

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO
DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CLEUSA MARIA PRATES BUENO

**DIÁLOGO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE: UMA PROPOSTA DE LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO REMOTO**

CÁCERES-MT
2021

CLEUSA MARIA PRATES BUENO

**DIÁLOGO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE: UMA PROPOSTA DE LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

CÁCERES-MT
2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

BUENO, Cleusa Maria Prates.

B928d Diálogo entre Ficção e Realidade: Uma Proposta de Leitura e Escrita no Ensino Remoto / Cleusa Maria Prates
Bueno - Cáceres, 2022.
138 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Everton Almeida Barbosa

1. Intertextualidade.. 2. Leitura Literária.. 3. Escrita.. I.
Cleusa Maria Prates Bueno. II. Diálogo entre Ficção e Realidade:
Uma Proposta de Leitura e Escrita no Ensino Remoto: .

CDU 82.09:37.018.43

CLEUSA MARIA PRATES BUENO

DIÁLOGO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE: UMA PROPOSTA DE LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO REMOTO

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa (UNEMAT)
ORIENTADOR

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)
AVALIADOR

Prof.^a Dr.^a Marta Helena Cocco (UNEMAT)
AVALIADORA

APROVADA EM 15/12/2021

Dedico este trabalho a todos os alunos que passaram por minha vida, aos atuais, e aos que encontrarei no futuro, pois ao passar pela minha vida, todos deixam parte deles em mim, o que me reconstitui de tempo em tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas forças a mim concedidas nesse percurso.

Aos meus pais, que sempre foram a minha inspiração.

Aos meus filhos e netos, que nos momentos de dor, bastava um abraço.

Ao meu esposo amado, pela paciência e pelo estímulo dado.

À minha irmã Claudia, pelos incentivos e por estar sempre ao meu lado.

À minha amiga Ezilda, pelo estímulo para o meu ingresso ao mestrado.

Ao meu sobrinho Gustavo, pela linda arte na capa da coletânea de contos.

A todas as minhas amigas da turma VI, cada uma com seu jeito único, ocupa um lugar no meu coração, em especial, às companheiras de hotel: Ana, Claudia e Christina, as quais muitas vezes foram minha família fora de casa.

Agradeço também aos meus professores, em especial, ao meu orientador doutor Everton Almeida Barbosa, pela paciência e direção dada na elaboração deste trabalho.

À professora doutora Marta Helena Cocco e ao professor doutor Gilmei Francisco Fleck, pelas orientações na qualificação.

E ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O menino azul

*O menino quer um burrinho
para passear.*

*Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.*

*O menino quer um burrinho
que saiba dizer*

*o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.*

*O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas*

*com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.*

*E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim*

*apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.*

*(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever*

*para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)*

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta dissertação apresenta as reflexões acerca da nossa pesquisa, aplicada no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Vilhena CTPM-V, com alunos do 7º ano do ensino fundamental. A proposta teve como intuito desenvolver ações que proporcionassem aos alunos experiências significativas com a leitura e com a escrita, dando ênfase à intertextualidade a partir de um tema: “a exploração do trabalho infantil”. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (1986). Nossa pesquisa foi desenvolvida totalmente de forma remota, devido ao distanciamento causado pela pandemia da Covid 19. Tivemos como referências, teóricos como Antunes (2016), que trata do conhecimento acerca de outros textos previamente postos em circulação; Martins (2012) e Fleck (2007), os quais nos possibilitaram compreender que os níveis sensorial e emocional de leitura eram os mais apropriados aos alunos, na fase em que se encontravam os de nossa pesquisa; Bakhtin (2018), que nos direcionou sobre a noção de sujeito, e os diálogos estabelecidos deste com Langlade (2004), quando esta trata da leitura subjetiva. Dessa forma, ao se trabalhar com a leitura, percebemos a importância de respeitar os diferentes sujeitos vindos de diferentes condições sociais, pois cada aluno ocupa um lugar único e tem olhares e leituras singulares perante o texto e o mundo que o cerca. A pesquisa contemplou o conto em interface com outras linguagens e gêneros como: a música, a reportagem, o mapa e o estatuto. Propusemos trabalhar com o conto *A Pequena Vendedora de Fósforos*, de Hans Cristian Andersen (2010) em diálogo com diferentes linguagens e gêneros. Todas as leituras realizadas serviram de subsídios para o processo de criação de textos pelos alunos. Nesse sentido, pudemos constatar o desenvolvimento de habilidades apresentadas nos objetivos desta pesquisa, como a compreensão das relações entre textos e entre literatura e realidade.

Palavras – chave: Intertextualidade. Leitura literária. Escrita.

RESUMEN

Esta disertación presenta las reflexiones sobre nuestra investigación, aplicada en el Colégio Tiradentes de la Policía Militar de Vilhena CTPM-V, con alumnos de 7º año de primaria. La propuesta tuvo como objetivo desarrollar acciones que brindaran a los estudiantes experiencias significativas en lectura y escritura, enfatizando la intertextualidad a partir de un tema: “la explotación del trabajo infantil”. La metodología de investigación utilizada fue la investigación-acción, basada en Thiollent (1986). Nuestra investigación se desarrolló de forma totalmente remota, debido al distanciamiento social causado por la pandemia del Covid 19. Tuvimos como referentes, teóricos como Antunes (2016), que aborda el conocimiento de otros textos previamente puestos en circulación; Martins (2012) y Fleck (2007), los cuales nos permitieron comprender los niveles sensoriales y emocionales de la lectura que eran los más apropiados para los estudiantes, en la etapa en la que ellos se encontraban en nuestra investigación; Bakhtin (2018), quien nos orientó sobre la noción de sujeto, y los diálogos establecidos entre él y Langlade (2004), cuando estos tratan de la lectura subjetiva. Así, al trabajar con la lectura, hemos percibido la importancia de respetar las diferentes sujetos provenientes de diferentes condiciones sociales, ya que cada alumno ocupa un lugar único y tiene visiones y lecturas únicas ante el texto y el mundo que lo rodea. La investigación incluyó el cuento en interfaz con otros idiomas y géneros como: música, reportajes, mapas y estatutos. Propusimos trabajar con el cuento *La pequeña vendedora de cerillas*, de Hans Cristian Andersen (2010) en diálogo con diferentes lenguajes y géneros. Todas las lecturas realizadas sirvieron como subvenciones para el proceso de creación de textos por parte de los alumnos. En este sentido, pudimos constatar el desarrollo de las habilidades presentadas en los objetivos de esta investigación, como la comprensión de las relaciones entre textos y entre la literatura y la realidad.

Palabras clave: Intertextualidad. Lectura literaria. Escritura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pátio da escola.....	20
Figura 2 - Fachada da escola.....	20
Figura 3 - Blocos das salas de aula.....	20
Figura 4 – Área verde.....	20
Figura 5 - Área verde.....	20
Figura 6 - Caminho para a quadra.....	20
Figura 7 - Quadra.....	21
Figura 8 - Horta.....	21
Figura 9 – Folder da campanha promovida em Vilhena.....	54
Figura 10 - Folder sobre mitos e verdades.....	55
Figura 11 - Divulgação do lançamento da música de Emicida	56
Figura 12 - Mural digital (Jamboard)	58
Figura 13 - Imagem do vídeo de contação de história.....	60
Figura 14 - Primeira versão do texto do aluno J.....	68
Figura 15 - Reescrita do texto do aluno J.....	70
Figura 16 - Ilustração do conto 1.....	76
Figura 17 - Ilustração do conto 2.....	76
Figura 18 - Desenho que inspirou a capa da coletânea.....	76
Figura 19 – Capa da coletânea.....	76
Figura 20 – Imagem de produção de vídeo.....	77
Figura 21 - Imagem de produção de vídeo.....	78
Figura 22 - Imagem de produção de vídeo.....	78
Figura 23 - Impressões da aluna L.....	80
Figura 24 - Impressões da aluna AC.....	80
Figura 25 Convite.....	83
Figura 26- Coletânea de contos.....	84
Figura 27 – Entrega da coletânea.....	84
Figura 28 – Entrega da coletânea.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices da participação dos alunos no projeto de intervenção.....	47
Gráfico 2 - Diagnóstico das leituras realizadas pelos alunos.....	48
Gráfico 3 - Índices da participação da família e da escola no acesso ao texto literário.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma.....	43
Quadro 2 - Gênero mais lido pelos alunos.....	48
Quadro 3 – Índícios dos níveis de leitura demonstrados pelos alunos.....	48
Quadro 4 - Referências à família no processo da leitura.....	49
Quadro 5 - Referências indicadoras de leituras na escola.....	49
Quadro 6 - Conhecimento relacionado ao tema/ alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>	51
Quadro 7 - Conhecimento relacionado ao tema/ alunos que tinham acesso às atividades impressas.....	52
Quadro 8 - Sensibilidade ao tema dos alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>	57
Quadro 9 - Sensibilidade ao tema dos alunos que tinham acesso às atividades impressas.....	57
Quadro 10 - Observações referentes às duas formas de narrar - oral e escrita.....	60
Quadro 11 - Percepções sobre a intertextualidade pelos alunos inscritos no <i>Classroom</i>	61
Quadro 12 - Percepções sobre a intertextualidade pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas.....	62
Quadro 13 - Diferentes sentidos produzidos pelos alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>	63
Quadro 14 - Diferentes sentidos produzidos pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas.....	63
Quadro 15 – Verificação de leitura pelos alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>	64
Quadro 16 – Verificação de leitura pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas.....	64
Quadro 17 - Respostas sobre as pistas dadas pelo autor (alunos inscritos no <i>Classroom</i>)	66
Quadro 18 - Respostas sobre as pistas dadas pelo autor (alunos que tinham acesso às atividades impressas)	66

Quadro 19 - Relação do conto com a realidade.....	67
Quadro 20 - Constatação da ausência da figura paterna nos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>)	72
Quadro 21 - Constatação da ausência da figura paterna nos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)	72
Quadro 22 – A presença do trabalho infantil nos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>	73
Quadro 23 A presença do trabalho infantil nos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)	73
Quadro 24 - A intertextualidade nos desfechos dos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao <i>Classroom</i>)	74
Quadro 25 - A intertextualidade nos desfechos dos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)	75
Quadro 26 – Impressões do aluno F X.....	81
Quadro 27 – Impressões do aluno B.....	81
Quadro 28 – Impressões do aluno F.....	82

LISTA DE SIGLAS

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

OIT: Organização Internacional do Trabalho.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PPP: Projeto Político Pedagógico da escola.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

