, passamos em uma árvore e perguntei se não parecia a do lobo e todos fomos verificar – uma das meninas disse: “Ah, a gente ainda não saiu da história!”” (Fonte: *Blog palavra por palavra*, 2013)

Assim que terminei a história, reuni todas as crianças e fomos ao refeitório (que fica em outro prédio da escola) e fomos merendar. Na volta, olhei para uma grande árvore que há no pátio e as indaguei sobre ela. Foi interessante como uma das alunas disse que nós ainda não tínhamos saído da história (referindo-se à vivência que havíamos feito logo antes, na sala, brincando com a história lida). Aproveitei, então, para continuar no clima da brincadeira e deixar que eles a explorassem – eles subiram na árvore e brincaram na volta dela.

Na foto ao lado, momento em que as crianças estão brincando no pátio, na árvore.



Postura de professora atípica: permitir que as crianças subissem na árvore, incentivar a subida, ajudar quem não conseguia a subir ou descer. Continuar dentro do universo lúdico/onírico criado pela história.

Aproveitei e propus a brincadeira cantada tradicional “Tá pronto seu lobo?” – uma roda cantada que mistura a brincadeira de pegar.



Proposta matemática: trabalho envolvendo contagem dos cabritinhos e representação numérica.

Na foto ao lado, aluna colando o número e a quantidade correspondente de desenhos de cabritinhos em uma folha.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E ESCRITA

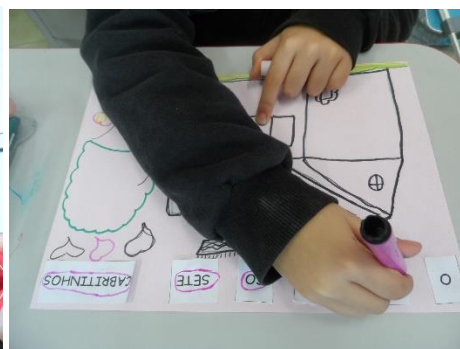
Exploração da segmentação do nome da história: entrega de tirinha com o nome da história para cortarem, contarem o número de palavras, organizarem na ordem e colarem, observando o espaço entre as palavras.



Nas fotos acima, momento em que, enquanto eu estou no meio da sala falando o nome da história e dando um passo para o lado, sempre que mudo de palavra, a aluna Júlia M. está fazendo o que eu sempre fazia depois de mostrar com o corpo a segmentação das palavras: ela está escrevendo e colocando em retângulos cada palavra que estou demonstrando.



Na foto, Júlia D. fazendo a atividade de segmentação.



Natália, após colar as palavras do nome da história, sente necessidade de circulá-las para garantir a segmentação.



ROTEIRO 3

1º ano, 2013/2014 – Duração: duas semanas

Nome dos livros:

PEDRINHO PINTOR

e

O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA

Autora: Ruth Rocha

Editora: Salamandra

CONTEÚDO LITERÁRIO DO TEXTO

Essas duas obras integraram a temática de Páscoa desenvolvida com as crianças. Como lembraram, durante o grupo focal, das duas obras, misturando-as, resolvi colocá-las aqui juntas, até porque se complementam. Ambas apresentam coelhos transgressores que são felizes de formas diferentes às esperadas para eles. As histórias serviram para discutir essas importantes questões e também para desencadear atividades diferenciadas envolvendo a Páscoa: a pintura de ovos de galinha, a fabricação de ovos de chocolate, etc.

Do registro que encontrei no *blog* sobre a história do *Pedrinho pintor*: “Eu conto essa história há mais de quinze anos... e não me canso de contá-la... afinal, além de uma bela história de Páscoa, também aborda a questão do direito a ser diferente”. (Fonte: *Blog palavra por palavra*, PEDRINHO PINTOR, 2013, 2014.)

Pedrinho pintor é a história de um coelhinho que se vestia de forma colorida e seu sonho era ser pintor na fábrica dos ovos de Páscoa. Inicialmente, foi rejeitado por sua forma de vestir, mas no final é contratado e acaba criando novos formatos de embalagens e pinturas multicoloridas.

O coelhinho que não era de Páscoa. Membro de uma família tradicional de coelhos de Páscoa, o nosso coelhinho não queria fazer o mesmo, o que causa um grande alvoroço na família. Entretanto, devido a uma crise de ovos, a família se vê sem ter o que entregar na Páscoa e é salva pelo coelhinho, que se declara um excelente fabricante de ovos.

MOTIVAÇÃO

Para *Pedrinho pintor* foram elaboradas duas ampliações do coelho da história, cobertas com fichas numeradas para serem retiradas num jogo de equipes.



Modo de jogar: os alunos foram divididos em duas equipes. O objetivo era descobrir todo o cartaz de sua equipe. Um aluno de cada equipe tirava uma ficha de um pote (numeradas de 1 a 12) e retirava do seu cartaz o mesmo número. Visto que havia dois números de cada, acontecia de tirar a Ficha 2, por exemplo, por uma segunda vez. Nesse caso, como já havia retirado essa parte do cartaz, devolvia a ficha para o

balde e passava a vez para o colega. Terminado o jogo, as crianças foram convidadas a analisarem as duas imagens para tentar descrever o personagem da história que iriam ouvir.



Nas fotos acima, aluno tirando ficha do pote e, na outra, indo retirar uma ficha do cartaz da sua equipe.

Para *O coelhinho que não era de Páscoa* foi feito o questionamento do nome do livro.

FORMA DE CONTAÇÃO

Em *Pedrinho pintor*, desenhei a casa do coelhinho, o Pedrinho e o caminho até a grande fábrica, e fui completando o desenho à medida que contava a história, além de mostrar as ilustrações do livro.

Em *O coelhinho que não era de Páscoa*, projetei a história no computador na parede da sala.



EXPLORAÇÃO

Conversa sobre a história na rodinha.

Desenho da história.

EXTRAPOLAÇÃO

A partir da história do *Pedrinho pintor*, foi proposta a pintura dos ovos de galinha.

No blog:

“1. A professora Ariane Bueno deu a ideia de resgatar a pintura dos ovos de galinha [eu topei, embora tivesse medo das casquinhas frágeis nas mãos das crianças pequenas... mas ela tinha uma técnica de pintura bem legal: a pintura com papel crepom]

2. Recolhemos as casquinhas durante uma semana.

3. Pintamos as casquinhas [montei uma mesa com o material e fui chamando os alunos aos poucos, os demais iam brincando enquanto não eram chamados]

Material: tiras de papel crepom colorido, potes com água e casquinhas de ovos.

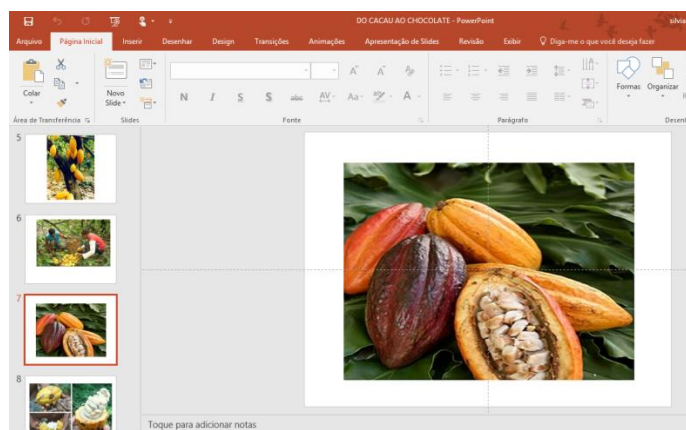
Modo de pintar: mergulhe a tirinha de papel crepom na água e fixe-a à casquinha. Deixe secar. Quando seco, as tiras soltam facilmente. (Fonte: *Blog palavra por palavra*, 2013)



Fotos acima mostrando o processo de pintura dos ovos de galinha e montagem das cestinhas. Na última foto, momento de caça aos ninhos, pois eles sumiram. Teve até criança dizendo ter visto o coelhinho.

Postura de professora atípica: inventei uma história do sumiço dos ovos e conclamei todos a sairmos da sala à procura dos cestinhos.

Para *O coelhinho que não era de Páscoa* propus a fabricação de ovos de chocolate. Para isso, primeiro quis mostrar o processo de transformação do fruto cacau no chocolate que conhecemos. Fiz uma montagem com imagens do fruto e depois mostrei um vídeo apresentando todo o processo de fabricação do cacau ao chocolate.



Imagens do cacau para as crianças conhecerem



Crianças assistindo ao vídeo



Na foto, momento do registro do que viram no vídeo. Desenho das principais etapas.

EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA - A10	
HOJE APRENDEMOS MUITAS COISAS SOBRE O CHOCOLATE!	
DO CACAU AO CHOCOLATE	
O CACAU É O FRUTO DO CACAUEIRO	COLHEM O FRUTO, TIRAM AS SEMENTES E AS DEIXAM FERMENTAR:
DEPOIS AS COLOCAM PARA SECAR	AS SEMENTES SÃO TRANSPORTADAS E

Fonte: Diário 1 do 1º ano, 2013, página 45.



