

Programa de leitura literária para alfabetização e letramento

Literary reading program for alphabetization and literacy

Programa de lectura literaria para la alfabetización y la alfabetización lectora.

 **JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS***

Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, São Gonçalo – RJ, Brasil.

 **ALESSANDRA FURTADO DE OLIVEIRA****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

 **RUTH MARIA MARIANI BRAZ*****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: A Literatura possibilita conhecer o mundo de diferentes maneiras, verbalmente e não verbalmente, sendo ferramenta fundamental no processo do letramento de crianças em alfabetização. Em busca de um resultado concreto, por meio de dados fidedignos de avaliação, trabalhamos na produção inicial de um projeto para uma Rede Municipal de Educação, por intermédio da extinta Coordenação de Programas Artístico-literários, no ano de 2022, ansiando, em prospecção, à sua aplicabilidade em 2023. Tendo por base o dialogismo e a interatividade, a proposição não apresenta a leitura literária como recurso pedagogizante, mas um mote para a construção do conhecimento. Realizamos um trabalho de interação para um efetivo aprendizado, com

* Doutora em Literatura. Professora de Língua Portuguesa Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e de Apoio Especializado na Fundação Municipal de Educação em Niterói. Docente Titular da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro em Língua Portuguesa. *E-mail:* <jacefadu@gmail.com>.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói; da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura e da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. *E-mail:* <alessandrafurtado@id.uff.br>.

*** Doutora em Ciências e Biotecnologia. Professora no Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <ruthmariani@yahoo.com.br>.

expansão do repertório do/da estudante direcionado ao letramento. Entendemos que investir nas competências socioemocionais beneficia não só a criança na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas a fortalece e a potencializa para um ideal de sociedade pró-social, ou seja, para atuar em uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Literature makes it possible to know the world in different ways, verbally and non-verbally, and it is a fundamental tool in the literacy process of children going through alphabetization. In search of a concrete result, using reliable evaluation data, we worked on the initial production of a project for a Municipal Education Network in 2022, through the extinct Coordination of Artistic-Literary Programs, hoping for its applicability in 2023. Based on dialogism and interactivity, the proposition does not present literary reading as a pedagogical resource, but as a way to build knowledge. We carried out an interaction work for effective learning, expanding the student's repertoire aimed at literacy. We understand that investing in socio-emotional skills not only benefits children in their cognitive/academic integrality, but also strengthens and empowers them towards an ideal of a pro-social society, that is, to work in a community where human development and citizenship are promoted.

Keywords: Education. Teaching. Educational Policies.

RESUMEN: La literatura permite conocer el mundo de diferentes maneras, de forma verbal y no verbal, siendo una herramienta fundamental en el proceso de alfabetización de los/as niños/as en ese proceso. En busca de un resultado concreto, a través de datos de evaluación confiables, se trabajó en la producción inicial de un proyecto para una Red Educativa Municipal, a través de la extinta Coordinación de Programas Artístico-Literarios, en el año 2022, esperando, en la prospectiva, su aplicabilidad en 2023. Basada en el dialogismo y la interactividad, la propuesta no presenta la lectura literaria como un recurso pedagógico, sino un lema para la construcción del conocimiento. Realizamos un trabajo de interacción para el aprendizaje efectivo, ampliando el repertorio del estudiante orientado a la alfabetización lectora. Entendemos que invertir en habilidades socioemocionales no sólo beneficia a niños/

as en su integralidad cognitiva/académica, sino que los/as fortalece y empodera hacia un ideal de sociedad prosocial, es decir, trabajar en una comunidad donde el desarrollo humano y la ciudadanía sean promovidos.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educativas.

Introdução

O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter. A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento e refinamento (DEWEY, 1979, p. 40).

O bjetivamente, o que se propõe realizar com o programa de potencialização da leitura para a alfabetização é um trabalho de interação, com efetivo aprendizado e expansão de repertório direcionado ao letramento. Em busca de um resultado concreto, por meio de dados fidedignos de avaliação, trabalhamos na construção inicial de um projeto para uma Rede Municipal de Educação, por intermédio da extinta Coordenação de Programas Artístico-literários, no ano de 2022, ansiando a sua aplicabilidade já no ano de 2023. Tendo por base o dialogismo e a interatividade, a proposição não apresenta a leitura literária como recurso pedagogizante, mas como um mote para a construção do conhecimento. O curso oferecido a professores/as, visa à formação específica em contação de histórias, a partir do *Bau de Histórias*, com livros infantis e objetos – ferramentas auxiliaadoras da contação – tais como uma máscara, uma boneca, um chapéu, uma capa, uma pequena flauta, um tambor, um novelo de lã, um chocalho e uma varinha ‘mágica’.