UNESCO: Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SESDEC: Secretaria de Estado da Segurança, Defesa e Cidadania.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - O PANORAMA DA PESQUISA	18
1.1 Um breve panorama do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Vilhena-CTPM-V ...	18
1.2 Perfil da turma escolhida/fatores que motivaram a escolha.....	21
1.3 A relação da proposta da pesquisa com o Projeto Político Pedagógico (PPP)	22
2 - REFLEXÕES TEÓRICAS	24
2.1 Ensino de literatura: a importância da experiência.....	24
2.2 A leitura no Brasil	27
2.3 Literatura na BNCC.....	30
2.4 Ensino e Literatura no contexto remoto.....	32
2.5 O sujeito leitor: leitura subjetiva/níveis de leitura.....	34
2.6 O papel da intertextualidade na leitura e na elaboração de textos.....	37
2.7 O conto na sala de aula	38
3 - CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA/REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO	41
3.1 Mudanças na proposta inicial.....	41
3.2- Ações desenvolvidas/encaminhamentos metodológicos	42
3.3 Introdução, diagnóstico e motivação	44
3.4 Informação e aprofundamento no tema	53
3.5 Desenvolvimento das habilidades de leitura	59
3.6 Desenvolvimento das habilidades de escrita.....	67
3.7 Expressão.....	77
3.8 Impressão/autoavaliação.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	90
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Professora desde 1997, após concluir o curso do magistério, trabalhei com alunos na alfabetização. Em 2004, com o término da minha graduação em Letras, assumi turmas no ensino fundamental 2 e ensino médio. Em 2006 conclui a especialização em Estudos Linguísticos e Literários, quando o interesse pela literatura se fortaleceu. E como mestranda no PROFELETRAS, tive a oportunidade de ampliar meu repertório referente aos estudiosos na área da literatura e agregar meus conhecimentos acadêmicos à minha prática pedagógica, por intermédio do projeto de intervenção.

A pesquisa em questão visa uma experiência com a leitura do texto literário, em interface com outras linguagens e gêneros. Trabalhamos a noção de sujeito a partir de Bakhtin (2018), com o foco nos conceitos de intertextualidade e leitura subjetiva, contemplando os níveis sensorial e emocional da leitura (MARTINS, 2012), pois acreditamos que o trabalho com a leitura nesses níveis, no ensino fundamental, pode trazer bons resultados.

Desse modo, decidimos aplicar o projeto em uma turma do 7º ano, pois consideramos importante um trabalho sólido com a leitura, ainda no início do ensino fundamental 2. A pesquisa contemplou 31 alunos, dos 1.268 que estudam no Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM-V, em Vilhena-RO, o qual atende alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

A escolha da temática – a exploração do trabalho infantil – se deve ao fato de ser um problema sério presente na sociedade e pode ser, em alguma medida, experimentado por meio da literatura e de outras linguagens. Pensamos então em um conto muito conhecido que faz referência ao tema proposto: *A Pequena Vendedora de Fósforos* (2010)¹, de Hans Cristian Andersen, o qual foi colocado em diálogo com outros gêneros, como: estatuto, mapa, reportagem e canção.

Dessa forma, constatando a necessidade de contribuir com a formação de leitores na escola e proporcionar aos alunos experiências significativas com a leitura, engajamo-nos neste projeto, inserindo-o no ensino remoto, devido ao período de pandemia da Covid 19². Utilizamos plataformas digitais como o *Google Classroom* e *Google Meet* para a aplicação das atividades.

As perspectivas teóricas centrais para o trabalho são as que apontam para o respeito à leitura de mundo que cada aluno traz. A partir disso, buscamos meios para possibilitar que ele

¹ Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros/ apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges.–Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

evoluísse através da leitura da palavra, no sentido que dá a esta Paulo Freire:

[...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente. (FREIRE, 1985, p. 22).

Nossa intenção foi a de propor uma prática que visasse percorrer esse caminho entre a leitura de mundo e a da palavra, propiciando ao aluno a oportunidade de reelaborar e ampliar seus conhecimentos, para, assim, contribuirmos com a formação de um leitor mais consciente do processo de leitura e de escrita.

No âmbito do trabalho com a arte e a literatura, essa é a noção de sujeito aprendida com Bakhtin (2018): o que é responsável por estabelecer as relações entre arte e vida, e que toma consciência de como uma pode interferir na outra, incidindo sobre questões vitais e sérias, como o trabalho infantil.

Nosso propósito foi levar para a sala de aula, temas sociais relevantes, como “a exploração do trabalho infantil”, e demonstrar como esse tema perpassa por diferentes linguagens e gêneros. Damos ênfase ao texto literário, de forma a proporcionar ao leitor vivências para possíveis reflexões advindas das emoções (MARTINS, 2012) que o texto literário pode suscitar. Como expressa Jouve (2002, p.19): “[...] as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse”. Embora Jouve esteja se referindo à personagem romanesca, podemos entender que a identificação também se aplica a outros gêneros narrativos ficcionais.

No que se refere à relação entre desenvolvimento de leitura e tema, nossa proposta procurou propiciar, aos alunos, experiências com a leitura do conto e de outros gêneros que trouxessem o tema da exploração do trabalho infantil. O trabalho com o conto: *A Pequena Vendedora de Fósforos*, como já citado, trouxe elementos significativos, pois a história coincide com os fatos da sua época de publicação, durante a primeira Revolução Industrial (1845), tempo em que muitas crianças eram exploradas nas fábricas.

Como visto, a exploração do trabalho infantil atravessou séculos e continua presente, apesar das leis existentes para a proteção da criança e do adolescente, como está descrito na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

ART. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (BRASIL, 1990)

ART. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1990)

A Lei se amplia na educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, vemos:

Art.26. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014). (BRASIL, 1996).

Dessa forma, propusemos um trabalho com o conto *A Pequena Vendedora de Fósforos*. Já no século XIX, Hans Cristian Andersen se referia ao trabalho infantil, problema bem presente atualmente em nossa sociedade. Abramovich (2008, p. 133) argumenta sobre o conto: “tão parecido com nossos pivetos, com nossas crianças esfomeadas, vendendo seus objetos em esquinas e praças, de dia ou de madrugada, querendo também como qualquer criança - comida, agasalho, proteção, teto.”

Temáticas como “a exploração do trabalho infantil” ainda geram bastante resistência na educação, por englobarem alguns aspectos delicados e polêmicos. No entanto, essa “exploração” ainda é uma realidade em nossa sociedade, conforme informações da Organização Internacional do Trabalho OIT (2019). O site oficial da entidade para o Brasil aponta que há ainda 2,7 milhões de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. E existe uma grande preocupação que o problema aumente nesse período de pandemia. Segundo o relatório da ONU (2020),

A pandemia de COVID-19 traz, como efeito secundário, o risco de aumento do trabalho infantil no Brasil. Com as escolas fechadas para prevenir a transmissão do vírus e a pobreza se acentuando, o trabalho pode parecer, equivocadamente, uma forma de meninas e meninos ajudarem suas famílias.

Por isso foi importante levar esse tema para a sala de aula, e discuti-lo junto ao texto literário. Isso contribuiu na superação de certos obstáculos em relação ao interesse e engajamento dos alunos, levando-se em conta que a criança é capaz de compreender qualquer tema, basta o professor saber abordá-lo. Como afirma Abramovich (2008, p. 98),

[...] a criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto... A questão é saber como o tema é abordado: se sem medo, sem reservas, sem fugir das questões principais ou fazer – de – conta que não existem.

Dessa forma, o trabalho com o conto de Andersen, em interface com outros textos, trazendo um tema tão controverso, e por isso desafiador, possibilitou vivências e produções de sentidos que contribuirão para a formação do leitor.

Nosso trabalho foi dividido em quatro etapas, no primeiro momento, após apresentar o projeto à equipe pedagógica e à turma, fizemos um diagnóstico para verificarmos o grau de experiência dos alunos em relação ao texto literário e ao tema proposto.

Na segunda etapa, houve o trabalho com diferentes gêneros textuais que abordavam o tema sobre a exploração do trabalho infantil. Depois disso, ainda nessa etapa, eles construíram um mural digital colaborativo com frases sobre a temática.

Na terceira etapa, propusemos a leitura do conto: *A Pequena Vendedora de Fósforos* (2010), de Andersen, o qual serviu de referência para as produções dos alunos, após eles estudarem as características de um conto maravilhoso.

Na quarta etapa, eles produziram vídeos, os quais fizeram parte de uma mostra do projeto, depois foi solicitado aos alunos um texto sobre as impressões que eles tiveram sobre o projeto. Os detalhes do desenvolvimento dessas ações se encontram na 3ª seção desta dissertação.

Com o intuito de contribuir com o ensino da literatura na escola, e assim, ressignificá-lo, pensamos esta pesquisa, da qual resultou esta dissertação, que foi dividida em três seções. A primeira seção apresenta o panorama da instituição, na qual foi desenvolvida o projeto, o perfil da turma escolhida, e a relação da pesquisa com o Projeto Político Pedagógico da escola onde desenvolvemos o trabalho.

Na segunda seção, abordamos reflexões teóricas, a partir de autores como Benjamim (1994) e Larrosa (2002), que tratam sobre a importância da experiência para a transformação do sujeito. Apresentamos também, a leitura no Brasil, demonstrando alguns fatores relacionados ao problema no ensino da literatura, amparados em autores como Zilberman (1991), que discorre sobre o espaço ocupado pela literatura e o aumento de ofertas de livros, em contrapartida ao declínio dos leitores. Mostramos também, como a BNCC aborda o ensino da literatura, e sua preocupação com a formação de um leitor-fruidor. Outro aspecto apresentado foi o ensino da literatura no contexto remoto e os desafios enfrentados frente a um novo panorama. Trouxemos, também, a noção de sujeito depreendida de Bakhtin (2018), ao

nos referirmos à leitura subjetiva e aos níveis de leitura. Ainda nessa seção, destacamos o papel da intertextualidade e sua importância para a leitura e produção textual, reconhecendo que cada texto apresenta, naturalmente, referência a um conjunto de textos. Nesse sentido, embasamos-nos em autores como Carvalhal (2006) e Antunes (2016). Retratamos ainda, a importância do trabalho com o conto em sala de aula, embasando-nos em autores como Fleck (2007), o qual defende a potencialidade dos textos curtos e não fragmentados para incluir a literatura no programa de leitura.

Na terceira seção, apresentamos os detalhes das etapas desenvolvidas e as análises dos dados de nossa pesquisa. A primeira etapa faz a introdução e apresenta o diagnóstico e a motivação. A segunda etapa apresenta informação e aprofundamento no tema. A terceira etapa apresenta o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita. A quarta etapa contempla a expressão e a impressão relacionadas ao projeto. Nessa etapa foi possível verificar, por meio das produções orais e escritas, os resultados alcançados pelos alunos envolvidos no projeto. As produções orais e escritas apontam para a compreensão de que o texto literário dialoga com outros gêneros e com a própria realidade. Desse modo, constatou-se que eles entenderam que a função da literatura vai além do entretenimento, e que ela pode tratar de temas sociais relevantes, como o trabalho infantil.