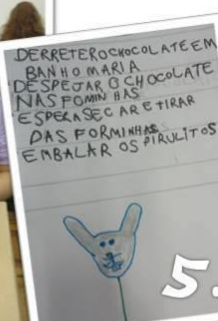
Na foto, alunos derretendo o chocolate para colocar nas formas e fazer ovos de chocolate.

Também conversamos sobre o significado religioso da data. Assistimos a um vídeo ilustrativo sobre Jesus. Também conversamos sobre a simbologia do ovo, do coelho.

Em 2014, os alunos solicitaram fazer novamente ovos de chocolate. Como havia alunos novos, retomei a projeção da transformação do cacau em chocolate, além das histórias contadas no ano anterior.



Nas fotos acima, momento da projeção do vídeo e registro por desenho do que aprenderam.



FAZENDO PIRULITO DE CHOCOLATE EM AULA!



Fotos dos alunos fazendo pirulitos de chocolate em aula: 1) derretimento do chocolate; 2) colocação do chocolate nas forminhas e do cabinho do pirulito; 3 e 4) alunos embalando os pirulitos; 5) registro de todo o processo.

Obs.: Em 2015 e 2016, as crianças pediram novamente que se fizesse chocolate (em 2015 fizemos coelhinhos de chocolate e, em 2016, corações de chocolate *gourmet*). Uma construção do grupo, já quase uma tradição, construindo uma forma coletiva de fazer escola – sempre fazemos chocolate na Páscoa, retomando conteúdos trabalhados, ampliando

conhecimentos – o que parece apontar para a importância da manutenção de um mesmo grupo de trabalho com sua professora).

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E ESCRITA

Registro da atividade de fabricação dos ovos de chocolate.

Registro do processo de transformação do cacau em chocolate.



ROTEIRO 4

1º ano, 2013 - Duração: uma aula

Nome do livro:

O SEGREDO DA LAGARTIXA

Autores: Leticia Dansa e Salmo Dansa

Editora: FTD

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

É um texto que envolve um mistério – o que teria a lagartixa dentro de sua caixinha? Quanto mais a lagartixa esconde, mais vai ficando com problemas de saúde, vai perdendo os movimentos. O doutor determina então que, se quiser melhorar, ela tem de mostrar para todos o que guarda. Ao revelar seu segredo, todos descobrem que era seu coração. Um livro que trata da importância de compartilhar sentimentos.

Apresenta um texto com rimas.

MOTIVAÇÃO

Ampliação da capa do livro. Exploração da capa.



Na foto, ampliação da capa do livro fixada no quadro (ampliação



A caixa foi colocada no centro da rodinha.

Apresentação de uma caixa contendo um coração de almofada. A caixa estava fechada com um laço.



FORMA DE CONTAÇÃO



Leitura do texto, mostrando as imagens no livro. Parar a leitura na parte final quando a lagartixa deve revelar o que há em sua caixa. Fazer circular a caixa de mão em mão pelas crianças na rodinha.

Após todos terem manuseado a caixa e pensado em algo que poderia estar lá dentro, passar novamente a caixa, dessa vez, sem a fita. Cada aluno pode

espiar o que há na caixa, mas não pode contar aos outros. Em seguida, tirar o coração de dentro da caixa e deixar que as crianças o manuseiem.





Distribuição de balas dentro um coração (como sinal de partilha).

EXPLORAÇÃO

Conversa sobre a história, retomando a sequência, e questionando o uso do elemento da caixa e do coração.

EXTRAPOLAÇÃO

Criação de uma caixa chamada “Coisas boas de guardar”. As crianças foram convidadas a desenharem o que gostariam de guardar em suas caixas. Socialização. Uso de outros materiais, como papéis coloridos e lantejoulas.



Fotos de uma das caixinhas criadas por um dos alunos.



ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Exploração das rimas do texto do livro.
Análise dos elementos textuais da capa do livro.



ROTEIRO 5

2º ano, 2014 – Duração: três dias

Nome do livro:

BUUU.... BRUXAS!!!

Autora: Lisete Johnson

Ilustrações: Carla Pilla

Editora: Edição do Autor

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

O livro do roteiro a ser descrito possui um texto construído com rimas, evocando a imagem das bruxas dos contos de fadas, e dialoga com outros textos. Possibilita que se faça a relação intertextual. Como estávamos trabalhando com contos de fadas e em época de Halloween – quando a escola é tomada por crianças querendo viver um pouco mais seus medos – foi selecionado o livro *Buuu.... bruxas!*, de Lisete Johnson, com ilustrações de Carla Pilla, da editora Edição do Autor.

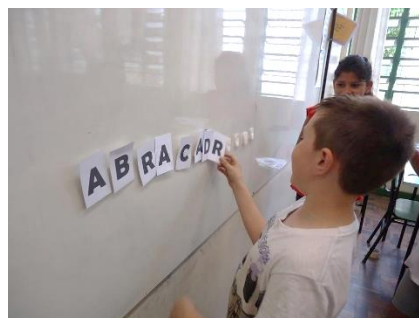
MOTIVAÇÃO

1) Jogo da força: fiz uma força no quadro (usava a força habitualmente para que as crianças usassem estratégias de leitura). No início, não gostavam porque apenas chutavam as letras. Na medida em que foram dominando o jogo e começando a ler as letras que apareciam, inferindo palavras, foram gostando e solicitando o jogo. Sempre que jogava, propunha uma disputa entre eles e eu. Eu os desafiava, dizendo que eles não conseguiriam, vibrava quando erravam uma letra e fingia ficar brava ou triste quando acertavam. Eles se esforçavam em me derrotar. (Postura de professora atípica.)

2) Jogo de montar a palavra – abracadabra.

Material: fichas contendo duas palavras ABRACADABRA e fita adesiva.

Formação: dividir a turma em quatro equipes. Jogam duas de cada vez. Abrir dois corredores na sala de aula. Colocar duas mesas no fundo da sala com as letras da palavra *abracadabra*. Os alunos de cada equipe ficam num canto na frente da sala. As fitas são coladas no quadro de modo que os alunos só tenham que colar as letras.





Nas fotos, duas equipes jogando e, no detalhe, um dos alunos pegando uma das letras e colando-a no quadro. As crianças tinham o apoio da palavra escrita no quadro. Alguns alunos usaram estratégias diferentes. A maioria acompanhava a escrita da palavra e buscava a próxima letra. Outros pegavam qualquer letra e olhavam no quadro o lugar que deveriam colocá-la.

Os dois jogos realizados serviram para motivar as crianças para a leitura que viria. A partir da palavra “abracadabra”, o mundo das bruxas, magias e poções foi ativado. As crianças puderam antecipar e fazer inferências sobre o conteúdo do livro que seria lido a seguir, conforme suas experiências leitoras e de mundo. Após conversar sobre o que evocava a palavra “abracadabra” e seus possíveis desdobramentos na leitura, foi iniciado o segundo passo do roteiro de leitura: a leitura do texto literário.

FORMA DE CONTAÇÃO

A opção feita foi a leitura do livro para que as crianças escutassem a sua sonoridade, a brincadeira com as rimas e seu conteúdo, contribuindo para o conhecimento do gênero poesia, ampliação do vocabulário linguístico e literário. Foram usadas imagens ampliadas das bruxas citadas na história, que eram fixadas no quadro à medida que iam aparecendo na leitura. A primeira leitura foi toda pausada, aberta aos comentários das crianças, caracterizando cada bruxa, lembrando de cada história. Depois, a história foi lida novamente e, desta vez, sem interrupções para que todos pudessem concentrar-se na linguagem usada, no texto.

EXPLORAÇÃO

Foi realizada uma nova roda de conversa e o uso de desenhos. Cada criança foi convidada a desenhar uma bruxa, citada pelo texto ou evocada por sua imaginação (Figura a). Nesse momento, as crianças utilizaram o conhecimento e a característica da bruxa escolhida para sua representação por desenho. Os desenhos feitos foram fixados no quadro. Depois de comentados e analisados, fizemos uma votação para a escolha de um deles, o que mais gostaram.



a)



b)

Foto (a): aluna desenhando sua bruxa. Foto (b): aluna escolhendo uma das bruxas desenhadas como a sua preferida.

EXTRAPOLAÇÃO

a) Produção de feitiços: com o armário aberto da bruxa (citado no livro), as crianças “pegaram ingredientes”, de forma imaginária, e criaram seus próprios feitiços. Os feitiços foram registrados por escrito e “jogados” na turma num segundo momento.

b) Produção de convites: as crianças já estavam familiarizadas com este tipo de portador, pois já havia sido trabalhado em outro momento, e foram, então, convidadas a criarem um convite para uma festa em que a bruxa escolhida na atividade de exploração fosse a anfitriã.



c) Festa à fantasia: as crianças vieram fantasiadas. Todos os seres encantados e super-heróis foram convidados. Foram realizados desfile, brincadeiras e um lanche coletivo em clima de festa encantada. Foi um dia de chuva, mas nem por isso a festa foi menos animada. Já que não pudemos brincar no pátio e fazer um piquenique na pracinha, como era a ideia inicial, as crianças acabaram sugerindo que andássemos pela escola. Assim, o lanche foi na sala, mas a animação tomou conta de todos os espaços disponíveis. Desfilaram pelos corredores e brincamos um pouco na pequena área coberta da escola (um corredor coberto que ia do portão da escola até ela). Interessante ver como não se melindravam com os outros observando-os. Naquela tarde, todos eram seres mágicos convidados para a festa da bruxa.