A meta do programa é alcançar um favorável Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e uma grata surpresa no Programme for International Student Assessment (PISA), em consonância com a LDB, pela Lei 14407, de 12 de julho de 2022, que estabelece o compromisso da Educação Básica com a formação do/da leitor/a e com o estímulo à leitura. Independentemente dos percentuais positivos da rede municipal e por escola é coerente que se mencione o crescimento de 66% no número de crianças brasileiras entre 6 e 7 anos que não aprenderam a ler e a escrever entre 2019 e 2021, fato agravado pela pandemia da Covid-19.

Ricardo Azevedo menciona que “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 1). Ele descreveu a realidade de muitas crianças que ouvem falar da alegria da literatura e são incentivadas à leitura por adultos/as que enfatizam sua importância, mas não são efetivamente leitores/as (AZEVEDO, 2004).

Portanto, o programa fomenta a transformação qualitativa do ensino-aprendizagem, ratificando a metodologia utilizada na rede onde for adotada, a fim de adequar-se às competências do/da cidadão/ã do século XXI, tanto à quem ensina como à quem aprende, em acordo com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de Educação para o Século XXI da UNESCO e o Ensino Integral, cujas orientações têm como um dos eixos as competências socioemocionais, priorizando sujeitos com deficiências e suas demandas por equidade.

Investir nas competências socioemocionais beneficia a criança não só no seu pleno desenvolvimento cognitivo/acadêmico, mas também no ideal de uma sociedade pró-social (CHARLOT, 2000; DELORS, 2001), ou seja, no ideal de uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania. Sendo assim, diante do cenário posto, primamos pela prospecção de um programa que sustente tais objetivos e princípios pelas linguagens artísticas e literárias produzidas pelo ser humano, em coletividade, como cultura.

Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. É toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (BAKHTIN, 1997, p. 383).

É pela linguagem que o ser humano se torna parte do social, desde o seu nascimento, seja pela imitação, quando bebê, seja na velhice, contando sobre a sua historicidade (por meio dos mitos, das religiões e do folclore) às novas gerações. É pela linguagem também que o ser humano constrói Tecnologia, Ciência, Pesquisa e Literatura (BARROS, 2017; FERREIRA *et al.*, 2020), mas só a Literatura se propõe a ser Arte para a inserção do ser humano na História, como uma atitude de alteridade, pois “ser autor não constitui um ato individual, mas a produção de um enunciado que caminha para e com o outro. Criar é um ato ético e estético” (DALUZ, 2022). Por meio da Literatura, seres humanos se reconhecem criadores de tempos e espaços enunciativos.

A literatura, como meio provocativo e nunca à espera, viabiliza a concretização, ainda que postada na hiper-realidade, de uma reação de quem lê com o que é enunciado, como o tempo que foi enunciado, de modo a transformá-lo em corpo (o texto) e espírito (o do leitor), promovendo a aproximação, no tempo presente, de tempos outros, apontando na direção de uma subjetividade (BARROS, 2017).

Desse modo, as competências socioemocionais têm caráter irrevogável no desenvolvimento das *práticas linguageiras* (CHARLOT, 2022, p. 127) dos indivíduos, principalmente no processo da alfabetização. De acordo com Charlot (2022),

Falar em práticas linguageiras é insistir sobre a atividade de um sujeito social em situação. A prática linguageira é uma prática social. Primeiro, porque o sujeito mesmo é social: ele aprendeu a falar por meio de sua socialização familiar e seu relacionamento com outros jovens; o que e como ele fala diz respeito ao que ele é de um ponto de vista social. Segundo a prática linguageira é social porque se fala em situações sociais, sendo as práticas linguageiras articuladas com outras práticas sociais (trabalhar, brigar, namorar...). Pelo fato de a prática linguageira ser social, ela é estruturada por normas que variam conforme os meios sociais (CHARLOT, 2022, p. 124-133).

Desse modo, como afirmam Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), “para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular” (MEIER & GARCIA, 2007, p. 109).

Isso posto, entendemos que o/a profissional hoje disposto/a a alfabetizar deve ter um projeto de vida. As perguntas ‘quem sou eu?’ ou ‘o que vim fazer no mundo?’ são significativas ao/à docente que realiza a opção pela alfabetização, pois alfabetizar, antes de tudo, é se reconhecer criança no lugar daquele/a outro/a, como “um eterno aprendiz” (FREIRE, 2016). Essa postura ajudará o/a educador/a a adaptar-se aos textos dos novos tempos (multimodais, multissemióticos, identitários), tempos da *modernidade líquida*¹ e das inúmeras informações simultâneas (com a compreensão sobre como lidar com as redes e selecionar nas mídias as informações e os saberes adequados), a fim de apropriar-se de ferramentas intelectuais, materiais, sensíveis e afetivas, indispensáveis para a sua sobrevivência na contemporaneidade, evidentemente antagônica à educação tradicional.

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. Assim que convertermos o diálogo num texto compacto, ou seja, assim que apagarmos a distinção das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) — o que é em princípio possível (a dialética monológica de Hegel) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (teremos batido no fundo, ficaremos em ponto morto) (BAKHTIN, 1997, p. 404-405).