1 O PANORAMA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o panorama da instituição, na qual desenvolvemos a pesquisa, o perfil da turma escolhida, e a relação do trabalho desenvolvido com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

1.1 Um breve panorama do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Vilhena-CTPM-V

O Colégio Tiradentes da Polícia Militar - Unidade V, localiza-se na Avenida Benno Luiz Graebin, 5900 – Bairro: BNH, na região Sul do estado de Rondônia, no Município de Vilhena. É uma Instituição Escolar Pública, autorizada pela Lei nº 4.058 de 15 de maio de 2017. Instituída sob gestão compartilhada, SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, subordinada à Coordenadoria Regional de Ensino de Vilhena, que como mantenedora, estabelece diretrizes conjuntamente com a SESDEC – Secretaria de Estado da Segurança, Defesa e Cidadania, com a participação direta da Polícia Militar do Estado de Rondônia, através do 3º Batalhão de Polícia Militar, visando a ação do Estabelecimento de Ensino, dando-lhe a atribuição de oferecer os ensinos de nível fundamental e médio aos estudantes de Vilhena, nos períodos matutino e vespertino.

O Colégio conta com 97 (noventa e sete) servidores, assim distribuídos: servidores militares, servidores da equipe administrativa e pedagógica, serviços gerais e corpo docente.

A unidade disponibiliza ensino do sexto ano do fundamental ao terceiro ano do ensino médio, atendendo um total de 1.268 alunos advindos de vários bairros. O Colégio enfrenta vários desafios, pois está situado em uma cidade de fronteira, com alto nível de criminalidade e desigualdade social, o que interfere no processo educativo.

Os responsáveis legais dos discentes da instituição caracterizam-se por pequenos proprietários, trabalhadores rurais, transportadores de mercadorias, comerciantes, pescadores, trabalhadores assalariados, funcionários públicos, autônomos e desempregados. Percebem-se claramente as diferenças socioculturais existentes entre os discentes. A escola atende alunos de diferentes classes sociais, desde a classe mais elevada, com poder aquisitivo e grau de escolaridade maiores, a discentes oriundos de uma classe social baixa e um grau de escolaridade menor.

A instituição atende também alunos com necessidades educacionais especiais, como alunos com deficiências intelectuais, auditivas, com déficit de atenção, com transtorno de

conduta e distúrbio de aprendizagem. Essa realidade exige da escola uma prática pedagógica que possibilite o aprendizado de todos. O esforço se multiplicou no contexto do ensino remoto, causado pela Covid 19, principalmente para os professores, que precisaram buscar novas formas de ensinar para atingir seus alunos e que, muitas vezes, sentem-se desanimados por não conseguirem alcançar o objetivo esperado, frente a tanta desigualdade social.

Para melhorar a qualidade de ensino, a escola aderiu a alguns programas como: *Todo Dia é Dia de Ler; Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática*. E desenvolve projetos como: *Reforço da Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; Jogos como ferramentas de ensino; Água, escola e ambiente*; os quais sofreram algumas adaptações no atual cenário, e nem todos foram colocados em prática.

No que diz respeito às edificações do colégio, elas são compostas de seis blocos, nos dois primeiros temos 01 secretaria; 09 salas de aula; 01 sala de educação física. Nos blocos 03 e 04, estão instalados: 01 sala dos professores; 02 WC; 01 sala de planejamento; 01 sala da supervisão; 01 sala para setor financeiro; 01 sala da direção pedagógica; 01 sala da direção administrativa; 01 laboratório de ciências; 01 sala do SOE; cantina escolar; 01 sala de atendimento educacional especial; 01 sala de psicopedagogia; 01 laboratório de informática; 03 salas de aula; 02 WC (masculino e feminino). Nos blocos 05 e 06 estão: 01 sala da rádio escola; 10 salas de aula; 01 sala do CA (corpo de alunos).

O colégio ainda apresenta as seguintes estruturas: 01 quadra poliesportiva; bicicletário; área verde; 01 WC; depósito de material de Educação Física; horta escolar; 01 passarela coberta; 01 auditório, 02 WC (masculino e feminino); 01 biblioteca; 01 almoxarifado; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 depósito de alimentos.

Apesar de uma boa estrutura, no contexto atual, isso não contribuiu para a aprendizagem, já que a sala de aula é a tela do computador e na maioria das vezes a tela do celular. Nesse contexto, a escola disponibilizou a plataforma *Google Classroom* para postagens das atividades, e optou pelo aplicativo *Google Meet* para as aulas síncronas. Porém nem todos os alunos matriculados tinham acesso à plataforma, por não possuírem um dispositivo e nem terem acesso à internet.

Figura 1 - Pátio da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora

Fonte: Registrada pela autora

Figura 2 - Fachada da escola



Fonte: <https://www.vilhenanoticias.com.br>³

Figura 3 - Blocos das salas de aula



Fonte: Registrada pela autora

Figura 4 - Área verde



Fonte: Registrada pela autora

Figura 5 - Área verde



Fonte: Registrada pela autora

Figura 6 - Caminho para a quadra



Fonte: Registrada pela autora

³<https://www.vilhenanoticias.com.br/wpcontent/uploads/2019/11/0afb937ae4be13157b81e144e1f3394d.jpg>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

Figura 7 - Quadra



Fonte: Registrada pela autora

Figura 8 - Horta



Fonte: Registrada pela autora

1.2 Perfil da turma escolhida/fatores que motivaram a escolha

O ano escolhido para aplicar o projeto foi o sétimo, a escolha se deu pelo fato de acreditarmos ser importante, no início dos anos do ensino fundamental 2, desenvolver ações que despertem nos alunos o gosto pela leitura.

Se conseguirmos nessa fase da vida despertá-los para a leitura, perpassando, ao menos, os níveis sensorial e emocional, poderão tornar-se leitores autônomos ao chegarem ao ensino médio. Consideramos, nessa perspectiva, o que diz Maria Helena Martins (2012, p. 40) ao tratar da leitura sensorial: “Essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida.” E reitera ao argumentar sobre a leitura emocional: “[...] na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que ele consiste, mas sim o que ele *faz* e o que *provoca* em nós.” (MARTINS, 2012, p. 53). Dessa forma, acreditávamos que dessas sensações e emoções, atreladas à leitura subjetiva que cada leitor faz, é que poderiam surgir significados à experiência leitora, principalmente na fase em que se encontravam os alunos envolvidos nessa pesquisa.

A turma escolhida foi o sétimo ano G, a qual era composta por alunos de diferentes classes sociais. Uns utilizavam *notebook* e tinham boa internet, e outros dividiam os celulares dos pais com os irmãos, e muitas vezes, não tinham acesso à internet, o que demonstrava claramente a desigualdade social que atravessa o grupo formado por eles. Acreditamos que isso pode ser um dos fatores que também interfere na aprendizagem dos estudantes.

Segundo a professora titular, a turma referida continha alunos com boa produtividade e dedicados, mas também, apresentava alunos faltosos, alunos indisciplinados, e outros que apesar do esforço, mostravam ter dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Nesse sentido, acreditávamos que o trabalho com diferentes gêneros textuais, dando ênfase ao texto literário, como o conto de Andersen, teria algum efeito na lida com esses problemas.

A escolha do tema também se deveu à observação de que alunos maiores, em outros anos, tiravam notas baixas, por não conseguirem acompanhar a turma, devido ao tempo dedicado ao trabalho, principalmente os que trabalhavam no comércio.

Entendemos que mostrar para as crianças que a exploração do trabalho infantil existe, é primordial, e por intermédio da literatura é muito eficaz, pois ela contribui para a sensibilização, e pode ajudá-los a se defender e a lutar pelos seus direitos. Preocupamo-nos, no entanto, a todo o momento, em manter a especificidade do trabalho com a leitura do texto literário, cuidando para que ele não fosse apenas pretexto para o estudo de outros temas.

1.3 A relação da proposta da pesquisa com o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Uma das habilidades descritas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), visa: “Observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando com interesse e curiosidade e, assim, exercitar a discussão e a sensibilidade.” (PPP, 2020, n. p.). Nesse aspecto, o estudo do texto literário e a noção de seu vínculo com outros textos e com a realidade, têm norteado o nosso trabalho.

Outros aspectos norteadores referem-se à leitura subjetiva, e aos níveis sensorial e emocional de leitura. Ao nos referirmos à leitura subjetiva, pensamos também na noção de sujeito que consideramos a partir de Bakhtin (2018), em que o sujeito se constitui como uma singularidade e sua forma de ver mundo sempre vai diferir da forma de outrem, pois vai depender do lugar que cada um ocupa na existência e da experiência de vida de cada um. Nesse sentido, O PPP (2020, n. p.) menciona:

Em suma, a proposta aqui elaborada visa, sobretudo, proporcionar aos nossos alunos o manejo de sua linguagem nas mais variadas situações discursivas e de interação social considerando sua experiência de vida, a fim de lhes permitir formar hábitos de pensar, interpretar a realidade e se posicionar criticamente diante dela.

Desse modo, entendemos que o PPP defende que a forma de ver o mundo e interpretar a realidade são próprias de cada sujeito, e isso deve ser considerado no trabalho com a linguagem, seja ela literária ou não. Nesse sentido, a compreensão dos alunos, no que se refere às leituras que se realizam e na construção de argumentos ao escreverem os seus textos, dependerá, em parte, de ações do professor, o qual deve buscar alternativas que sensibilizem os alunos para a prática da leitura, pois:

Como mediadores do processo ensino/aprendizagem e, especialmente por trabalharmos na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, temos a nítida compreensão de que é nosso dever buscar meios de desenvolver em nossos alunos habilidades e competências que lhes possibilitem formular, expressar e expor seus pensamentos e opiniões de maneira crítica e autônoma a fim de torná-los leitores, produtores de textos e sujeitos ativos quanto ao uso das diversas formas de linguagem. (PPP, 2020, n. p.).