Desfilaram pelos corredores e brincamos um pouco na pequena área coberta da escola (um corredor coberto que ia do portão da escola até ela). Interessante ver como não se melindravam com os outros observando-os. Naquela tarde, todos eram seres mágicos convidados para a festa da bruxa.

d) Leitura de nova história com bruxas: livro da *Trudi e Kiki*, de autoria de Eva Furnari. O livro *Buuu... bruxas!!!* faz um convite em sua última página: “E, com todo escarcéu pronto, ela pega a sua vassoura... Mas aí, é um outro conto!! Peçam mais pra professora!”. A partir desse convite, combinamos que outra história com bruxas seria trazida, a história da Trudi e da Kiki, duas meninas, duas vidas, duas histórias que se cruzam. Em seguida, foi realizada uma atividade específica de leitura e de escrita. Esse foi um momento para se debruçar sobre a palavra, sobre a construção da escrita. No roteiro, foi proposto, depois da festa, que as crianças produzissem um texto relatando a festa da qual participaram, no clima da bruxa Malévola, a escolhida por elas. Os textos foram escritos, lidos pela professora e,

a partir de sugestões e apontamentos, reescritos. As sugestões levaram em conta cuidados com a ortografia, a sequência da história, a completude do texto e o uso de pontuação simples.



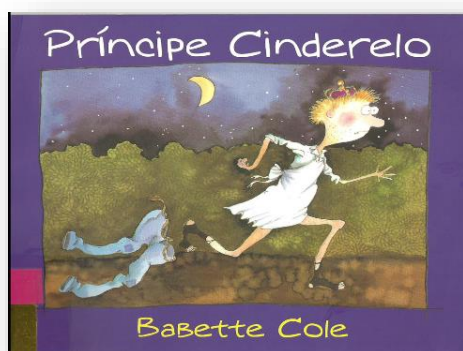
Capa do livro. Atrás, fixada na parede, pode-se ver a ampliação da capa do livro.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E ESCRITA

Escuta atenta das rimas do livro *Buuu... bruxas!!!*

Proposta de escrita do convite da festa.

Proposta de escrita depois da festa.



ROTEIRO 6

2º ano, 2014 - Duração: duas aulas

Nome do livro:

PRÍNCIPE CINDERELO

Autora e ilustradora: Babette Cole

Editora: Martins

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

O texto apresenta uma releitura bem-humorada do conto Cinderela. Desta vez é um príncipe ao invés de uma princesa e tem uma fada madrinha bem atrapalhada.

Esta é uma história com que já trabalho há alguns anos com diferentes grupos de alunos. Escolhi novamente este livro por se tratar de uma história rica em sua ilustração e proposta

de releitura de conto de fadas. No momento da escolha, estava procurando por histórias que auxiliassem os alunos na construção de suas escritas. E os contos de fadas possuem uma estrutura fixa boa para iniciantes analisarem e se proporem a reescrevê-las. Além disso, no ano anterior havia trabalhado com dois contos (*Chapeuzinho vermelho* e *O lobo e os 7 cabritinhos*) e queria continuar explorando a riqueza dos elementos contidos nesse tipo de gênero textual.

MOTIVAÇÃO

Os alunos, em duplas ou trios, receberam livros contendo o conto de fadas da Cinderela (todos contendo a história na sua forma mais parecida com a tradicional). Eu tinha vários exemplares, de diferentes coleções e editoras. Além disso, consegui outros livros na biblioteca da escola.



Os livros circularam pelas duplas. Todos leram ou analisaram as imagens atentamente de cada livro.

Na imagem ao lado, aluna lendo um dos livros contendo uma versão do conto Cinderela.

Após esse momento de exploração do livro, que foi feito com o objetivo das crianças lembrarem da estrutura da história, propus que contassem a história coletivamente, de forma oral. As crianças foram convidadas a pensar no início da história, no meio e no final

– qual era a situação inicial, qual foi o problema/dificuldade encontrado pelo personagem e como ele venceu tal desafio.

Feito isso, as crianças receberam uma folha A3 de desenho e foram desafiadas a representarem, através de desenho, a história da Cinderela. Para tanto, poderiam escolher uma das cenas que mais gostaram ou dividir a folha em quatro partes para contá-la em sequência. Podiam fazer sozinhos, em duplas ou em trios. No final foi feita uma socialização de todos os trabalhos, em que os autores dos desenhos explicaram o que se propuseram a fazer e pude mais uma vez explorar alguns elementos da história. Os trabalhos foram fixados no fundo da sala, formando um grande painel.



Na foto acima, alunas elaborando o desenho de uma das cenas da história.

FORMA DE CONTAÇÃO

Como o livro é de tamanho pequeno e apresenta uma ilustração riquíssima que complementa o texto literário, optei por seu escaneamento para projeção no quadro para que todos pudessem ver claramente. Além disso, sempre considere a leitura das imagens parte intrínseca à exploração do texto literário.

Projeção da história com o computador na parede. Além das imagens, digitei parte dos textos para que os alunos fossem convidados a lerem a história também.



Momento da projeção da história.

EXPLORAÇÃO

Conversa sobre a história. A história foi novamente projetada, deixando as crianças comentarem as cenas. Pedi que procurassem semelhanças e diferenças com a história original.

Proposta de desenho de uma cena da história que mais gostaram. As crianças, ao verem novamente a história projetada, já iam dizendo qual cena iam querer desenhar, sem eu ter dito que faríamos um desenho. Já haviam introjetado o desenho como parte dos roteiros. Como aprenderam a ter prazer ao desenhar, acabei também por sempre oferecer um momento do desenho. Tal desenho podia ser livre, mas sempre optavam por uma cena da história primeiro, para depois fazerem um desenho livre. Até hoje, em 2016, esse grupo de alunos solicita um espaço de desenho da história lida. Apresentam um desenho limpo, rico em detalhes e feito com cuidado e atenção (o que não noto nas outras turmas em que conto/leio histórias).



Foto com desenho da história.

EXTRAPOLAÇÃO

Propus uma brincadeira de faz de conta envolvendo o bater da meia-noite do relógio da Cinderela. Fazia alguma mágica, transformando-os em alguma coisa e, ao sinal do relógio, deviam voltar ao normal. Usei o alarme do celular para marcar o som.

Foi feito um trabalho com relógio, a partir da cena da Cinderela. Jogo dos minutos com relógio.

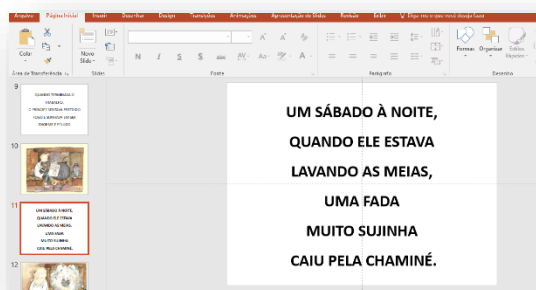




Confeccionei dois relógios de ponteiro em tamanho grande. Fiz fichas contendo minutos a serem acrescentados ou retirados. A turma foi dividida em duas equipes, e um aluno de cada vez foi até o quadro e sorteou uma ficha. A quantidade de minutos era colocada ou retirada do relógio. Após, o aluno registrava (escrevia embaixo do relógio) a hora que o relógio da equipe estava marcando. Os demais alunos tinham uma folha contendo vários relógios (um para cada participante) e iam registrando em suas folhas também. Vencia a equipe que, no final, tivesse um relógio marcando mais horas.

A partir daí fizemos inúmeras atividades envolvendo o sistema de medida de tempo.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA



- Leitura do texto do livro digitado na projeção. A imagem ao lado mostra um dos *slides* contendo texto digitado do livro para que os alunos lessem.
- Leitura das imagens do livro de forma a agregá-las à interpretação do texto literário.
- Análise linguística de algumas palavras da história (diferenciar palavra, letra, consoante e vogal). Digitalizei algumas figuras para a análise.



Atividade de análise linguística: abaixo de cada imagem, os alunos deveriam escrever o nome da imagem, registrar o número de letras, o número de vogais e o número de consoantes de cada palavra.