Tais ferramentas compreendem princípios que apontam para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, mais criativo, sem repetições mecânicas, coerente com a necessária visão holística dos tempos, das gentes e das culturas (BETTELHEIM, 2002). Ler Literatura possibilita conhecer o mundo verbalmente e não verbalmente de diferentes

maneiras. A interpretação dos livros, portanto, auxilia na criação de ideias pelas palavras de outros sujeitos, como um significado socialmente compartilhado (VILELA *et al.*, 2019).

O/A educador/a pós-moderno/a tem em suas mãos o desafio constante de levar seus/ suas discentes a um evento-aula onde aprendam a partir de dados analisados e contra-argumentados; e ainda, onde aprendam por seus corpos, como textos visíveis e palpáveis, a fim de pensarem soluções para problemas ou indagações por intermédio de atividades e/ou questionamentos próprios, pois

Cada homem e cada mulher são textos! Textos lidos e relidos em palavras, expressões e situações no momento presentificado pelo exato instante em que se dá o acontecimento do evento: a aula. A aula é um evento cujo enredo se desenrola em um ou dois tempos de 50 minutos, mas que deve ecoar para fora do “lugar de fala” da ação, deve ecoar do íntimo dos interlocutores para a vida. Sendo eco, o evento-aula que se traduzirá em experiência, será uma narrativa contada, tal como as histórias em torno da fogueira contadas por feiticeiras, bruxos, pajés e sacerdotes dispostos a compartilhar de si e de suas subjetividades e memórias, com o outro - para mediar e organizar a subjetividade alheia, a partir da linguagem, sem heroísmos, sem superpoderes, mas de um lugar de humildade por saberem-se incapazes e inadequados, humanos imperfeitos e finitos, desejosos de oferecerem uma paisagem, ainda que breve, do que a vida os ensinou ou as ensinou (BARROS, 2021, p. 201).

Além do pensamento crítico, a atualidade exige tanto do/da educador/a quanto da criança, adolescente ou adulto/a (com ou sem deficiência) que está a formar, uma postura colaborativa para dentro e para além do muro que separa o microcosmos da sala de aula do macrocosmo social, tendo em vista uma comunicação empática, não violenta, além de uma disposição para o trabalho com os mais diversos campos temáticos relacionados não somente à produção cultural local, regional e global, conforme proposta da própria BNCC (ao trazer luz sobre o Campo Artístico-literário), mas também relacionados às metodologias ativas, à Arquitetura Pedagógica e às Tecnologias Assistivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para um exercício pedagógico equânime e inclusivo.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral [...]. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, estilizações, vídeo-minuto, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 503).

Uma educação de qualidade é aquela em que o/a professor/a insiste em resistir à superficialidade, buscando aprofundamentos para que os/as estudantes sejam reflexivos/as, aptos à promoção de diálogos para uma melhor compreensão de mundo e de si

mesmos/as (GLASSER, 1986). Quando William Glasser (1986) desenvolveu a *conjectura da escolha*, criando uma pirâmide de aprendizado que sinalizava a respeito de quanta informação o/a aluno/a retinha, encorajou professores/as a colocarem o/a estudante no centro do processo de aprendizagem, entendendo, assim, seu papel como motivadores/as do descobrimento, do desvelamento, não como ‘chefes’.

De acordo com Patrícia Behar (2009), as Arquiteturas Pedagógicas (AP) são usadas como importantes recursos na organização dos diversos espaços educacionais e em áreas do conhecimento distintas, indo além dos elementos curriculares. A Tecnologia Assistiva (TA) existe para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos/das discentes com deficiência (BERSCH, 2008). Já o objetivo do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os/as discentes, com ou sem deficiência, independentemente de suas capacidades, necessidades e habilidades (GABRILLI, 2016).

Assim, o/a docente do século XXI precisa apresentar um engajamento factual e profundo, subjetivo e prático quanto aos assuntos mais relevantes, consciente da diferença, da representatividade e da ancestralidade dos sujeitos, pois “ao não ter esse acesso, por espelho, ao conhecimento indizível sobre si, não há qualquer possibilidade de encontro com a diversidade [...] da percepção equilibrada de si mesmo, pode-se chegar à consciência da existência do outro e à consciência do seu pertencimento ao grupo” (BARROS, 2021, p. 203). Do mesmo modo, no domínio dos conteúdos relacionados a seu campo de saber, estando apto/a a administrar os constantes enfrentamentos no que se refere ao dia a dia da sala de aula, disposto/a a ver o/a outro/a como sujeito de direitos (BEHAR, 2009). E o/a discente em formação e em processo de letramento deve instruir-se sobre seus direitos, sendo capaz de questionar, constantemente, a si mesmo/a e ao que está posto pelo acesso ao conhecimento, a fim de transcender as habilidades e competências das ementas dos referenciais curriculares (FERREIRA & MARIANI BRAZ, 2021).