Dessa forma, o foco na intertextualidade, na leitura subjetiva, e nos níveis sensorial e emocional, pode ser um dos caminhos para conduzir os alunos ao mundo da leitura. É importante reconhecer que cada texto traz, naturalmente, referência a um conjunto de outros textos, e que a escola ainda pode apresentar novos textos, para que aumente o repertório individual. Além disso, observar as diferentes formas de interpretações e níveis de leitura é fundamental para o trabalho nesse âmbito.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

Nesta seção, abordamos reflexões teóricas a partir de autores como Benjamim (1994), Larrosa (2002), Barbosa e Cocco (2019), que tratam sobre a importância da experiência para a transformação do sujeito. Zilberman (1991), a qual apresenta alguns fatores relacionados ao problema no ensino da literatura no Brasil, Bakhtin (2018), ao nos referirmos à leitura subjetiva e aos níveis de leitura, Carvalhal (2006) e Antunes (2016), as quais destacam a importância da intertextualidade para a leitura e a produção textual, Fleck (2007), o qual defende a potencialidade dos textos curtos para incluir a literatura no programa de leitura. Abordamos, também, os desafios enfrentados no ensino da literatura no contexto remoto.

2.1 Ensino de literatura: a importância da experiência

Ao analisarmos a situação do Brasil atual, no que diz respeito à prática da leitura, podemos constatar que as pessoas “leem” o tempo todo, se considerarmos a predominância visual das redes sociais e sites de internet, sendo intensa a comunicação escrita, tanto em postagens quanto em mensagens. Porém, nesse aspecto, não se observam leituras ligadas a uma experiência significativa, o que se constata é a busca excessiva por informação, fato que segundo Larrosa (2002) pode cancelar as possibilidades de experiência do sujeito. Nesse sentido, podemos pensar, por exemplo, nas notícias que chegam e vão embora com a mesma velocidade. Como afirma Benjamim (1994, p. 203):

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.

Nesse sentido, Benjamim (1994, p. 198), ao falar sobre a “arte de narrar” comenta que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. O autor revela sua preocupação em manter vivas as histórias. Ele também argumenta que as melhores narrativas escritas são aquelas que menos se distinguem das histórias orais. Ainda nesse sentido, Benjamim (1994) reitera que a prática de contar histórias vem desaparecendo, destacando o episódio da Primeira Guerra Mundial, do qual os combatentes voltavam pobres em experiências comunicáveis. Mais tarde, o resultado foi a incompatibilidade entre as histórias dos livros e as que eram contadas de boca a boca.

Na contemporaneidade, podemos observar essa pobreza de experiências descrita por Benjamin e isso é preocupante, pois a experiência é fundamental para a formação e transformação do sujeito. Como afirma Larrosa (2002, p. 26): “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Ainda segundo ele, o excesso de informação, seguido do excesso de opinião, que constituem hoje o espaço virtual, impedem que algo nos aconteça e, conseqüentemente, impedem a constituição da experiência. Nesse aspecto, Barbosa e Cocco (2019, p.113) reiteram:

Apesar da impressão inicial de que estar bem-informado dá status positivo ao indivíduo contemporâneo, e isso implica acompanhar cotidianamente as atualizações constantes das informações, essa prática não se constitui necessariamente como experiência, no âmbito ético.

Outra observação de Barbosa e Cocco (2019) é de que o indivíduo que vive em prol da informação é um sujeito solitário, o qual “olha para o texto mais do que para o mundo”, no sentido de que suas relações com o mundo se dão, ao menos no que diz respeito a opiniões e notícias, em boa parte do tempo, por meio de dispositivos, e não face a face⁴.

Em relação ao ensino de literatura é importante que o professor tenha vivenciado experiências com a leitura, que se volte para dentro de si e busque na memória fatos que marcaram sua vida como sujeito leitor. Dessa forma, o professor como mediador no processo de formação de leitores poderá “transmitir essa experiência”, conforme sugere Benjamin para a narrativa tradicional. Transmitir experiência não quer dizer transmitir um conteúdo, mas sim conduzir os alunos com um olhar mais sensível para diferentes sujeitos com diferentes experiências que podem se apresentar por meio da leitura.

Exemplos de transmissão da experiência ligada à leitura podem ser visto em dois autores conhecidos. Paulo Freire (1985), no seu texto *A importância do ato de ler*, relata sua experiência com a leitura, enfatizando que, ao ensaiar escrever o texto em questão, foi levado a “reler” momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de sua infância e de sua mocidade.

Ao escrever, o autor retoma a infância distante, buscando a compreensão do seu ato de “ler” o mundo particular em que se movia. Ao recontar sua história, Freire busca demonstrar o caminho que percorreu para se constituir como leitor, sabendo que ele não é o mesmo para

⁴ “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade”. (BAKHTIN, 2018, p. 128).

todos. No entanto, a menção ao fato de que o aprendizado da leitura parte do próprio contexto, não sendo uma ação impositiva de determinado conceito/prática de leitura, pode abrir caminho também à descoberta da leitura por outras pessoas. Nesse caso, se daria a transmissão da experiência. Desse modo, assim como Freire, o professor precisa se reconhecer como sujeito da experiência, para que reconheça esses aspectos em seus alunos, considerando que cada um traz consigo alguma experiência. Barbosa e Cocco (2019, p. 111) corroboram essa ideia:

Partimos da ideia de que, especialmente aquele sobre o qual recai a responsabilidade do trabalho com a leitura precisa ser, antes, um leitor experiente e, em sua constituição como tal, precisa, necessariamente, experimentar a “leitura” de mundo e ter consciência das relações entre essa “leitura” e a leitura da palavra.

Assim, compreende-se que o professor só terá essa consciência do seu papel na formação de leitores se experimentar essa leitura de mundo, a qual é tão importante quanto a leitura da palavra, pois ambas se completam na constituição do sujeito leitor. Como afirmam Barbosa e Cocco (2019, p. 112):

Essa percepção de continuidade e complementaridade entre vida e texto é fundamental para a formação do professor que trabalha com a literatura em sala. Na lida em sala de aula com a leitura, os riscos de uma alienação em relação à experiência concreta são muitos, não só pela ausência do trabalho com temas familiares aos alunos (problema ainda persistente), mas, também, porque o vínculo da literatura com a realidade e a necessidade de se trabalhar a experiência de vida antes da literária pode não estar muito claro para o próprio professor.

Outro exemplo de transmissão da experiência leitora é Todorov (2007), em seu livro *A literatura em perigo*. Ele também comenta sobre sua experiência com a leitura, a qual teve início em sua infância, pois seus pais eram bibliotecários, e devido a isso, sempre havia muitos livros em sua casa, o que contribuiu para que ele se tornasse leitor muito cedo. O autor também argumenta sobre sua veneração à leitura e sobre o prazer por ela causado, durante o primário e o ginásio. Comenta sobre como a literatura contribuiu para que não fosse submetido às frustrações próprias de garotos e garotas de sua idade. O autor afirma não saber o que fazer da sua vida, mas tinha certeza de que teria a ver com a literatura. Por certo, foi devido à experiência vivida pelo autor que ele concluiu que sua profissão seria falar sobre livros. Nesse aspecto, Todorov (2007, p. 23) reitera suas ideias, comentando sobre seu amor pela literatura:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos

encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las.

Todorov argumenta sobre a necessidade de haver continuidade entre a leitura da literatura e as experiências vividas, não lidando com o texto como um recurso para se preservar de aspectos ruins da realidade. Todorov (2007) relata também a experiência de John Stuart Mill, o qual foi curado de uma depressão com ajuda da leitura de poemas de Wordsworth. Segundo Todorov (2007, p. 71) “Mill encontra no livro a expressão de seus próprios sentimentos sublinhados pela beleza dos versos”. Além de Mill, o autor também comenta sobre Charlotte Delbo, uma presidiária jovem, a qual encontra na literatura a companheira para sua solidão.

Das experiências de Freire e Todorov, podemos concluir, ao menos, duas coisas: uma é que a leitura pode beneficiar o ser humano e a outra é que a experiência da constituição de si como leitor pode ser transmitida. Por isso, a experiência com a leitura tem um papel importante na escola. Valorizar também as experiências individuais, não só em relação a leitura da palavra, mas do conhecimento de mundo dos alunos, é primordial para o ensino da literatura.

Dessa forma, a leitura ligada a uma experiência pode transformar o indivíduo, favorecendo para que ele se torne um leitor autônomo, o que não acontece com a informação, pois segundo Benjamim (1994, p. 203) “a informação aspira a uma verificação imediata.” Nesse sentido Larrosa (2002) questiona sobre os problemas relacionados à velocidade das notícias e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória que a informação suscita, impedem o sujeito de vivenciar experiências. Sendo assim, a escola como principal instituição responsável pelo acesso à leitura deve proporcionar momentos e espaços para que, de fato, o aluno possa vivenciar experiências significativas com a leitura, e que de algum modo seja afetado por elas.

2.2 A leitura no Brasil

Sabe-se que apesar das iniciativas de incentivo à leitura existentes, como o Programa Nacional da Biblioteca Nacional (PNBE) e o Programa Nacional de livro Didático (PNLD), por várias razões, o Brasil ainda não é considerado um país de leitores, o que inclui, também, muitos professores. Como afirma Cadermatori (2012, p. 25):

[...] o Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras

iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país.

Essa afirmação é de 2012, mas ainda é aplicável aos dias de hoje e não é característica apenas do Brasil. Colomer (2009), na Espanha, aponta que as causas de um fracasso da educação leitora ligavam-se ao fato de que os estudantes pertenciam a uma sociedade pós-guerra que valorizava intensamente a palavra escrita, e os meios de comunicação se encontravam muito presentes, além da evolução tecnológica crescente. Segundo a autora:

O fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude, que já a partir da década de 1960 começou-se a dar sinais de que o modelo educativo, que havia sido concebido para setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas. (COLOMER, 2009, p. 21)

A ampliação da oferta de um formato educacional elitista sempre corre o risco de não funcionar, pela falta de consideração ao contexto do aprendiz, lição ensinada por Freire. Considerando-se que a docência é uma profissão de baixa renda, escolhida, frequentemente, por pessoas de baixa renda, pode-se imaginar, então, o vínculo entre a educação elitista inadequada e a má formação leitora das camadas mais pobres da população.

Em outra via, Todorov (2007) argumenta sobre a ineficiência do ensino da literatura que, para o autor, ocorreu devido às instituições de ensino se voltarem mais para o trabalho com a estrutura do que com os sentidos de um texto, ou seja, deixando de lado a relação entre literatura e vida. Ele afirma que deveria se sentir responsável pela atual situação, pois participou do movimento estruturalista nos anos de 1960 e 1970, que influenciou a composição dos currículos escolares na época posterior.

Esses problemas, apontados por Colomer e Todorov, também se verificaram no Brasil, pois para Zilberman (1991, p. 15):

Ao final dos anos 70, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à disposição. Desde então, o tema assumiu contundência crescente, passando a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões, com fito de tentar corrigir o quadro.