Nome: _____

Escreva o nome das figuras [da história do livro *Cinderelo*] e analise as palavras

Nº de letras	Nº de letras	Nº de letras
Nº de vogais	Nº de vogais	Nº de vogais
Nº de consoantes	Nº de consoantes	Nº de consoantes



ROTEIRO 7

2º ano, 2014

Duração: duas aulas

Nome do livro:

O LOBO NÃO MORDE

Autora: Emily Gravett

Editora: Caramelo

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

O texto apresenta uma releitura bem-humorada do conto *Os três porquinhos*. Não reconta a história, mas coloca o lobo no circo à mercê das peripécias dos três porquinhos. No final, o lobo dá um basta, fazendo que os porquinhos tenham que fugir, afinal, lobo morde sim!

Sinopse oferecida pelo livro: o que pode acontecer quando os três porquinhos capturam o Lobo Mau e fazem dele a principal atração de seu espetáculo? Nesta adorável versão de “Os Três Porquinhos”, Emily Gravett mostra com suas primorosas ilustrações tudo o que os frágeis personagens desse clássico podem fazer quando seu rival está sob seu controle. Agora o lobo será lançado aos ares por canhões e montado como um cavalo, além de ter que ensaiar passos de dança e saltar entre os aros. Resta saber por quanto tempo ele irá aguentar tantas provocações...

Encontrei este livro encantador numa das minhas idas à biblioteca da escola, e imediatamente pensei em ler para meus alunos. A ludicidade oferecida por ele através das imagens e da construção textual, em que coloca o lobo em situações divertidas, fez que eu o escolhesse para um roteiro.

MOTIVAÇÃO

1) Por se tratar de uma releitura, resolvi retomar a história em sua versão mais tradicional primeiro. Entreguei um texto contendo a história de forma simplificada. As crianças o leram em grupos – os que liam melhor auxiliando quem ainda não lia. Fiz uma leitura oral com o grupo, em que cada um lia uma parte da história. Depois, quem quisesse podia ler mais uma vez. Após, foi proposto que os alunos, em grupos, desenassem os personagens da história usando folha de desenho e palitos de churros (para criarem palitoches). Cada grupo encenou a história para a turma, tendo alunos encarregados da leitura do texto.



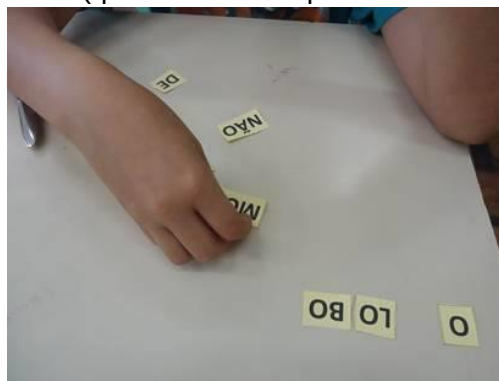
OS TRÊS PORQUINHOS





Crianças com as folhas contendo o texto para a leitura da história. Na foto ao lado, o grupo encenando o que era lido com os palitoches produzidos (fiz um palco com mesas da sala de aula forradas com TNT).

2) Na aula seguinte, para a leitura do livro *O lobo não morde*, como motivação propus que os alunos descobrissem o nome da história a ser lida. Para isso, eles receberam uma tirinha de papel contendo as sílabas das palavras que compunham o título da história, de forma embaralhada. O desafio foi o de recortar e tentar montar as sílabas. Assim que descobriram, colaram em uma folha (que continha as próximas atividades do roteiro).



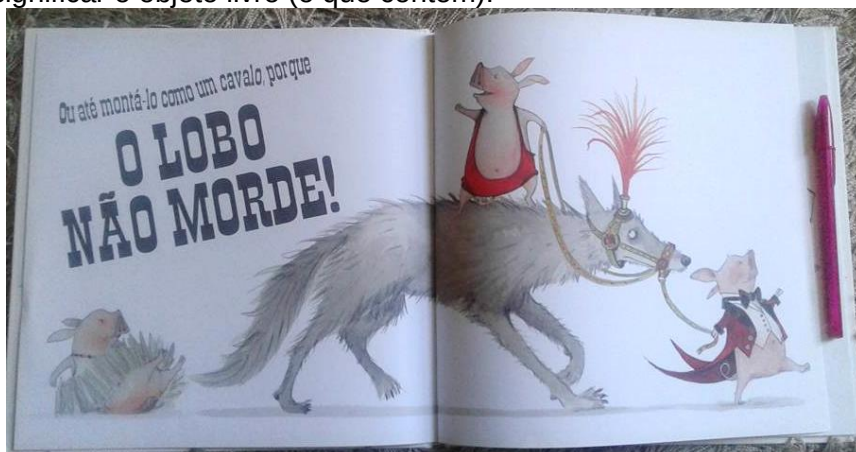
Aluna tentando montar o nome da história e, após, colando na folha.

Discussão sobre o nome do livro como assim, o lobo não morde?

Levantamento de hipóteses sobre a história a ser lida (trabalhando com a estratégia de antecipação do texto literário, através do nome da história).

FORMA DE CONTAÇÃO

A história foi lida, usando as próprias imagens do livro. É um livro de tamanho grande, e as ilustrações são bem claras e grandes também. Não foi necessário usar outro tipo de recurso. Além disso, é sempre bom fazer a leitura no próprio livro, mostrando as imagens neles para significar o objeto livro (o que contém).



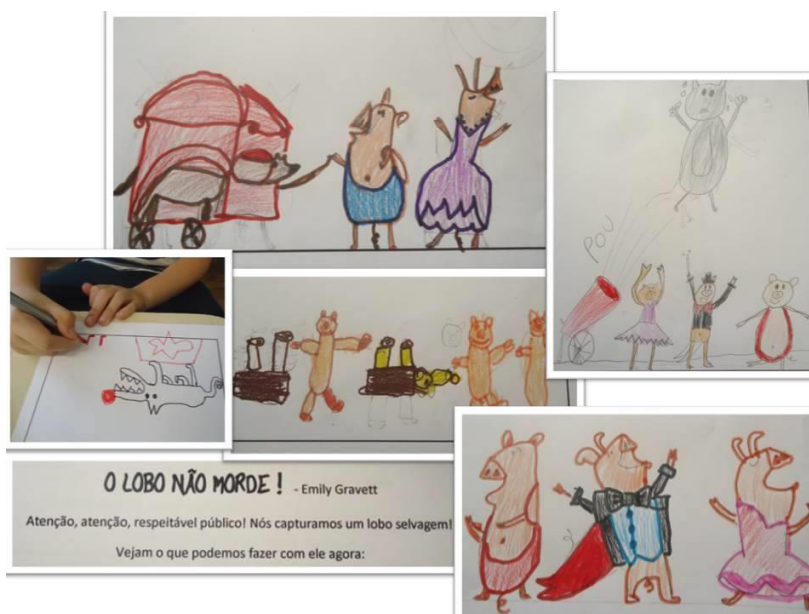
EXPLORAÇÃO

Apreciação da história. Comparação com a versão tradicional.

Exploração da ironia – imagem e texto.

Após a leitura, os alunos foram convidados a elaborar a síntese da história ouvida. Assim, escrevemos uma síntese de forma coletiva, a qual foi registrada em folha (abaixo do título da história que foi colado).

Os alunos ilustraram uma parte da história.



EXTRAPOLAÇÃO

As crianças quiseram saber mais sobre os lobos. Fizemos uma pesquisa na internet no laboratório de informática da escola. Registramos, depois em aula, as informações que as crianças acharam mais interessantes.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Leitura do texto contendo versão tradicional da história.

Conversa sobre o uso do ponto de exclamação na escrita (comparação/diferenciação do uso do ponto final e de interrogação).



ROTEIRO 8

2º ano, 2014 - Duração: quatro aulas (Aula 1: motivação; Aulas 2, 3 e 4: leitura das três partes do livro) + várias aulas no processo de extrapolação.

Nome do livro:

O MONSTRO MONSTRUOSO DA CAVERNA CAVERNOSA

Autora: Rosana Rios

Ilustração: André Neves

Editora: DCL

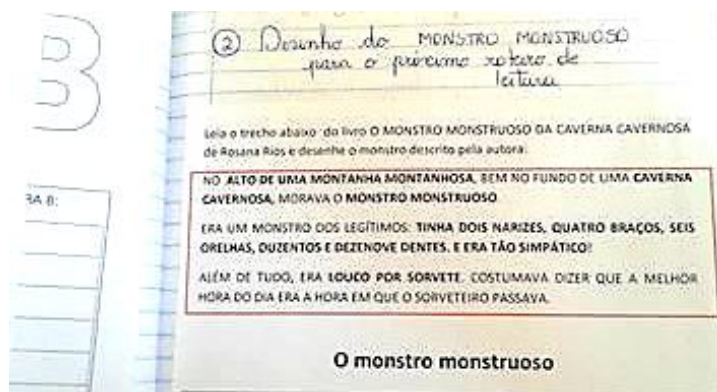
CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

Sinopse: o monstro monstruoso da caverna cavernosa vivia contente, devorando sorvetes e não princesas, como era sua obrigação. Até que um dia recebe uma carta da Associação dos Monstros para cumprir seus deveres. Daí sua vida muda completamente e ele descobre que é possível fazer o que realmente gosta. O livro de Rosana Rios tem uma história bem-humorada, que ganha ainda mais graça com as divertidas ilustrações de André Neves.