Pela descrição desse/a professor/a educador/a, do presente e do futuro, compreendemos que para ensinar a ler e a escrever é preciso ter sede de leitura e memória ativa. Sendo um/uma bom/boa leitor/a do mundo e de reminiscências², o/a profissional de educação atrai para si os/as discentes e os/as seduz ao texto, devolvendo à obra literária – tecida pela palavra e pela não-palavra como linguagem comunicadora da beleza e da fúria – o seu prestígio e o seu encantamento, elementos tão necessários para que se multipliquem sujeitos com habilidades comunicativas, criativos, sensíveis ao/à outro/a e interacionais, em tempos de telas e corações frios. “A linguagem oferece ao homem a forma, a cor, a textura, a estrutura e os sentidos das coisas e seus significados. Ela foi e continua representando o transporte para a evolução, para a modulação cultural, para os desafios dos primeiros guerreiros” (BARROS, 2017, p. 61).

Assim, idealizamos uma formação para professores/as intermediada pela contação de histórias: o *Baú de Histórias*.

Metodologia

O projeto *Baú de Histórias*, por meio de uma metodologia exploratória, qualitativa e aplicada, volta-se à formação do/da professor/a alfabetizador/a para o uso da leitura literária como instrumento facilitador do seu exercício pedagógico, a partir de uma compilação de ideias de grandes observadores/as e teóricos/as da educação. O programa aqui delineado é inovador não pela nomenclatura, mas por derivar-se de uma forma inusitada de ensinar a aprender por intermédio da Literatura.

Realizamos um convite, por intermédio da coordenação pedagógica da escola, para o público-alvo da nossa formação, a saber, professores/as do Ensino Fundamental que atuam como alfabetizadores/as, descrevendo o método e apresentando um modelo de aula prática. Para tanto, construímos o trabalho com base em uma pesquisa bibliográfica narrativa, obtida nas bases científicas *SciELO*, *Google Acadêmico*, *ERIC* e *Portal de Periódicos CAPES*, a fim de encontrar projetos de alfabetização feitos a partir da Literatura e chegamos nessa proposta de uma metodologia ativa para o desenvolvimento de ações junto a professores/as alfabetizadores/as, com a *Formação de contação de histórias: Baú de Histórias*.

Realizamos um trabalho de interação para um efetivo aprendizado com vias à expansão do repertório do/da discente, direcionando-o/a ao letramento e propondo a transformação qualitativa do seu ensino-aprendizagem, a fim de ratificar a metodologia já utilizada na rede, mas adequando-a às competências do/da cidadão/ã do século XXI, descritas na proposta de Educação para o Século XXI (de acordo com a UNESCO) e no Ensino Integral, com o foco nas competências socioemocionais. O investimento maior se dá sobre as competências socioemocionais, beneficiando não só a criança ou o jovem discente na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas a comunidade da qual ele/ela faz parte, com a projeção de uma sociedade pró-social, ou seja, de uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Resultados

Desde a Antiguidade, mais precisamente na Roma Antiga, já havia por parte de alguns gramáticos a preocupação com a forma de como os conteúdos podiam ser ministrados aos alunos. Ou seja, já havia a preocupação com o formato 'inovador' de tratar os conteúdos de oratória e retórica. Particularmente Quintiliano, nascido no século I, considerado o maior pedagogo romano, vislumbrava a prática metodológica e a didática como princípios determinantes no processo de ensino-aprendizagem da criança, observando a necessidade de criar materiais próprios de trabalho, tendo a leitura, inclusive da poesia, como base para o seu trabalho, desde a mais tenra idade. Suas percepções pedagógicas atingiam a família como a estrutura basilar para o início de todo esse processo

e compreendia a formação de um aluno que fosse capaz, ele mesmo, de construir seu conhecimento, buscando-o a partir do hábil gerenciamento do educador que, à frente da proposta, assumisse tal compromisso, oferecendo o acesso aos bons textos, especificamente à Literatura Clássica.

Portanto, a visão pedagógica que tomamos como guia do projeto se enquadra na ousadia do romano Quintiliano e se expande na esteira dos mais contemporâneos, entre filósofos/as e educadores/as como Jean-Jacques Rousseau (1866), Gilles Deleuze (2019) e Madalena Freire (2022). Desse modo, optamos por conciliar pensadores genuinamente criativos, assim como o pedagogo romano supracitado, a saber: Jean Piaget (1984, 1987, 1994, 2007), Carl Rogers (1977), John Dewey (1959, 1978, 1979, 1980), Mikhail Bakhtin (1997) e Paulo Freire (1967, 1968, 1989 e 1993).