A autora destaca em sua obra a devastação da literatura, e a importância de uma política cultural que venha suprir as deficiências. Atenção que deveria ser dada há décadas. Por outro lado, existe um esforço para emancipação cultural, tendo nos meios de comunicação seus

aliados. Para Zilberman (1991, p. 15):

Com efeito, o crescimento urbano motivado pela industrialização acelerada liberou um público amplo que, embora preferencialmente atraído pelos meios de comunicação de massa, veio a consistir também num contingente respeitável de consumidores de literatura.

Nesse contexto, com a reforma do ensino em 1970, houve um espaço maior para literatura em sala de aula, pois com o aumento de cinco para oito anos a faixa de escolaridade obrigatória, houve também mais leitores para obras que estavam em circulação.

Contudo, para Zilberman (1991), apesar da euforia, do grande número de leitores e do grande investimento na literatura infantil, no momento que a formação da criança passou a ser o foco principal da família, da escola, e da sociedade em geral, ocorreu um paradoxo, pois nessa conjuntura, o interesse das crianças pelas leituras apresentadas entrou em declínio. Uma explicação dada por Zilberman (1991, p. 17) é que:

[...] as tentativas de promoção do gosto pela leitura têm desaguado no apelo à aquisição crescente de obras, reforçando os procedimentos consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mais quem os edita do quem os lê.

Nesse contexto, segundo a autora, a intermediação para tentar resolver esse problema é feita pela escola, por ser uma instituição neutra, a qual não visa comércio nem lucro. Apesar da escola ser considerada a instituição mais importante para a formação de leitores, é necessário um cuidado maior, pois, segundo Zilberman (1991, p.17)

A prática de leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente desejava impor à sociedade, dominada ainda pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores.

Nesse sentido, conclui-se que os livros que chegavam às escolas eram escolhidos pelos governantes, e isso talvez tenha sido uma das causas do declínio de leitores, principalmente os de literatura, pois as escolhas desconsideravam as diferenças sociais e históricas dos grupos de estudantes que passaram a frequentar a escola.

O problema com o ensino da literatura, ainda está presente na nossa sociedade, pois traz marcas e valores do século XVIII, para os quais uma parcela pequena da população está adaptada. Para mudar esse contexto, cabe à escola, como a principal difusora da leitura, enfatizar, principalmente nos primeiros anos escolares, o gosto pela leitura. O professor deve

trazer para sala de aula leituras capazes de engajar os estudantes, pensando em como motivá-los para que se tornem leitores constantes e autônomos.

2.3 Literatura na BNCC

Sabendo-se que a literatura é uma das artes responsável pela formação humana, é importante desenvolver o gosto pela literatura no ensino fundamental, para que o aluno se sinta estimulado para buscar também a leitura fora dos muros da escola. Nesse sentido a BNCC assegura que:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2019, p. 157)

Nesse cenário, a escola pode proporcionar momentos para que os alunos tenham oportunidades de desfrutarem experiências significativas com a leitura literária, para que, de fato, possa haver uma transformação do sujeito leitor. Nesse contexto, a BNCC corrobora: “[...] para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los” (BRASIL, 2019, p. 156).

Ao definir o trabalho com a literatura, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de capacidades socioemocionais, como empatia, respeito, alteridade, além de outros benefícios importantes para a formação do cidadão. Nesse contexto é interessante a promoção de atividades que suscitem a vivência e o respeito com as diversidades culturais. Como constata o documento:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. (BRASIL, 2019, p. 138)

Nesse sentido, lembrando Benjamin e Larossa, diríamos que a figura do professor é necessária, não no sentido de sua centralidade no processo educacional, como detentor do saber, mas no sentido de sua função de transmitir a experiência de leitura, mais do que de um conteúdo ou método de leitura específico. Para que isso ocorra, faz-se necessário que haja espaços de

partilha, de livre manifestação, espaço e tempo dedicados ao exercício da empatia, do respeito e da criatividade, em que o professor responde com sua própria experiência, sob forma de troca e não de imposição ou necessidade institucional.

Nota-se que por intermédio da literatura, é possível a existência de sujeitos mais criativos e sensíveis aos conflitos que surgem no dia a dia. A escola deve proporcionar práticas de leituras que favoreçam para que isso aconteça. As obras estudadas devem proporcionar, além do prazer, reflexões. O trabalho com a leitura precisa ser uma atividade desafiadora, e muitas vezes, a mediação do docente é necessária. O professor que atua, principalmente no ensino fundamental, precisa estar atento a essas particularidades que envolvem a literatura. Nesse contexto, a BNCC menciona como uma das habilidades no campo artístico literário:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2019, p. 159)

Na atualidade o que se observa é a literatura circulando por vários suportes. Não se tem acesso à leitura, de modo geral, somente de forma analógica, e a BNCC dialoga com essa realidade, ao mencionar a importância de se diversificarem e ampliarem as práticas relativas à leitura e o compartilhamento da arte-literária por meio “do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.” (BRASIL, 2019, p. 156).

Nessa conjuntura, constata-se que o perfil do professor é de um profissional pesquisador, inovador, e acima de tudo um leitor que busque encantar o aluno com a literatura, para que de forma gradativa ele se torne um leitor crítico. Como afirma Fleck (2007, p. 16):

Negar nossa responsabilidade, como professores, na formação de leitores, desde a implantação e desenvolvimento do hábito, até a condução da análise crítica, em todos os segmentos do ensino, é omitir-se como profissional, abnegando aos demais preciosos frutos que poderá o nosso trabalho gerar.

Nesse contexto, as ideias de Fleck (2007) vêm ao encontro do que refere a BNCC, sobre a responsabilidade da escola “garantir a formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.” (BRASIL, 2019, p. 138).

2.4 Ensino e Literatura no contexto remoto

O ensino, de modo geral, no contexto do ensino remoto, está sendo um desafio muito grande, pois a escola mudou de espaço, passando a ocupar as telas, e o professor precisou se reinventar. Em se tratando de literatura, o desafio é ainda maior, pois foi necessário buscar obras que se adequassem à nova realidade, levando para as aulas virtuais, textos mais curtos que pudessem ser trabalhados de forma remota e ainda envolvessem os alunos, para assegurar a presença deles nas aulas.

Nesse sentido, deve-se conduzir os alunos de forma segura e, ao mesmo tempo, motivadora ao mundo literário, pois a literatura pode contribuir para muitas reflexões, de níveis sociais e pessoais, as quais perpassam o aprendizado, a formação e a transformação do aluno. Sendo assim, trazer para as aulas virtuais a leitura de textos literários e discutir com os alunos sobre como esses textos dialogam com a realidade é primordial.

A literatura no contexto do ensino remoto, passou a receber um novo olhar, embora ela já circulasse por diversas mídias e suportes, a forma analógica era a mais valorizada pela escola, mesmo havendo a informação de que muitas das competências e habilidades descritas na BNCC contemplam o uso das tecnologias digitais, e essa característica já nos direciona para uma nova forma de ensinar. Nessa conjuntura, no Campo Artístico-Literário da BNCC, podemos constatar habilidades como:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2019, p. 157)

Dessa forma, constatamos que os impactos relacionados às tecnologias digitais já estavam presentes na contemporaneidade, mesmo antes da pandemia pois, segundo Silva (2017, n. p.):

Os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea estão nos

impondo que (re)signifiquemos nossas ideias, conceitos e interpretações sobre o mundo em que vivemos. Trata-se, pois, de injunções que a contemporaneidade vem produzindo como novas experiências no saber, no fazer, no sentir, no pensar etc.

Esses impactos estavam causando, de certo modo, um conflito entre docentes e discentes. A escola não estava sabendo lidar com o panorama apresentado, mencionando, por exemplo, que dispositivos como o celular desviavam a atenção do aluno, e que dessa forma, a aprendizagem estava sendo prejudicada. Para resolver esse impasse, surgiu o Projeto de Lei Federal que proibia o uso de dispositivos móveis em repartições de ensino:

Art. 1º - Fica proibido o uso de telefone celular nas escolas públicas do país.
Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias contados da data de sua publicação. Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2007, p. 2)

No mesmo ano, o Congresso Nacional decreta que os aparelhos celulares poderiam ser usados nas escolas, se fossem com fins educacionais:

Art. 1o Esta Lei veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis sem fins educacionais em salas de aula ou quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. (BRASIL, 2007, p. 4)

Constata-se então que houve o reconhecimento da importância do uso da tecnologia em sala de aula, e que proibir o acesso é negar ao aluno o contexto social, do qual ele também faz parte. Com a pandemia, a escola, não somente teve que permitir o uso do celular e de outros dispositivos, como garantir que os alunos tivessem acesso aos conteúdos, utilizando as mais diversas formas. Essa conjuntura apresentou, de forma imediata, a necessidade de um professor pesquisador, que ousasse experimentar: “as tecnologias começam a fazer parte da rotina escolar, encorajando muitos educadores para mudança de mentalidade” (BACICH, 2015, p. 47). Dessa forma, cabe à escola o cuidado ao se trabalhar com as tecnologias digitais, pois “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.” (BACICH, 2015, p. 47)

Nesse âmbito, a UNESCO, ao mencionar o trabalho com as tecnologias móveis na escola, defende a ideia de que elas colaboram com a aprendizagem, pois viabilizam o acesso a informações e o contato entre famílias e escolas. Segundo a UNESCO (2014, p. 8):

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias.

Constata-se que as plataformas e dispositivos digitais possibilitam o trabalho com as metodologias ativas, como a construção de um mural colaborativo, por exemplo, a produção de vídeos, entre outras atividades, contemplando a leitura literária e a leitura de textos informativos. O uso do celular que era proibido nas escolas, passou a ser a ferramenta principal para os alunos, passou a ser a escola, o caderno, o livro, e o instrumento de ligação entre professor e alunos. Para Lemos (apud SILVA, 2017, n. p.), a “cibercultura solta as amarras e se desenvolve de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada.”

Nesse sentido, ao mencionarem o uso do celular no ensino, Barton e Lee (apud SILVA, n.p.) corroboram: “Mesmo sendo uma tecnologia massificada e com potencialidades de aplicação no contexto educacional, é preciso considerar que o celular não foi criado para tal fim. Pelo contrário, fomos nós que vimos nele essa dimensão.” Pelo celular, a maioria dos alunos entra na plataforma adotada pela instituição, como o *Classroom*, para resolverem as atividades, pelo Meet eles assistem às aulas de forma síncrona, e pelo *WhatsApp* se comunicam com o professor e com os colegas para respostas imediatas. Enfim, eles dependem desses recursos e de outros recursos digitais para se manterem vinculados à escola, e terem contato com as mais diversas artes, inclusive a literária, no cenário atual.