Este livro foi escolhido por conter um texto maior. Queria um livro que pudesse ler em partes, para ampliar o tempo de escuta das crianças e criar a expectativa da audição do próximo capítulo. Além disso, possui uma história divertida e capaz de prender a atenção das crianças. Como havia trabalhado com recontos de histórias – *Cinderela* e *Os três porquinhos* –, esta seria uma história interessante por ser uma nova história, que usa personagens tradicionais, mas com características e ações inesperadas.

MOTIVAÇÃO

Leitura da descrição do monstro na primeira página do livro. Entregar em folha o primeiro trecho do livro para que leiam e ilustrem o monstro de forma mais fiel possível à descrição. Montagem de painel para que todos pudessem ver os trabalhos dos colegas. A leitura da história foi feita no dia seguinte.



Página do diário, contendo parte da folha que os alunos receberam para fazer o desenho do monstro, conforme a descrição da autora. ("No alto de uma montanha montanhosa, bem no fundo de uma caverna cavernosa, morava o monstro monstruoso. Era um monstro dos legítimos: tinha dois narizes, quatro braços, seis orelhas, duzentos e dezenove dentes. E era tão simpático! Além de tudo, era louco por sorvete. Costumava dizer que a melhor hora do dia era a hora em que o sorveteiro passava.") (DIÁRIO, 2014, nº 2, p. 17)



O MONSTRO MONSTRUOSO DA CAVERNA CAVERNOSA . . .

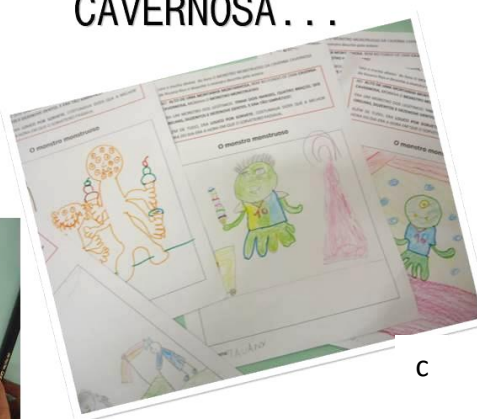


Foto (a): aluna fazendo seu desenho. Fotos (b) e (c): desenhos dos demais colegas.

FORMA DE CONTAÇÃO

O livro possui 32 páginas com um bom volume de texto. Optei por contar a história em três partes. Foi feita a leitura, mostrando as ilustrações do livro. E, mais do que as ilustrações, apostei na escuta da leitura feita pelas crianças.

EXPLORAÇÃO

Parte 1: escrita coletiva de registro da primeira parte. Ênfase na recuperação do que foi lido e estruturação em forma de texto.



Parte 1



Parte 2: após conversa retomando a primeira parte e comentando e analisando a segunda parte lida, foi proposta a ilustração de uma cena da segunda parte, com escrita de legenda do que desenhou.



Parte 3: retomada das duas partes anteriores da história, conversa sobre a parte lida no dia e proposta de desenho da parte final, com escrita do que aconteceu.



EXTRAPOLAÇÃO

Seguindo a ideia de contos de fadas e recontos com novas construções sobre personagens tradicionais, iniciamos um processo de escrita de vários textos feitos com autoria das crianças. As propostas passavam pela reescrita de contos lidos ou pela escrita de novos contos, utilizando novas características dos personagens, mudança de cenário, tempo ou desfecho final. Ao longo do processo, fui pensando em uma forma de significar a produção das crianças, passando da entrega do texto escrito por um colega para leitura coletiva, de completar palavras ou ilustrar para a elaboração de minilivros, distribuídos para todas as crianças, com o uso de microfone para a leitura.



Montagem de fotos com o trabalho desenvolvido a partir do livro *A princesa e o dragão, do jeito que o príncipe contou*, de Maurício Veneza, Editora Compór (um livro só de imagens).

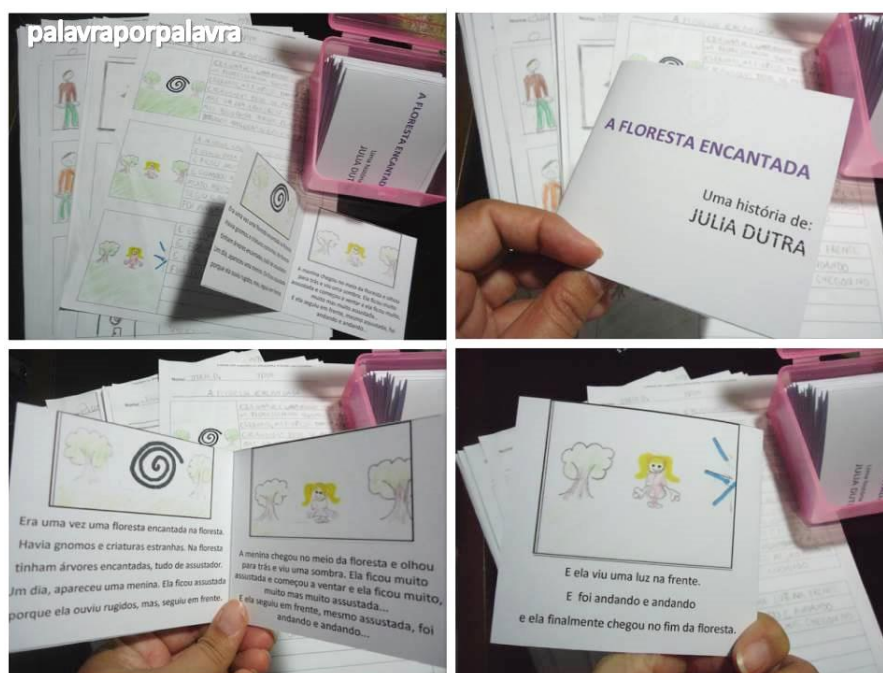
Entreguei o texto feito por uma das alunas para que os alunos completassem palavras (ditado). Os alunos foram no quadro auxiliar na escrita das palavras e posterior ilustração.



Fotos retratando o momento em que os alunos recebem um minilivro contendo a história que escreveram digitada, com suas ilustrações. Leitura (alguns alunos ajudando outros a lerem) e posterior leitura para a turma.



Imagem de mais um momento de leitura de novos minilivros com o uso de microfone.

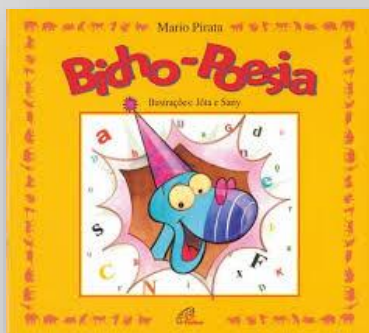


ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Escrita de texto coletivo, explorando pontuação, uso de letra maiúscula e parágrafo, além do que contar e como contar.

Escrita de legenda para desenho e texto final.

Escrita de suas próprias histórias. Leitura de seus textos.



ROTEIRO 9

3º ano, 2015 – Duração: 1 semana

Nome do livro:

BICHO POESIA

Autor: Mario Pirata

Ilustrador:

Editora: Paulinas

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

Este é um livro com várias poesias.

Fez parte do projeto Adote um Escritor, desenvolvido pela rede municipal de Porto Alegre, em que uma escola “adota” um escritor para estudar sua obra e, no final, recebe sua visita para conversar com os alunos.

MOTIVAÇÃO

Os alunos receberam em duplas um exemplar para explorarem livremente.



Conversamos sobre as primeiras impressões. Analisaram capa, contracapa, linguagem, ilustração.

FORMA DE CONTAÇÃO

Não foi feita uma leitura pela professora. O livro foi explorado em diversas aulas, sempre com a leitura feita pelos alunos e de diferentes formas.

EXPLORAÇÃO

Alunos, em duplas, escolheram uma poesia para ler para a turma, usando microfone.



Os alunos foram convidados a ilustrarem as poesias. Foi montado um painel com os desenhos.



Fotos (a) e (b): alunos ilustrando poemas do autor. Foto (c): painel com as ilustrações dos alunos.



Foto (a): visita do autor adotado na escola. Foto (b): conversa com o autor na biblioteca.

EXTRAPOLAÇÃO

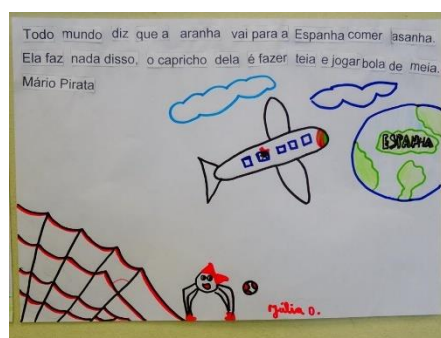
Leitura de outros livros de poesia do autor.