Conforme concepções da Educação Progressista, ou filosofia deweyana, o papel do/da discente é um papel que cumpre a cartilha da liberdade de pensamento, com o incentivo do/da educador/a mediador/a. As perspectivas de metodologia educacional de John Dewey (1980) perpassam a vida, ou seja, para o pensador, vida e educação não estão separadas, mas representam uma coisa só. Dessa forma, o ensino precisa ser pautado pela compreensão das diferenças entre pares, a fim de que todos/as tenham oportunidades e, por serem frutos da heterogeneidade, sejam apresentados/as a futuros distintos. A prática docente baseada na liberdade do/da discente remete à elaboração, por ele/ela, de certezas próprias e da construção de conhecimentos e regras morais, o que não significa esquecer o currículo a ser apreendido, reduzindo a importância dos conhecimentos necessários (FREIRE, 1967).

Ao/À educador/a cumpre mostrar os conceitos e as propostas em formato de problematizações, sempre incentivando à pesquisa, consciente de que as soluções e as respostas previamente conhecidas em nada contribuirão para o desenvolvimento holístico do/da discente. No lugar das respostas prontas, o/a educador/a deve apresentar meios e estratégias de reflexão que motivem o/a discente ao raciocínio, a fim de que elabore os seus próprios. Só então o/a discente estará pronto/a para confrontar-se com o conhecimento e o conteúdo sistematizado anteriormente (BECKER, 1994).

Assim também funciona o construtivismo pensado inicialmente por Jean Piaget (1984/ 2007) e aprofundado por Emília Ferreiro (1985), Maria Montessori (1965) e tantos outros e outras educadoras, fontes nas quais certamente bebeu e se inspirou John Dewey. Destacam-se, assim, neste programa, alguns pontos-chave da perspectiva construtivista que complementam a proposta. Um aspecto importante e muito intensificado pela ideia construtivista diz respeito às regras. Pelo senso comum, costuma-se aplicar ao construtivismo um fator ligado à desordem e até ligado ao caos, que definitivamente não corresponde ao método. Ao contrário disso, as regras, em um ambiente motivado como uma sala de aula, repleta de possibilidades libertadoras e espaços de troca, precisam ser claras, objetivas e expostas. Pontos de equilíbrio nesse caso são exatamente as

regras construídas por professores/as junto a seus/suas discentes para que se estabeleçam os limites ao grupo, a fim de que haja respeito mútuo e capacidade de ouvir o/a outro/a. A contação de histórias é um desses momentos, quando o/a professor/a, contador/a ou profissional da educação (bibliotecário/a ou outro/a), pode conversar sobre essas regras de convivência antes de iniciar a história propriamente dita (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Além disso, o construtivismo amplia a visão do erro que passa de equívoco à experiência necessária para a compreensão do que se está a alcançar ou a propor pela via da tentativa/erro. Desse modo, experimentar será parte de um conceito constante de desafio e estímulo. O/A discente é apresentado/a à situação-problema para buscar soluções. Ao encontrar respostas, realiza a assimilação da proposta e, em seguida, acomoda-se para ser novamente motivado/a ao enfrentamento de um novo desafio. Valoriza-se, portanto, a possibilidade de se arriscar com segurança, a pensar por conta própria, investigando os meios e os modelos já prontos. Para a Psicanálise, ao se contar uma história não se realiza apenas uma contação, mas se compartilham ideias, sonhos, fantasias, se curam feridas, se trabalham temores e traumas, se revelam segredos e se desvelam amores. Muitos problemas e várias questões não ditas são tratadas quando se está a ouvir uma história (BETTELHEIM, 2002). A leitura, especialmente a literária, provoca atravessamentos na alma dos/das leitores/as, mas os/as ouvintes são os/as mais impactados (ESTÈS, 1992).

Pensou-se igualmente no sistema motivacional criado pelo psicólogo Carl Rogers (1977), cuja perspectiva baseia-se na experiência e na subjetividade do indivíduo, quando a vontade somada à capacidade inerente aos seres humanos abre portas para o movimento de alcance de determinado objetivo. A mola mestra desse movimento para gerar um processo mental de iniciativa perpassaria fatores cruciais, como a personalidade, o meio ambiente, as interações humanas e as interações emocionais. A finalidade do processo de aprendizado, esteja ele sob quais instâncias estiver, necessariamente vislumbra nesses termos a melhora da autoestima, a autorrealização, o relacionamento social, a segurança e o autocontrole. Ou seja, frontalmente, a finalidade traduz as competências socioemocionais reclamadas pela BNCC.

Ademais, a visão que rege o programa corresponde à visão de ensino progressista, motivacional e construtivista. Juntando todas as pontas visionárias, a partir dos/das autores/as mencionados/as, encontramos nas obras de Mikhail Bakhtin (1997) e Paulo Freire (1967, 1968, 1989 e 1993) o caminho para espelharmos a prática pedagógica na proposição desse programa. Nela, portanto, o trabalho docente é intervencionista e dialógico, de modo a favorecer e auxiliar no processo de formação de um/uma discente colaborador/a e não competidor/a, rumo a sua efetiva alfabetização, em progressão ascendente de um letramento que não cessa na decodificação da Língua Portuguesa, nem com o aprendizado das quatro operações básicas, mas que se prolonga com a reflexão, a interpretação e a leitura de mundo por trajetórias multissemióticas, perpetuando-se nas descobertas sociais e culturais de si e do/da outro/a, ao longo da existência (VYGOTSKY, 2010).