2.5 O sujeito leitor: leitura subjetiva/níveis de leitura

Para efeito deste trabalho, nossa perspectiva de sujeito leitor se constitui a partir de uma ideia fundamental em Bakhtin (2018), relacionada ao “eu”, como sendo uma singularidade da existência, cuja forma de ver o mundo nunca vai coincidir com a forma de ver de outro “eu”, pois, como afirma Bakhtin (2018, p. 21):

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque

em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.

Entendemos que cada homem mencionado na citação é um sujeito que, definido por sua posição externa ao outro, jamais terá sua visão coincidente com a dele. Se, inicialmente, entendemos a “visão” como aspecto sensorial do ser, é possível estender essa “diferença de visão”, que faz com haja “diferentes mundos”, como imagem para representar a experiência única de cada indivíduo na existência.

Dessa forma, trazendo essa reflexão para o contexto do ensino, entendemos que o professor precisa estar atento às várias interpretações surgidas após a leitura de uma obra, considerando-as como fruto das visões diferentes que cada aluno traz sobre o mundo. Nesse sentido, Fleck (2017, p. 28) questiona: “[...] a abordagem a um texto é sempre feita de uma forma distinta, dependendo de cada leitor, pois este possui experiências e objetivos pessoais específicos, os quais amparam seus interesses e propósitos de leitura.” Ainda nesse sentido, Jouve (2002, p. 24) corrobora com essa ideia ao expor que “recebido fora de seu contexto de origem o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.”

Desse modo, Jouve (2002) chega à conclusão de que a melhor forma de se ensinar literatura é interrogar sobre o que os leitores encontram nas obras. Assim, o sujeito leitor passa a ser considerado. Embora muitos autores já afirmem a importância de se considerar o sujeito leitor, verifica-se, ainda, uma tendência, ao menos nos ambientes em que já tivemos oportunidade de trabalhar, à prevalência de uma única interpretação: a do professor; sem abertura para outras interpretações. O que acaba limitando as possibilidades de sentido, tanto do texto quanto do leitor. Por outro lado, é importante frisar que, embora o texto permita várias interpretações, não podemos ser irresponsáveis ao ponto de aceitar qualquer argumento, pois é necessário respeitar certos limites da interpretação. Como aponta Jouve, (2002, p. 25), “existem critérios de validação. O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.”

Pensamos que o ideal é que a literatura ocupe o primeiro plano na escola, e que sua função social seja notável. Como afirma Lajolo (1993, p. 106),

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Assim, observamos a necessidade de se contribuir para a formação de leitores, considerando que a literatura humaniza e pode ser transformadora do ser. Nesse sentido, Candido (1999, p.06) esclarece:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Nesse aspecto, é de suma importância respeitar as individualidades dos diferentes sujeitos, vindo de diferentes condições sociais ao se trabalhar com a leitura, mais ainda quando essa for voltada ao texto literário. Como explica Bakhtin (2018, p. 45), “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único.”

É esse “lugar de existência” próprio de cada leitor que lhe possibilita atuar como coautor na interação com o texto literário, já que, conforme defende Jouve (2002, p. 61), “saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre texto e o leitor”.

Além disso, ao se tratar de leitura, principalmente a do texto literário, levamos em conta os diferentes modos de receber, pois por intermédio da leitura subjetiva, o leitor, de forma original, dá acabamento ao texto. Nesse sentido, Langlade (2004, p. 33) menciona:

Assim, toda a obra literária engendra uma multiplicidade de obras produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos. Essa importância central outorgada à participação do leitor na elaboração de um texto singular leva a questionar a noção de texto literário.

Dessa forma, ao se trabalhar com a leitura é importante proporcionar meios para que os alunos ampliem a produção de sentidos, perpassando os níveis sensorial e emocional, e que de forma autônoma, ao sair do ensino fundamental, possam buscar e compreender textos alcançando o nível racional, considerando que cada nível corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Nesse sentido, sobre a importância de o leitor não ficar só no sensorial ou emocional, Martins (2012, p. 66) reitera:

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a

reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

A experiência, nos níveis sensorial e emocional, possibilita aos alunos o gosto pela leitura, em que tomam a iniciativa pela busca do que ler. Essa condição pode favorecer a experiência da leitura racional, pois, em algum momento, os alunos podem ser capazes de refletir e adquirir novas atitudes em relação ao universo que os cerca. Esse processo, no entanto, não precisa ser apenas espontâneo: o trabalho com o nível racional da leitura também pode ser direcionado. Acreditamos, no entanto, que o ensino médio é um contexto mais propício para esse trabalho.

2.6 O papel da intertextualidade na leitura e na elaboração de textos

O enfoque na intertextualidade temática é essencial para que os alunos percebam que um mesmo tema pode ter várias abordagens e que, através dessa experiência, podem produzir seus textos com marcas das leituras realizadas, pois segundo Antunes (2016, p.164):

De qualquer forma, seja de sentido amplo, seja em sentido restrito, todo texto, na sua produção e na sua recepção, está ligado ao conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação.

Sendo assim, a intertextualidade, além de ser fundamental para a leitura e produção de textos, como já mencionado, também contribui para orientar as interpretações. Nesse contexto, Carvalhal (2006, p. 128) reitera: “[...] a intertextualidade passou a orientar a interpretação, que não pode mais desconhecer os desdobramentos de significados e vai entrelaçá-los, como a própria origem etimológica da palavra esclarece: *texere*, isto é, tecer, tramar.”

Ainda nesse sentido, Carvalhal (2006, p. 128) reitera: “A intertextualidade, como propriedade descrita, passou a significar um procedimento indispensável à investigação das relações entre diversos textos. Tornou-se chave para a leitura em um modo de problematizá-la”. Sobre essas relações entre textos, Bakhtin (2018, p. 307) aponta que:

[...] o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

O autor também menciona que: “A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva,

como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem [...]”. (BAKHTIN, 2018, p. 279). Podemos afirmar, então, que sempre a intertextualidade vai estar presente nas obras, lidas, e por certo na criação de novas obras. Na escola, ao se trabalhar com os alunos, independentemente do nível em que se encontram, se mostrou produtivo levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais, analisar juntamente com a turma a forma como um mesmo tema pode perpassar diferentes textos, e o diálogo entre esses e a realidade.

Sobre esse aspecto, Antunes (2016, p. 166) reitera: “A escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento que são ‘traçadas as primeiras linhas’. Começa muito antes.” Dessa forma, além das leituras disponibilizadas na sala de aula, valorizar o repertório de leituras, tanto de palavras como o de mundo, que cada um traz para a sala de aula, é de suma importância para a leitura e produção textuais.

2.7 O conto na sala de aula

Como mencionado, no ensino fundamental, deve-se desenvolver o gosto pela leitura para que, de maneira gradativa, os alunos possam chegar ao nível racional da leitura. Pela nossa experiência em sala de aula, constatamos que isso não acontece, pois, nossos alunos chegam no ensino médio, ainda com a necessidade de que seja estimulado esse gosto. Por isso, o professor deve ter o cuidado ao apresentar textos aos alunos, de forma que, no ensino fundamental, se construa o hábito de leitura.

Nesse contexto, o trabalho com contos pode favorecer o alcance dessa construção. Por ser um texto curto, esse gênero pode ser trabalhado em sala, por intermédio de leituras compartilhadas ou não, permitindo sua exploração sob diversos aspectos, de maneira mais profunda, indo além dos elementos da narrativa. Como menciona Fleck (2007, p. 24):

Nossas escolas precisam aprender a explorar toda a potencialidade das “historinhas”, das aventuras, ficções, contos, poemas e romances, e não deixar que apenas ocorram leituras evasivas, que não ultrapassem os limites da emoção e que sejam usados tão corriqueiramente como atividades e exercícios de relacionar personagem, eleger ações prediletas, comentar atitudes e características das personagens, entre outros, nas poucas aulas de literatura.

O autor ainda reitera a mesma ideia, ao mencionar que: “Os textos mais curtos e não fragmentados, como poemas, fábulas, contos, são ideais para introduzir a literatura no programa de leitura.” (FLECK, 2007, p. 24). Para ele, nesse sentido, esses textos, quando bem trabalhados, poderão despertar os alunos para leituras mais extensas e densas. Nesse contexto,

o trabalho com o conto favorece para que a literatura faça parte da vida do estudante e desperte nele a percepção da importância da arte de narrar, prática que já vem se perdendo no contexto atual, conforme apontamos com Benjamim (1994), anteriormente.

Benjamim (1994), ao mencionar sobre a importância do narrador de contos de fadas para crianças, afirma que ele é o primeiro conselheiro das crianças e primeiro narrador verdadeiro. A narrativa como conselho, definição dada por Benjamin, implica um narrador que não necessariamente impõe valores, mas intermedia a relação do seu ouvinte com o conteúdo da narrativa, o que sugere que a arte narrativa pode ser libertadora: “O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado.” (BENJAMIM, 1994, p. 215). Uma preocupação do narrador é com o amadurecimento da percepção da realidade por parte de seu ouvinte. No que se refere a contos infantis, apesar de circularem via escrita e não na oralidade, como no caso do narrador tradicional, é possível ainda ver traços desse “narrador verdadeiro”, se consideramos a perspectiva do conselho e da intermediação com a realidade. Esse foi um dos critérios para escolha do conto infantil com que trabalhamos no projeto: nele pudemos ver traços do narrador tradicional, definido por Benjamin.

Andersen demonstrou no conto *A pequena vendedora de fósforos*, a situação de uma criança abandonada pela sociedade e desprotegida, até mesmo, pela própria família. Em sua obra, que não tem um final feliz, é possível verificar a delicadeza com que trata um problema tão difícil, e que, embora seja uma obra infantil, atrai, com certeza, o público adulto, fato que a valoriza. Nesse contexto, Mindlin (2009, p. 29) comenta: “uma das coisas que caracteriza um bom livro infantil é o seu poder de também atrair o interesse dos adultos.” A obra de Andersen pode proporcionar, não somente o gosto pela leitura, como também reflexões sobre um problema tão cruel como a exploração do trabalho infantil.

Ainda sobre o uso de contos para o trabalho com literatura, Colomer (2007), ao argumentar sobre a formação literária das crianças e adolescentes, menciona a importância do contato direto com as obras destinadas ao público infantil e juvenil, e que isso favorece para o aprendizado das inter-relações da experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra. Nesse sentido, a autora defende a ideia de que a leitura de contos é a que traz mais benefícios para aprendizagem leitora:

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos “métodos de ensino” fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma oral ou através de

audiovisuais -, assim como a forma como estão escritos os livros infantis ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular. (COLOMER, 2007, p. 73).