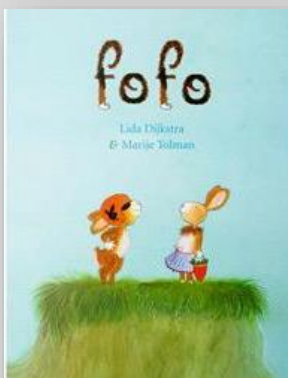
Durante visita à Feira do Livro de Porto Alegre, alguns alunos compraram exemplares do livro do autor adotado para elas.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Leitura do livro.
Análise dos poemas.
Trabalho com montagem de poemas (organizar versos ou as palavras).



os



ROTEIRO 10

3º ano, 2015 – Duração: 2 meses (tempo de circulação dos coelhos e do diário)

Nome do livro:

FOFO

Autora: Marije Tolman

Editora: Martins Fontes

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

Sinopse do livro: Teo era pequenino e peludo. Todo o mundo dizia que ele era fofo, mas ele odiava isso! Resolveu então mudar de imagem. Tanto fez que os outros deixaram de achá-lo fofo. Um dia, estava em sua motocicleta, quando viu Taís atravessando a rua. Ele ficou encantado, mas Taís não gostou dele e até o chamou de nojento. Então Teo tomou uma decisão muito importante e foi muito feliz com Taís.

Este livro foi escolhido por trazer um elemento pertencente à temática da Páscoa, embora não tratando do tema diretamente. Como as crianças já haviam escutado as histórias sobre Páscoa que eu e a escola tínhamos, essa foi a alternativa encontrada. Além disso, o livro aborda questões interessantes, vividas por nossas crianças também, além de ter uma linguagem e uma ilustração rica.

MOTIVAÇÃO

A motivação foi feita a partir do nome da história. Foi questionado o significado da palavra 'fofo' e se esse era um atributo positivo ou negativo.

FORMA DE CONTAÇÃO

Projeção, pois as imagens são ricas em detalhes e mostrar o livro para todos não seria fácil.



Momento de projeção da história.

EXPLORAÇÃO

Após a leitura da história com o uso do projetor, os *slides* foram repassados para que as crianças analisassem outros detalhes despercebidos no primeiro contato com o texto e ilustração.

Conversamos sobre o sentido de 'fofo' ao longo da história. Após, foi proposto que as crianças fizessem um desenho de uma cena que gostaram da história e descrevessem a cena escolhida.

Imagem da folha entregue para os alunos desenharem e registrarem a cena escolhida.

Fonte: Diário do 3º ano, 2015, página 15.

EXTRAPOLAÇÃO

1) Fiz brincadeiras de imitar coelho em diversas posições. Adaptei a brincadeira de Morto-Vivo com posições de coelho.

Imagem das crianças imitando coelhos.





2) Após a exploração da história, apresentamos para as crianças dois bichos de pano confeccionados para essa atividade: o Fofó e a Fofa.

Na foto ao lado, um dos alunos abraçando a Fofa.

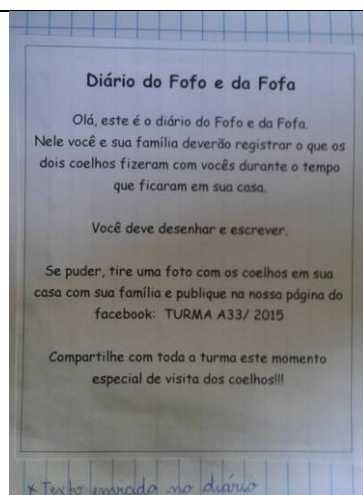
As crianças receberam muito bem os dois coelhos. Demonstraram muito afeto por eles. Os dois coelhos circularam por todos os alunos. A partir disso, iniciamos nosso projeto.

Projeto: **FOFOS**



Livro *Fofó*, os dois coelhos e o caderno de registro.

As crianças passaram a levar para casa, uma de cada vez, em uma sacola de tecido, o livro contendo a história, os dois coelhos e um caderno de registro. Elas deveriam ler com a família o livro, brincar com os coelhos e registrar em um caderno o que fizeram com os coelhos. Os objetivos principais eram o de integrar a família nas atividades propostas em sala de aula e o de contribuir para a escrita, uma vez que as crianças teriam que escrever sobre a visita dos Fofos.



Texto colado no caderno de registro.
Fonte: Diário do 3º ano, 2015, página 13.



a



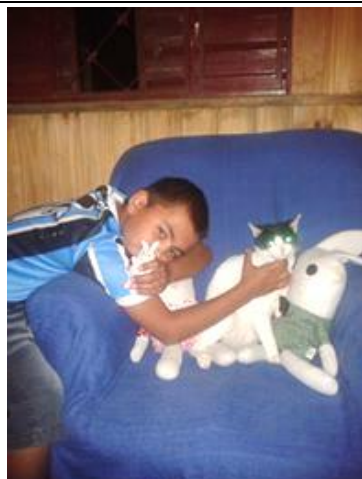
b

Foto (a): crianças levando para casa os Fofos. Foto (b): Gertrudes, uma coelhinha que juntou-se aos Fofos (contribuição de uma das famílias).



Roberta

Desenho e registro de uma das alunas no caderno de registros.



Duas crianças, com os Fofos em casa. Fotos postadas no Facebook da turma.

3) Jogo matemático das cenouras.

Material: cenouras numeradas.

Modo de jogar: as cenouras foram fixadas no quadro, de maneira que não se pudesse enxergar a numeração. Os alunos foram divididos em duas equipes. Dois alunos de cada vez, um de cada equipe, iam ao quadro, escolhiam uma cenoura, registravam a numeração da cenoura. Vencia quem tivesse retirado a cenoura com a numeração maior.

Objetivo: trabalhar com menor e maior – compreensão numérica. Após, as cenouras foram organizadas em ordem crescente e, em seguida, decrescente (não há uma linearidade na numeração, assim os alunos tinham que deduzir onde iriam as próximas cenouras). Depois do jogo, diversas atividades foram feitas explorando esse conteúdo.

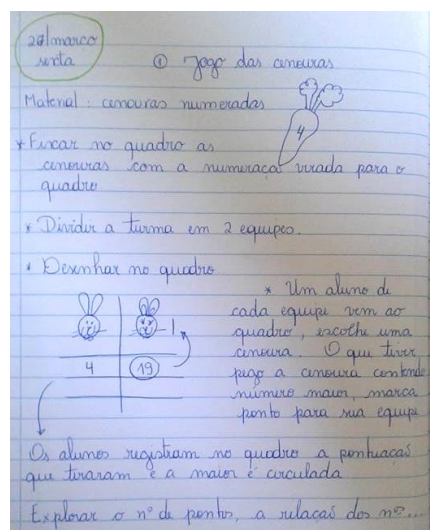


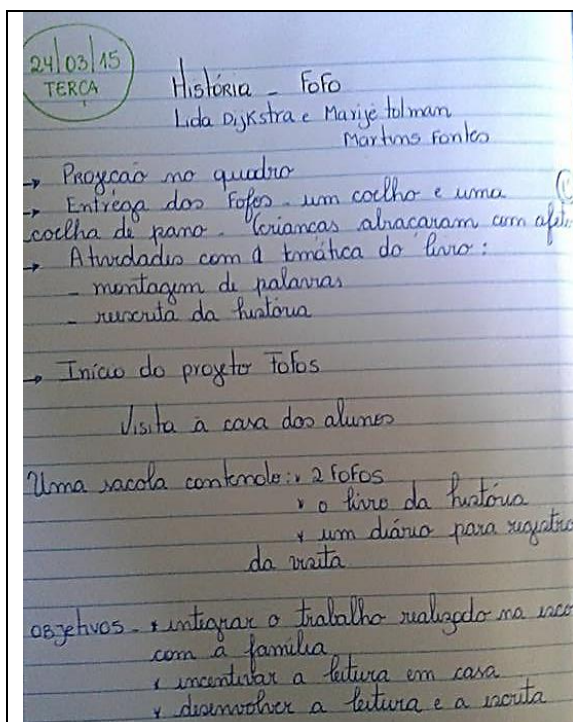
Jogo das cenouras



Ao lado, fotos das cenouras e das crianças jogando o jogo.

Página do diário contendo a explicação do jogo das cenouras. Fonte: Diário do 3º ano, 2015, página 16.





Página do diário contendo início da proposta do Projeto dos Fofos.