A nossa prática - formação de contação de histórias: *Baú de Histórias*

Como a estrutura do programa é organizada na perspectiva intervencionista e dialógica, optamos por descrever as ações pedagógicas em uma aula modelo, entendendo que a ênfase da proposta reside sobre o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Conforme exposto na introdução da proposta, o programa deve prever a oferta de formação a docentes alfabetizadores/as.

Por meios e formas de contar uma boa história, as capacitações devem partir de uma obra clássica, observando-se imagens, canções, fantoches e outros – importante considerar, de modo amplo e a fim de promover a equidade, o uso das metodologias ativas, da Arquitetura Pedagógica e das Tecnologias Assistivas –, a fim de seduzir o/a leitor/a ao texto (verbal ou não-verbal) de modo a promover o seu diálogo com a narrativa e, ao mesmo tempo, ampliar a prática do/a docente em sala de aula. O/A professor/a, portanto, pode ou não realizar desdobramentos a partir da contação.

Determinamos uma aula modelo com a obra *Dona Baratinha* (BARRO, 1995), destinada às crianças no início do letramento. Ao contar a história da Dona Baratinha com a presença do livro físico, o/a docente utilizará um baú com os fantoches das personagens. Dentro dele haverá alguns elementos, tais como uma fita, um dinheirinho, uma caixinha, um presente e/ou outros.

Após a contação, vem uma boa conversa interpretativa sobre a história. Nesse momento, o/a professor/a explorará exaustivamente todas as possibilidades de as crianças se expressarem a respeito de suas experiências estéticas construídas a partir da experimentação da história contada, com liberdade para suas ideias, suas curiosidades e emoções. Esse é o momento mais admirável, porque será a partir desse diálogo que o/a educador/a colherá os possíveis desdobramentos para as suas futuras aulas, dentro da temática. Também deve-se pensar em uma dramatização da história ou de parte dela, pois algumas crianças desejarão personificar a Dona Baratinha ou outra personagem da narrativa.

Importante realizar, em seguida, a leitura do texto com as crianças, para que tenham acesso às palavras-chave, além da observação das imagens. Para a inclusão das pessoas com impedimento auditivo, a leitura deve ser mediada pelo/a intérprete. No caso de crianças cegas, usar os elementos selecionados para que o/a aluno/a os toque durante a contação ou os acesse em formato de livro em braile.

As informações chegam maciçamente na sociedade por meio de textos que podem ser falados, escritos, imagéticos, musicais, dentre tantas outras possibilidades. No entanto, preocupa-nos o acesso que os indivíduos com impedimentos auditivos têm às informações em uma sociedade em que a língua majoritária é a língua portuguesa oral, quando nos referimos ao contexto brasileiro, e os registros acontecem prioritariamente, por meio dessa língua oral na modalidade escrita (MARIANI BRAZ *et al.*, 2021, p. 2).

No momento da leitura, chamar a atenção para palavras-chave toda vez que aparecerem no texto, registrando-as no quadro ou colando-as nele (em cartolina ou papel cartão), já escritas e separadas (palavras como *ratão* e *baratinha*, por exemplo), junto a imagens das personagens. O/A professor/a deve inicialmente incentivar a criação de outros textos sob outros gêneros, a partir do texto inicial gerador, inclusive de textos-imagens. Esses textos devem ser coletivos, tendo o/a docente como escriba.

A seguir, a partir das palavras-chave, pode-se trabalhar a escrita e a leitura, de acordo com os referenciais curriculares do ciclo. Com *baratinha* e *ratão* pode-se trabalhar palavras com *ra, re, ri, ro, ru*, diferenciando o 'som forte' do 'som fraco', no início da palavra e no meio dela; trabalhar diminutivo/aumentativo, com as várias características físicas ou psicológicas (físicas: pequeno/a - grande, gordo/a - magro/a; psicológicas/subjetivas: forte - fraco/a, sinônimo de carinho, de desprezo, de ironia e outras), aumentando o repertório sociocultural infantil. Também pode-se trazer uma reflexão sobre as pragas urbanas, tanto pela perspectiva da Geografia (abordando a questão do lixo, do saneamento básico), quanto pela perspectiva da Ciência (cadeia alimentar, doenças e outras), incentivando que as crianças pesquisem em livros na biblioteca da escola, na sala de leitura e/ou em sites, trazendo os resultados encontrados das pesquisas para a sala de aula, com suas respectivas imagens.