O que sugere Colomer a respeito dos contos se aproxima do que Benjamin sugere a respeito da narrativa: é uma habilidade que pode se desenvolver naturalmente no ser humano, como um costume social. Acreditamos também, como Benjamin (1994), que alguns contos, como o de Andersen, podem trazer, em alguma medida, aspectos da narrativa tradicional, no sentido de que elas transmitem experiências.

Pelas palavras de diferentes autores, constatamos que o contato com o conto pode ser essencial para a formação do leitor literário, pois, independente da forma de acesso, com um trabalho bem conduzido, ele pode contribuir para a inclusão do aluno no universo da literatura.

3 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA/REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos os detalhes das etapas desenvolvidas e as análises dos dados de nossa pesquisa, referentes às mudanças na proposta inicial, ao diagnóstico, à motivação, ao aprofundamento no tema, ao desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita, à expressão e à impressão relacionadas ao projeto.

3.1 Mudanças na proposta inicial

A proposta inicial exposta no projeto de intervenção durante a qualificação apresentava como objetivo geral: desenvolver ações, que, por intermédio da leitura do texto literário, em interface com outras linguagens, propiciassem ao aluno a experiência estética com a leitura, na perspectiva de Bakhtin (2018). Entendemos que esse conceito do autor pode ser associado ao de “leitura racional”, mencionada por Martins (2012), a qual exige um leitor mais maduro. Porém, ela defende que, no ensino fundamental, o trabalho essencial deve ser feito nos níveis sensorial e emocional da leitura. Nesse sentido, a banca de qualificação sugeriu que direcionássemos nossa pesquisa para esses níveis.

Outra mudança se refere ao número de obras literárias que fariam parte da pesquisa. Pensamos em trabalhar com *A pequena vendedora de fósforos*, de Andersen, e *Carvoeirinhos*, de Roger Mello (2017). Porém, como estávamos em aulas remotas, optamos por trabalhar somente com a primeira, devido ao tempo e aos recursos a nós disponibilizados.

Também foi necessário substituímos o gênero documentário, representado no texto *Trabalho infantil nas plantações de cacau do Pará* (2019), pois, devido ao contexto da pandemia, acreditávamos que deveríamos incluir na pesquisa informações sobre o panorama em que estávamos vivendo. Desse modo, optamos pela inclusão da reportagem *Denúncias de trabalho infantil aumentaram durante a pandemia - primeiro impacto* (2020).

Em relação ao encerramento e culminância das atividades desenvolvidas, constatamos que não seria possível organizar o sarau como planejado no primeiro momento, sendo assim, achamos mais viável disponibilizarmos a mostra do projeto no *Facebook* e em um *Blog*

produzido no aplicativo *Canva*.⁵

3.2 Ações desenvolvidas/encaminhamentos metodológicos

1ª Etapa

Nosso projeto foi desenvolvido em quatro etapas. Na primeira etapa, apresentamos a proposta à equipe pedagógica da escola. Em outro momento, entramos em contato com a professora da turma para que juntos pudéssemos organizar a primeira *live* para apresentação do projeto aos alunos. Nessa etapa também fizemos o diagnóstico da turma por meio de um memorial de leitura para verificar o grau de percepção dos alunos em relação à linguagem literária. Ainda nessa etapa trabalhamos com a música “*Criança esperança*”, de Sandy e Júnior, com o intuito de verificar o grau de conhecimento em relação ao tema a ser trabalhado. Para essa etapa, utilizamos 7 aulas.

2ª Etapa

Nessa etapa, eles tiveram acesso a vários textos de diferentes gêneros, que abordavam o tema da exploração do trabalho infantil. Primeiramente analisaram o mapa elaborado pela “Rede Peteca” sobre a atual realidade do trabalho infantil no Brasil. Depois assistiram a reportagem “*Denúncias de trabalho infantil aumentaram durante a pandemia – primeiro impacto (12/06/20)*”. Na sequência fizeram a leitura e análise de parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Ao concluírem as leituras, refletiram sobre os textos lidos, depois elaboraram frases sobre a exploração do trabalho infantil com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre o problema, e construíram um mural digital colaborativo com essas frases. Para essa etapa utilizamos 7 aulas.

3ª Etapa

Nessa etapa, os alunos assistiram ao vídeo com a gravação da história *A pequena vendedora de fósforos*, narrada pela professora, e leram o conto escrito. Depois fizeram a comparação entre essas duas formas de acesso ao texto literário. Na sequência, estudaram as características do conto para que eles compreendessem como os elementos estão arquitetados

⁵ O Canva é um aplicativo editor gratuito que pode ser usado em desktop ou celular e permite criar diversos tipos de artes. Nele é possível criar convites, cartões, currículos, apresentações, cartazes, gráficos e, claro, posts para redes sociais.

em um conto maravilhoso. Em seguida foi proposto para que os alunos produzissem um conto tendo como referência *A pequena vendedora de fósforos*, o qual foi corrigido e reescrito para a elaboração de uma coletânea impressa. Nessa etapa, foram necessárias 10 aulas

4ª Etapa

Na quarta etapa, nos organizamos para o encerramento, desenvolvemos atividades para que os alunos pudessem se expressar por intermédio de vídeos gravados. Nesse caso, eles puderam escolher a forma que se sentissem mais seguros para a apresentação. Foram propostas as seguintes opções: vocalizar uma das frases que produziram sobre a exploração do trabalho infantil; escolher uma das músicas dos clipes que foram postados no *Classrrom: Criança esperança*, de Sandy e Júnior, ou a música *Sementes*, de Emicida; outra proposta foi a apresentação do conto que produziram em forma de leitura dramatizada ou da maneira que preferissem. Os vídeos fizeram parte da mostra do projeto. Depois de concluída essa atividade eles escreveram sobre as impressões relacionadas à participação no projeto. Para essa etapa, utilizamos 9 aulas.

Quadro 1 - Cronograma

MÊS	ETAPAS	DURAÇÃO
Junho/julho	Etapa 1	7 aulas
Julho	Etapa 2	7 aulas
Agosto	Etapa 3	10 aulas
Setembro/outubro	Etapa 4	9 aulas

Fonte: Arquivo de pesquisa

3.3 Introdução, diagnóstico e motivação

A nossa pesquisa foi desenvolvida no Colégio Tiradentes da Polícia Militar-Unidade V, com alunos do 7º ano do ensino fundamental, na cidade de Vilhena-RO. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, pois compreende-se que esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador/pesquisado, a junção da teoria com a prática. Segundo Thiollent (1986, p. 15),

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Nosso intuito foi de propiciar aos alunos experiências com a leitura, possibilitando vivências com diferentes tipos de linguagens e gêneros que dialogam entre si. As atividades foram aplicadas de forma remota, com o uso da plataforma *Classroom* e *Google Meet*, e houve a utilização de atividades impressas para os alunos que não tinham acesso à internet. Além disso, fizemos uso do aplicativo *Jamboard*⁶, para a elaboração de um mural digital colaborativo, e do *PowerDirector*⁷, para a produção e edição de vídeos, os quais favoreceram para o trabalho com as metodologias ativas, prática muito eficaz para desenvolver a autonomia do aluno, como afirma Moran (2015, p. 34): “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional”. Nesse contexto, as atividades propostas possibilitaram que os alunos participantes pudessem criar e se expressar, colocando-se como sujeitos protagonistas.

Em relação ao tema da intertextualidade, nos amparamos na BNCC (2017), a qual traz como uma das habilidades do Campo Artístico-Literário o propósito de

[...] (EF67LP27) analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (BRASIL, 2017).

Apesar de todos os problemas causados pela Covid 19, desenvolvemos nossa pesquisa,

⁶ Ferramenta de quadro interativo on-line projetada para colaboração em várias plataformas, desenvolvida pelo Google como parte da família G Suite.

⁷ É um editor de vídeos para celulares Android e iPhone (iOS). Ele permite criar filmes com transições animadas, adicionar textos e música de fundo.

buscando formas de interação para alcançarmos os alunos, para que de alguma maneira conseguíssemos primeiramente construir algum laço afetivo, pois acreditávamos que isso seria essencial para a aprendizagem. Nesse sentido, Charczuk (2021, p. 17) afirma que:

No contexto do ensino remoto, precisamos recolocar o desafio e o compromisso social, ético e político com a equidade de acesso de todas e todos a uma educação genuinamente inclusiva. Por ora, apostamos que as reflexões tecidas em torno da docência em tempos de distanciamento social são necessárias e contribuem para reconhecer a função do professor e reafirmar a inscrição da educação como laço imprescindível entre sujeitos.

Assim, apesar de não estarmos presentes fisicamente, a interação foi de suma importância, mesmo quando em atividades impressas ou em ambientes virtuais, pois partimos dela para a construção de conhecimentos junto aos educandos.

Tivemos muitos pontos positivos, além dos já mencionados, os quais iremos pontuar mais adiante, porém, pudemos constatar a existência de problemas relacionados ao acesso dos alunos nas plataformas, pois, mesmos os alunos inscritos, muitas vezes, encontravam dificuldades, não só em relação à internet, mas também aos próprios dispositivos, por não terem um aparelho celular ou um computador disponível, resultando numa oscilação, no que diz respeito à sua participação nas atividades. Problemas que, segundo Charczuk (2021, p. 17), refletem um impasse social:

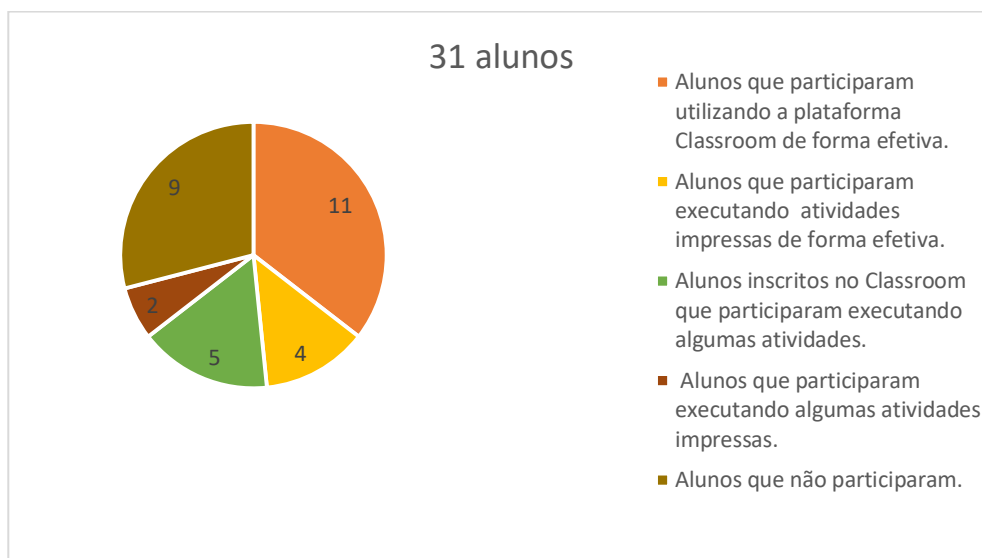
Evidencia-se que consideramos o processo de professores e alunos que dispõem de recursos socioeconômicos e técnicos que permitam o acesso ao ensino remoto. Muito resta a ser discutido, principalmente em termos políticos e socioeconômicos, sobre a exclusão de professores e alunos desse processo justamente por desigualdades sociais que não são exclusivas desse tempo de pandemia, mas que nesse contexto se mostram exacerbadas.