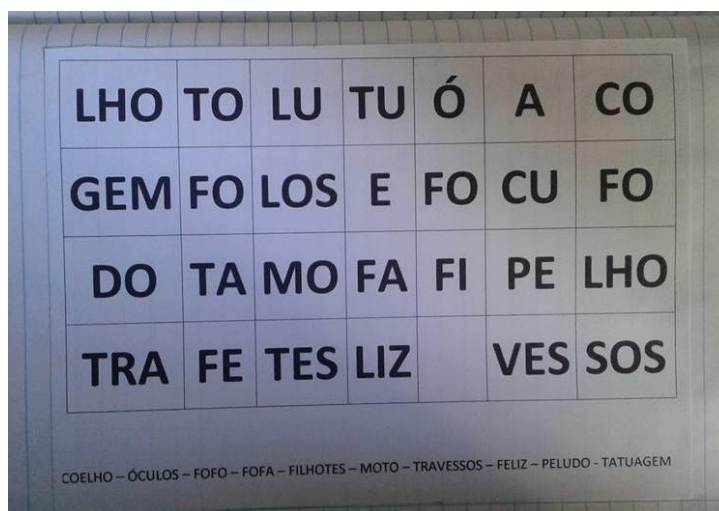
Fonte: Diário do 3º ano, 2015, página 12.

ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

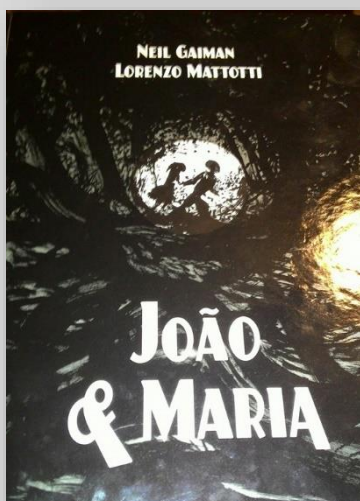
Proposta de escrita de cena da história.

Montagem de palavras da história (para os alunos ainda em processo de alfabetização, foi dada a relação de palavras que deveriam formar – como se vê na imagem a seguir).

Escrita no caderno de registro dos Fofos.



Fonte: Diário do 3º ano, 2015, página 14.



ROTEIRO 11

3º ano, 2015 – Duração: 3 dias

JOÃO E MARIA

Autor: Neil Gaiman

Ilustrador: Lorenzo Mattotti

Editora: Intrínseca

CONTEÚDO LITERÁRIO DO LIVRO

Este livro aborda o conto tradicional João e Maria, mas utilizando um texto maior e sem muita ilustração, o que permite às crianças um “mergulho” na história. Foi escolhido justamente por seu volume maior de texto e linguagem mais envolvente e elaborada do que os textos infantis que encontramos. No ano de 2015, optamos por um trabalho com diferentes contos de fadas, levando para a sala de aula diferentes versões.

MOTIVAÇÃO

As crianças tiveram contato com vários exemplares mais simples da história e foram indagadas sobre o que sabiam da história.

FORMA DE CONTAÇÃO

O livro foi lido para as crianças em três partes, sempre no final da aula. Ao final da leitura, as crianças, como de costume, aplaudiram.

EXPLORAÇÃO

1) Foi realizada uma roda de conversa sobre o que sentiram durante a leitura, que parte gostaram mais, que sentidos a história produziu.

2) Em seguida, foram convidados a ilustrarem uma parte da história usando a mesma técnica do ilustrador (somente a cor preta), procurando também pensar no porquê dessa escolha.



Desenho feito por uma das crianças.

EXTRAPOLAÇÃO

1) Montagem da casa dos doces: Sempre tive vontade de fazer essa atividade com meus alunos, mas nunca tinha surgido a oportunidade. Como a professora referência da turma estava querendo muito fazer, acabamos proporcionando essa experiência aos alunos. Utilizamos uma caixa de folhas de ofício e duas tampas que forramos com papel. E compramos alguns doces para a montagem. Organizamos a sala e fomos buscar as crianças que estavam no recreio. Nós estávamos vestidas de preto e com chapéus de bruxa. As crianças ficaram bem curiosas. Já na sala, depois de algumas brincadeiras encenando falas de bruxas, apresentamos a proposta às crianças.



Foto das crianças sendo apresentadas à atividade.



Fotos das crianças montando a casa e, após, comendo os doces.



Crianças ilustrando o momento da construção da casa.



2) Leitura de uma nova versão da história: *Joões e Marias*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, da Editora Objetiva. É um livro que apresenta escolhas aos leitores ao final de cada página. E, dependendo da escolha, a história toma um novo rumo.

Foto de algumas crianças com o livro.

Foto das crianças escolhendo, em regime de votação, alguma das opções propostas pelo livro.



ATIVIDADE ESPECÍFICA DE LEITURA E DE ESCRITA

Escuta atenta da história, lida pela professora em três partes.

Apêndice C

Quadro com todos os roteiros de leitura trabalhados

Ano		Nome do roteiro	Lembrado pelos alunos no grupo focal
1º Ano 24 roteiros	1.	A casinha na floresta	
	2.	A gente pode	
	3.	A princesa dos cabelos azuis	
	4.	Brincando com Dilan Camargo	12
	5.	Bruxa, bruxa venha a minha festa	1
	6.	Chapeuzinho Vermelho *sequência didática com vários roteiros	14
	7.	Como reconhecer um monstro	
	8.	Eu não vou sair daqui!	1
	9.	Fofinho	
	10.	O lobo e os 7 cabritinhos	2
	11.	Meu primeiro dia de aula	
	12.	O coelhinho que não era de Páscoa	3
	13.		
	14.	O que cabe num livro	
	15.	O segredo da lagartixa	11
	16.	Os três pontinhos	1
	17.	Pedrinho pintor	13
	18.	Peppa	1
	19.	Quero casa com janela	
	20.	Boa noite, Marcos	
	21.	Rua assombrada	1
	22.	Superamigos	
	23.	To cheio de ser um hipopótamo	
	24.	Tudo bem ser diferente	

Ano		Nome do roteiro	Lembrado pelos alunos no grupo focal
2º ano 18 roteiros	1.	A vovó que engoliu uma mosca	
	2.	Abracadabra	14
	3.	Aí vem o crocodilo	
	4.	Beijo de bicho	
	5.	Cinderelo	12
	6.	Coisas Boas	1
	7.	Como pegar uma estrela	1
	8.	Como apavorar os monstros?	
	9.	Lobo não morde	11
	10.	O dragão e o cavaleiro do jeito que a princesa contou	
	11.	O grande livro dos medos	
	12.	O monstro monstruoso da caverna cavernosa	12
	13.	O ouriço	1
	14.	Os três porquinhos	
	15.	Por favor Eleonor	
	16.	Trudi e Kiki	
	17.	A vaca que botou um ovo	
	18.	Vida animal: Elefantes	

Ano		Nome do roteiro	Lembrado pelos alunos no grupo focal
3º ano 10 roteiros	1.	A verdadeira história dos 3 porquinhos	
	2.	Bicho Poesia	13
	3.	Branca de Neve	
	4.	Fofo	12
	5.	João e Maria	12
	6.	O livro mágico	
	7.	Os três porquinhos	1
	8.	O patinho feio	
	9.	Sabe onde a bola foi parar?	
	10.	Uma chapeuzinho vermelho	2

Obs.: Anotei, primeiramente, as histórias mencionadas durante os encontros. Depois coloquei também o número de votos recebidos pelas histórias escolhidas por colegas (escolha feita pelas fotos como atividade significativa) caso mais colegas concordassem ser aquela uma atividade significativa para eles também. Por isso algumas histórias têm expressiva menção.

Apêndice D

Quadro resumo contendo o nível de escrita e leitura dos alunos alcançado durante os três anos do ciclo de alfabetização

Criança	Escola ridade Educ. Infantil ¹⁵	Março 2013 ¹⁶	Ao final do 1º ano	Ao final do 2º ano	Ao final do 3º ano	Frequentou	Observações
Davi	Não	PS	Escrita SA ¹⁷ Lendo palavras de sílabas simples	Escrita A Lendo a maioria das palavras	Lendo ¹⁸ e escrevendo	Infrequente	Aluno alegre e falante. Adora brincar e teve sua socialização construída na escola (aprendeu a compartilhar brinquedos e amizades). Demorou a ter seus dentes da frente no lugar, o que fez sua fala ficar um pouco prejudicada. Falta muito (pais tentando livrar-se do vício de drogas, e avó tentando dar conta da família sozinha), o que o impede de acompanhar as aprendizagens propostas. No primeiro ano, não voltava da pracinha quando solicitado, afinal, dizia ele, queria continuar brincando. Não havia feito Educação Infantil. Era seu primeiro ano em uma escola. Seu desenho demorou muito a evoluir. Apresenta bom pensamento lógico-

¹⁵ Em nossa escola, a turma que fez o **Jardim A** não teve uma sequência de aulas devido a problemas com a professora, que teve de se afastar diversas vezes por motivo de saúde. E, no **Jardim B**, o trabalho desenvolvido não tinha o foco no letramento, sendo pautado pelas atividades preparatórias para alfabetização.

¹⁶ Nível de escrita (segundo a psicogênese da língua escrita): PS (escrita pré-silábica) – sem consciência da sílaba, usa apenas desenhos (Vitor, Davi, Kemili, Wesley), letras ao acaso (Manuela, Eduarda, Gabriel, Gabrielly, Júlia S.), mistura números e pseudoletas na escrita (Leonardo), escreve apenas a primeira ou a última letra da palavra (Júlia M. e Tauany); S (silábico) – escreve uma letra para cada sílaba da palavra (Júlia D., Natália).