A temática ainda pode ser ampliada pelo/a docente com a criação de uma exposição de insetos (caso a barata se torne uma figura significativa) ou uma exposição de pinturas que traduzam a figura estilizada do rato, como a da personagem Mickey Mouse de Walt Disney, entre muitas outras propostas que poderão surgir. Outra sugestão é solicitar uma leitura coletiva da obra e depois promover uma roda de conversa para reflexão: *O que vocês acharam da história? Qual a intenção do/da autor/a do livro ao falar sobre o tema? Vocês acham importante falarmos sobre isso na escola? Por quê? Vocês já ouviram falar da personagem trazida pela história?* Em seguida, distribuir os materiais por duplas. Cada dupla escolherá a parte da história que mais gostou e poderá: reescrevê-la em um outro gênero textual, clássico ou digital (HQ, poesia, Tik Tok, dentre outros formatos), dar-lhe um outro final ou ilustrá-la. Ou seja, as propostas de atividades são múltiplas e distintas, dependendo da criatividade do/a professor/a para saber explorá-las.

A partilha de conhecimento sobre as ideias que aqui trazemos assenta na experimentação e no sentido de união para um objetivo comum: a participação de todos/as e com todos/as. Assim, mostramos que a diversidade das atividades propostas, assim como a diversidade de livros, ajuda a quebrar paradigmas, conceitos e podem ajudar a mudar a realidade vivida em uma determinada sociedade (VILELA *et al.*, 2019).

A pesquisadora Eliana Yunes (2016) menciona que

não sabendo quem somos, que experiências tivemos, que acervos de vida portamos ou qual nosso repertório de histórias, dificilmente haverá diálogo com o texto [...] diante disto é fundamental que o professor permite que o aluno possa falar abertamente sobre suas impressões sobre os textos, sem que se sinta avaliado pelo outro, pois a interpretação não está no texto, como um enigma, mas na interação

que estabeleço com ele, seu contexto original ou atual, minhas circunstâncias de ontem e de hoje (YUNES, 2016, p. 620).

A autora destaca o papel da educação na formação humana, afirmando que “a educação tem seu papel relevante, menos por nos ajustar ao mal-estar na cultura, mais por alargar os horizontes potenciais desta mesa cultura, desde que feita com ética, ou seja, em consideração à existência do outro” (YUNES, 2016, p. 621).

A formação em serviço do/da professor/a alfabetizador/a no uso da leitura literária como metodologia ativa de uma práxis qualitativa – e como instrumento facilitador do fazer pedagógico docente – afeta diretamente os/as discentes, por isso propomos a todos/as a seleção das obras e dos elementos (objetos) que farão parte do *Baú de Histórias*. Depois, para a reunião com os/as docentes, deve-se organizar o baú com os materiais, assim como a aula modelo, a saber, “*Quem quer se casar com a Dona Baratinha?*”, que servirá de sugestão para uma aula transdisciplinar (Português, Artes, Ciências e Geografia) sobre um mesmo tema, a partir de um clássico literário.

Propomos que as instituições façam reuniões da equipe responsável com os/as representantes das unidades escolares participantes da proposta, de preferência antes do início do período letivo. Caso não seja possível, fazê-lo logo no início do ano, com o intuito de esclarecer a proposta, que deve ser apresentada de forma prática. Sugere-se que a formação em serviço ocorra bimestralmente aos/as docentes alfabetizadores/as, em espaço adequado, com material próprio, sempre a partir da mesma aula modelo, ajustando a história da Literatura Infantil e as disciplinas diversificadas conforme os referenciais curriculares do local de aplicação da proposta.

A equipe responsável pelo programa deverá acompanhar de perto os/as professores/as que recebem a formação, indo mensalmente às escolas. É importante que as visitas sejam registradas em relatórios de acompanhamento para que, ao final de cada semestre, se obtenham dados efetivos (se são positivos ou negativos) para a produção de uma anamnese.

As visitas, contudo, não devem ocorrer somente para um registro frio, mas para entender as carências desse/a professor/a, suas demandas e dificuldades. Dentro das possibilidades da equipe de orientação e organização, deve-se auxiliar o/a professor/a da melhor maneira, dando-lhe suporte para suas ações, caso seja solicitado. Ao término do ano letivo, remetem-se à chefia imediata os relatórios de acompanhamento. Importante lembrar que o programa está vinculado ao avanço do processo da alfabetização discursiva como um instrumento fundamental ao letramento, por isso é importante que ainda se observem os resultados das avaliações externas, caso aconteçam durante o período de sua aplicação. Os relatórios e os dados servirão como termômetros não só para o programa, como para o próprio processo alfabetizador que acontece nas unidades escolares. A receptividade da proposta pelos/as docentes e a resposta às demais avaliações realizadas pelos/as discentes também devem ser computadas como dados significativos ao programa.

Considerações finais

Realizamos um trabalho focado na interação, visando a expansão do repertório do/da aluno/a, para o seu efetivo aprendizado em processo de letramento. Assim, transformamos qualitativamente o ensino-aprendizagem, ratificando a metodologia já utilizada nas redes, mas adequando-as às competências do/da cidadão/ã do século XXI, descritas na proposta de Educação para o Século XXI (UNESCO) e do Ensino Integral, com o foco nas competências socioemocionais.