¹⁷ Ainda sobre os níveis de escrita: SA (escrita silábico-alfabética) – escreve algumas sílabas completas; A (escrita alfabética) – escreve de forma alfabética, identifica os sons das letras, mas ainda não compreende as regras ortográficas, e omite algumas letras em sílabas complexas.

¹⁸ Lendo: lê frases e textos, mas ainda falta fluência.

							matemático. Lê com compreensão, faltando fluência. Escreve pequenos textos.
Eduarda	Não	PS	Escrita S Iniciando a leitura de palavras de sílabas simples	Escrita A Iniciando a leitura de palavras com sílabas complexas	Lendo com alguma intervenção em algumas palavras de sílabas complexas Escrita com preocupação ortográfica Sem escrever textos ainda	LA¹⁹ Volância²⁰ BRINCRIAR²¹	Aluna que custou a adaptar-se, sempre verbalizando a falta da mãe. Apresenta problema de visão severo e coloca-se em um mundo paralelo rico em imaginação a maior parte do tempo. Gosta de brincar, dançar. Verbaliza medos infundados e custa a envolver-se nas atividades propostas. Apresenta maior potencial do que demonstra. Parece usar sua aprendizagem escolar como resistência ao fato de estar crescendo. Verbaliza querer ainda ser bebê. Nos últimos meses, demonstrou maior empenho e crescimento na leitura e na escrita. Precisa ainda concluir seu processo de alfabetização. Passou de ano como uma aposta em seu potencial, vendo que demonstra menos do que sabe e que a repetência no ano não iria fazê-la melhorar. Segue com indicação de acompanhamento no Laboratório de Aprendizagem e trabalho com professora volante. Foi encaminhada para avaliação psicológica.

¹⁹ LA (Laboratório de Aprendizagem): espaço para crianças com dificuldade de aprendizagem.

²⁰ Volância: atendimento realizado pela professora volante/itinerante em pequenos grupos.

²¹ BRINCRIAR: projeto no contra turno, com foco nas experiências lúdicas de letramento.

Gabriel	JA - JB ²²	PS	Escrita S Iniciando a sonorização das sílabas	Escrita A Lendo	Lendo Escrita com preocupação ortográfica	LA Volância BRINCRIAR	Fala em tom bem alto. Apresenta dificuldade auditiva – não processa informação que escuta. Custou a se alfabetizar e apresenta maior dificuldade na área matemática. Concluiu o 3º ano lendo com compreensão, faltando desenvolver a escrita de textos.
Gabrielly	Não	PS	Escrita S Iniciando a leitura de palavras de sílabas simples	Escrita A Lendo a maioria das palavras	Lendo e escrevendo	Volância	Não frequentou a Educação Infantil. Demonstrava um desenho ainda não estruturado, além de não conhecer as letras ou seu uso. Mas sempre teve interesse em aprender, apesar de precisar de várias experiências lúdicas da Educação Infantil para prosseguir em suas aprendizagens mais formais. Tornou-se uma boa leitora, tendo sempre livros em sua mochila. Precisa qualificar sua escrita de textos.
Julia D.	JA - JB	S	Escrita A Lendo	Fluente na leitura Escrevendo bem			Muito envolvida e comprometida com as aprendizagens escolares. Adora conversar comigo e, depois que aprendeu a ler, gosta de ler para mim nos mais diferentes momentos da aula. Lê fluentemente, desenha com riqueza de detalhes e escreve histórias criativas.

²² JA – JB = Jardim A (4 anos) e Jardim B – Pré-escola (5 anos).

Julia M.	Em outra escola	PS	Lendo e escrevendo	Fluente na leitura Escrevendo bem			Veio de uma escola infantil. Aluna extremamente mobilizada pelas aprendizagens escolares. Concluiu o 1º ano lendo fluentemente. Criativa e inventiva, gosta de desenhar e confeccionar coisas com papel. Adora ler em voz alta para a turma, desenha com riqueza de detalhes e escreve histórias criativas. Menina negra, que assume sua identidade cultural nos desenhos, em suas falas, no jeito de arrumar o cabelo, e mobiliza seus colegas a assumirem também. Nem sempre é fácil de fazê-la cumprir as combinações de sala de aula (gosta de conversar, fazer outras coisas ou negar-se a realizar algumas atividades).
Julia S.	JB	PS	Escrita S Iniciando a sonorização de sílabas	Escrita A Lendo a maioria das palavras	Lendo e escrevendo	LA Volância BRINCRIAR	Falante, alegre, dispersiva e com dificuldade na organização espacial. Sempre precisou de muita intervenção para concluir suas atividades. Adora brincar e participar das propostas lúdicas oferecidas. Lê com compreensão e escreve pequenas histórias, ainda apresentando problemas ortográficos.
Kemili	JA - JB	PS	Escrita SA Iniciando a leitura de palavras de sílabas simples	Lendo a maioria das palavras Escrita com preocupação ortográfica	Fluente em leitura Escrevendo	BRINCRIAR Volância	Uma das alunas mais novas do grupo, apesar de seu tamanho. Com grande cobrança da família, custou a soltar-se e assumir-se enquanto sujeito que lê. Apresenta um traço interessante em seu

							desenho. Lê com fluência e escreve histórias criativas.
Leonardo	Não	PS	Escrita SA Iniciando a leitura de palavras de sílabas simples	Escrita A Lendo palavras de sílabas simples	Lendo Escrita com preocupação ortográfica Não escreve textos	LA BRINCRIAR Volância	Não frequentou a Educação Infantil. Seus primos todos apresentaram problemas de alfabetização. Isso fez que tivesse baixa expectativa na escola. Criado pela avó (sua mãe o abandonou desnutrido no ano anterior), custou a aprender a ler. Foi preciso investir no fortalecimento de sua autoestima para que se autorizasse a aprender. Dizia sempre: “meus primos disseram que vou rodar”. Agora, possui muita confiança. Lê, faltando fluência. Precisa qualificar sua escrita de frases e textos. Segue no Laboratório de Aprendizagem e com trabalho com professora volante. Esse ano fiz uma leitura com ele, pois estava atrás de mim, me pedindo para ler, e fiquei emocionada com sua leitura – lendo com fluência e compreensão.
Manuela	JB	PS	Escrita A Iniciando a leitura de palavras de sílabas complexas	Escrita A Lendo a maioria das palavras	Lendo e escrevendo	BRINCRIAR Infrequente	Aluna com idade abaixo do esperado para o ano em que está. Teve dificuldade de adaptação durante todo o 1º ano. Ainda agora, manifesta tal reação (parece querer sempre ser a menina pequena da família – tem uma irmã menor). Também muito infrequente por razões de mobilidade social da família. Lê com compreensão e escreve histórias criativas. Seu desenho é rico em detalhes.

Natália	JA - JB	S	Lendo Escrita com preocupação ortográfica	Fluente na leitura Escrevendo bem			Aluna que gosta de desenhar, ouvir histórias. Sempre envolvida nas atividades propostas da escola. Lê fluentemente, desenha com riqueza de detalhes e escreve histórias criativas. Muito cobrada pela família, demonstrava muita insegurança em sala de aula, agora, no final do 3º ano, está mais segura e aparenta maior alegria.
Tauany	JA - JB	PS	Escrita A Lendo a maioria das palavras	Fluente na leitura Escrevendo bem		BRINCRIAR	Simplesmente 'gosta de tudo!'. Não há o que não se envolva com entusiasmo. Fez Jardim B na escola. Lê fluentemente e escreve histórias criativas. Aluna quieta, pouco se ouve sua voz, a menos que seja convidada a falar no grande grupo. Entretanto, conversa muito com as colegas da sala.
Vitor	Não	PS	Escrita SA Iniciando a sonorização das sílabas	Lendo e escrevendo	Fluente na leitura e escrevendo	BRINCRIAR Infrequente	Não frequentou a Educação Infantil. Criado pela tia (a mãe o rejeitou e faleceu quando ele tinha 4 anos). Apresenta grave histórico familiar. Não é frequente. Lê com compreensão e escreve textos.
Wesley	JA - JB	PS	Escrita SA Lendo palavras de sílabas simples	Alfabético na escrita	Lendo e escrevendo	BRINCRIAR Volância	Apresenta mudez social/seletiva (não fala na escola). Sabemos que lê pela sua escrita. Escreve pequenos textos.

Obs. Ao final do 4º ano (2016), todos os alunos estavam lendo de forma compreensiva e fluente, além de escreverem textos criativos, coesos e com sequência lógica, já procurando dominar o uso da pontuação adequada. A professora referência da turma teve vários períodos, ao longo do ano, de afastamento da escola, em licença-saúde, afetando a consolidação e ampliação das aprendizagens de escrita.