Entendemos que investir nas competências socioemocionais beneficia não só o/a aluno/a na sua integralidade cognitiva/acadêmica, mas o/a fortalece e o/a potencializa para viver um ideal de sociedade pró-social, ou seja, viver em uma comunidade onde sejam promovidos o desenvolvimento humano e a cidadania.

Reforçamos e ressignificamos os princípios criativos e sustentáveis das linguagens artísticas e literárias produzidas pelo ser humano desde sempre, em coletividade, como cultura e direito na construção do corpo social, em conformidade com a BNCC e com acessibilidade para todos/as, no uso de multilinguagens ao trabalhar com livros de Literatura.

Concluimos, assim, que a partir de um estímulo (tanto da criança como do/da adolescente ou do/da adulto docente) à descoberta de um projeto de vida, seja possível fortalecer uma comunicação empática, não violenta, além de uma disposição para o trabalho com os mais diversos campos temáticos relacionados à produção local, regional e global, ancorados em uma Arquitetura Pedagógica e em Tecnologias Assistivas, para um exercício pedagógico mais equânime e inclusivo.

Recebido em: 18/03/2023; Aprovado em: 04/08/2023.

Notas

- 1 Ver: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- 2 “Reminiscência, do latim *reminiscentia*, é um conceito que se pode associar a evocações, memórias ou recordações. Uma reminiscência é a representação mental de uma situação, um feito ou outra coisa que teve lugar no passado [...] No âmbito da filosofia, a reminiscência é uma forma de compreender o ato cognitivo. Esta teoria foi desenvolvida por Platão e associa o conhecimento à recordação”. In: CONCEITO DE. *Conceito de reminiscência*. Disponível em: <<https://conceito.de/reminiscencia>>. Acesso em: 13 out. 2023.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRO, João de [Braguinha]. *A História da Baratinha*. Rio de Janeiro: Moderna, 4. ed., 1995.
- BARROS, Jacqueline de Faria. *Trilogia de Sombras*: Saramago, Santo Agostinho, Heidegger. 1.ed. Niterói: EDUFF, 2017.
- BARROS, Jacqueline de Faria. O reconhecimento da importância do lugar de fala por alunos de Pedagogia na disciplina História da Educação no Brasil. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido (Org.). *História do Brasil: uma compreensão Antropológica, Social, Filosófica e Política*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, DOI: 10.37885/210202978. Disponível em: <<https://shre.ink/krnE>>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. *Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECKER, Fernando. *O que é o construtivismo?* Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.
- BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2008. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 18 mar. 2023.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad.: Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002. Disponível em: <<https://shre.ink/krnu>>. Acesso em 18 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://shre.ink/ZBc5zV>>. Acesso em 10 dez. 2022.
- CHARLOT, Bernard. Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos Clin*. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000. Disponível em: <<https://shre.ink/k0v2>>. Acesso em 18 out. 2022.
- DALUZ, Liliane Balonecker. *Professores Poetas: a autoria docente como ato ético-estético*. São Paulo: Pedro & João, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ESTÈS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas et. al. Cristina Nonato. FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. *Conhecimento & Diversidade*, v. 12, n. 26, p. 116-136, 2020. Disponível em: <<https://shre.ink/k0xz>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

- FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas & MARIANI BRAZ, Ruth Maria. Contando histórias para crianças surdas. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, nº 5, 2021, Número especial. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p757-763>. Disponível em: <<https://shre.ink/knPF>>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- GABRILLI, Mara (org.). *Desenho Universal: um conceito para todos* (livro eletrônico - ebook). 1. ed. São Paulo: S. C. P., 2016. Disponível em: <<https://shre.ink/krn6>>. Acesso em 03 out. 2022.
- GLASSER, William M.D. *Choice theory in the classroom*. First Perennial edition, 1986.
- MARIANI BRAZ, Ruth Maria *et al.* Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. #tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4984. Disponível em: <<https://shre.ink/k0v5>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- MEIER, Marcos & GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Trad.: Aury Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, Alessandra Furtado de *et al.* Planejando o desenho universal como facilitador de uma educação verdadeiramente inclusiva. In: *Anais do I Seminário Internacional de Pensamento Computacional para a inclusão*, 2022, CMPDI/PGCT. Recife: Even3, 2022.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad.: Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/ 2007.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Inter livros, 1977.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: Garnier Frères, 1866.
- VILELA, Laila Pinto *et al.* Caminhos percorridos pela literatura infantil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Letras Raras*; v. 8, nº 4, 2019. Disponível em: <<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/issue/view/59>>. Acesso em: 13 out. 2023.
- YVOTSKY, Lev Semenovich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad.: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- YUNES, Eliana. *Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 03, p. 618-625, set/dez. 2016.