Nesta seção, apresentaremos as análises dos dados e os resultados alcançados por intermédio da intervenção, considerando que a turma escolhida apresentava trinta e um alunos, e, desse número, seis estavam inscritos na elaboração de atividades impressas, devido à falta de acesso à internet ou aparelhos apropriados para a execução das tarefas, e vinte e cinco estavam inscritos na plataforma *Classroom*.

Tivemos ao todo um total de vinte e dois alunos vinculados ao projeto, porém, desse número, somente quinze participaram de forma efetiva, desenvolvendo de 90 a 100% das atividades propostas. Toda nossa pesquisa considerou as duas formas de acesso ao projeto, observando as situações apresentadas.

O gráfico abaixo revela com mais clareza essa conjuntura:

Gráfico 1 - Índices da participação dos alunos no projeto de intervenção



Fonte: Arquivo de pesquisa

Pelos dados, podemos constatar que houve oscilação em relação a participação dos alunos, por vários fatores, entre eles, a falta de acesso à internet, por aqueles que estavam inscritos na plataforma, e o atraso na busca e entrega das atividades impressas, resultando num acúmulo de atividades, pois o currículo do sétimo ano apresenta dez disciplinas, das quais, o aluno acaba não conseguindo dar conta.

Apesar da oscilação em relação à participação, tivemos um resultado considerável. Para darmos início ao desenvolvimento das ações com os alunos, pedimos à professora da turma para que marcasse uma reunião via *Google Meet*, com o intuito de apresentar o projeto à turma.

A reunião aconteceu no dia 06 de julho de 2020, em que compareceram apenas sete alunos. Falamos do objetivo do projeto, sobre as atividades que seriam desenvolvidas, e sobre as obras que iríamos trabalhar. Perguntamos se alguém poderia fazer um grupo no *Whatsapp* para agilizar a comunicação entre nós, logo uma aluna se prontificou. No mesmo dia postamos no *Google Classroom* a primeira atividade, e enviamos à escola o plano da aula e a atividade para ser impressa para os alunos que não tinham acesso à plataforma.

Para diagnosticar o grau de experiência dos alunos em relação à leitura do texto literário, foi pedido a eles que descrevessem suas experiências com a leitura. Para isso foi utilizado o seguinte enunciado:

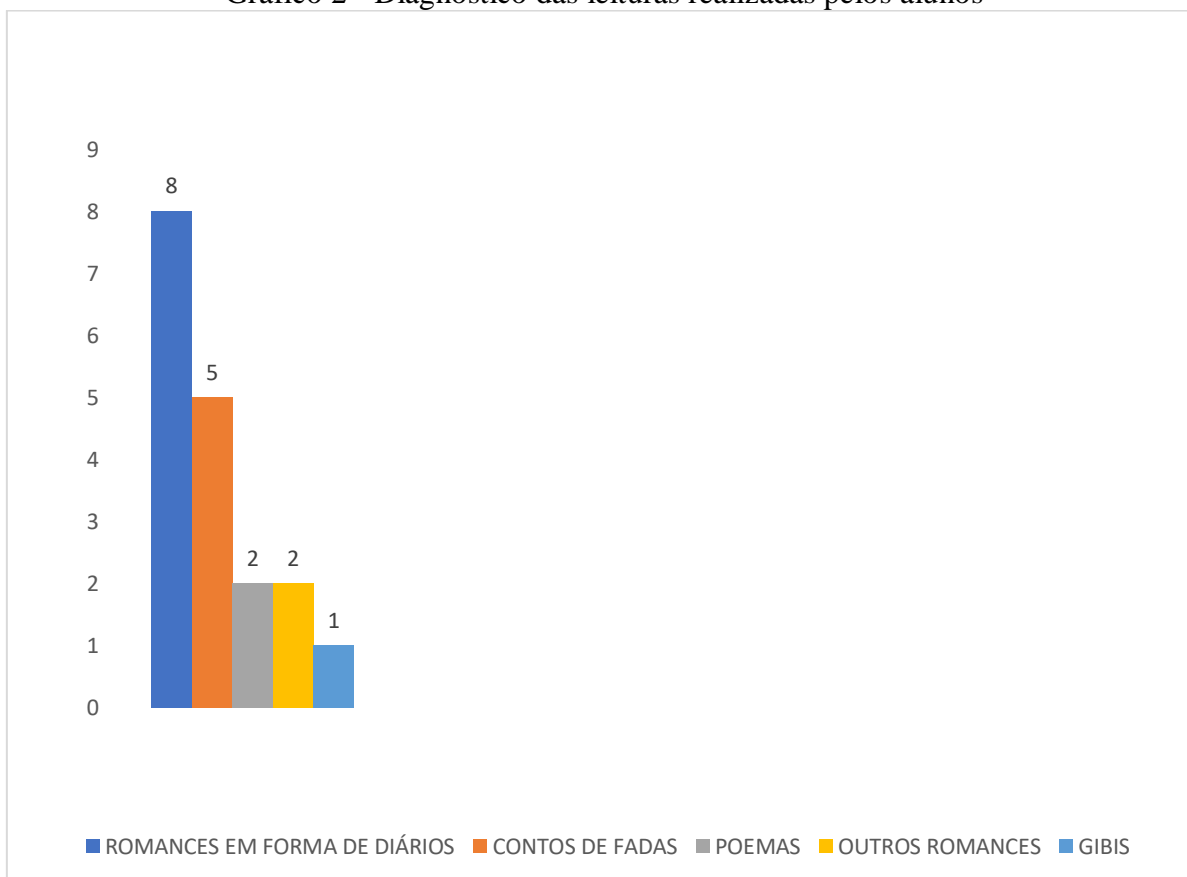
“Escreva um breve memorial, relatando suas experiências com a leitura, aponte o que você já leu e quais são seus livros preferidos. Caso tenha ouvido histórias, descreva também essa experiência” (Fonte: arquivo de pesquisa).

Com isso foi possível detectar os gêneros textuais mais lidos pelo grupo, o nível de leitura em que se encontravam, e se a experiência aconteceu somente na escola, ou se teve a participação da família.

O gênero textual mais lido foi o romance em forma de diário, com destaque para a obra *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, que apareceu com índice de 80% nos memoriais analisados, em segundo lugar o conto infantil, constatando as seguintes obras: *Chapeuzinho Vermelho e Cinderela*, de Charles Perrault; *Rapunzel, Branca de Neve e A Bela e a Fera*, dos Irmãos Grimm; *Os Três Porquinhos*, de Joseph Jacobs.

No gráfico abaixo temos o resultado das análises dos dados:

Gráfico 2 - Diagnóstico das leituras realizadas pelos alunos



Fonte - Arquivo de pesquisa

Dos memoriais, destacamos alguns fragmentos para reforçar esses dados:

Quadro 2 - Gênero mais lido pelos alunos

Alunos	Fragmentos
Aluno K:	<i>“Vou falar alguns livros que eu li, Fazendo Meu Filme, Diário de um Banana, O Diário de Anne Frank, Querido Diário Otário, gibis, livros de poesias, etc.”</i>
Aluno G:	<i>“Bom eu li vários livros já, A cinderela, A Bela e a Fera, Rapunzel, Branca de Neve, e já li também os Diários de um Banana, tenho 2 deles.”</i>
Aluno M:	<i>“Os meus livros preferidos são: Diário de um Banana, A ilha do tesouro.”</i>
Aluno G B:	<i>“[...] já li histórias como Chapeuzinho, os três porquinhos, meus livros preferidos são os diários de um banana, histórias já ouvi quando tinha 4 e 5 anos, foi legal.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Em relação aos níveis de leitura, verificou-se que todos estavam no nível emocional ao relatar suas experiências com a leitura, pois os comentários se detiveram na indicação do gosto e da satisfação causada pelo texto, talvez, numa roda de conversa, outros elementos da leitura emocional, como uma identificação com personagem, indicariam mais aspectos desse nível. Essas afirmações podemos constatar nos fragmentos de alguns memoriais:

Quadro 3 – Indícios dos níveis de leitura demonstrados pelos alunos

Alunos	Fragmentos
Aluno K	<i>“Os meus livros preferidos são contos de fadas [...] nas aulas de leitura em português eu gostava muito”</i>
Aluno J	<i>“Eu li Um Diário de um Banana, e foi muito legal.”</i>
Aluno G	<i>“Minha relação com os livros é um pouco fraca, mas quando estou com vontade de ler é um mundo incrível.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Além desses dados, foi possível verificar também, que apesar de todos os problemas que a escola enfrenta, é por meio dela que a maioria dos alunos que fazem parte dessa pesquisa têm acesso à literatura. Ficou evidente que a participação da família na iniciação à leitura ainda não é suficiente. Entendemos que a família é um dos agentes sociais importantes na

definição dos hábitos culturais como a leitura. Colomer (2009, p. 48) fala da colaboração de outros agentes, além da escola, nesse processo:

[...] há que se levar em conta definitivamente que os hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que as decisões neste âmbito devem basear-se em uma análise mais complexa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais.

Em nossa pesquisa, verificamos que os poucos alunos que tiveram a experiência com o a leitura do texto literário com o envolvimento da família apresentaram maior envolvimento e entusiasmo ao relatá-la, fazendo referências, mesmo que indiretas, à família. Podemos constatar isso nos fragmentos de alguns memoriais:

Quadro 4 - Referências à família no processo da leitura

Alunos	Fragmentos
Aluno L	<i>“Eu aprendi a ler com 5 anos, sempre quando andava de carro saía lendo tudo.”</i>
Aluno N	<i>“[...] quem me inspirou a ler foi a minha vó, ela lê muitos livros e eu também.”</i>
Aluno F	<i>“É incrível o que a leitura já trouxe para mim, muitas experiências foram feitas após eu aprender a ler, minha irmã aprendeu primeiro que eu, e isso fez eu querer me esforçar muito para ler, [...] com a leitura consegui descobrir muito sobre a vida de muitas pessoas do passado [...] te agradeço muito leitura!”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

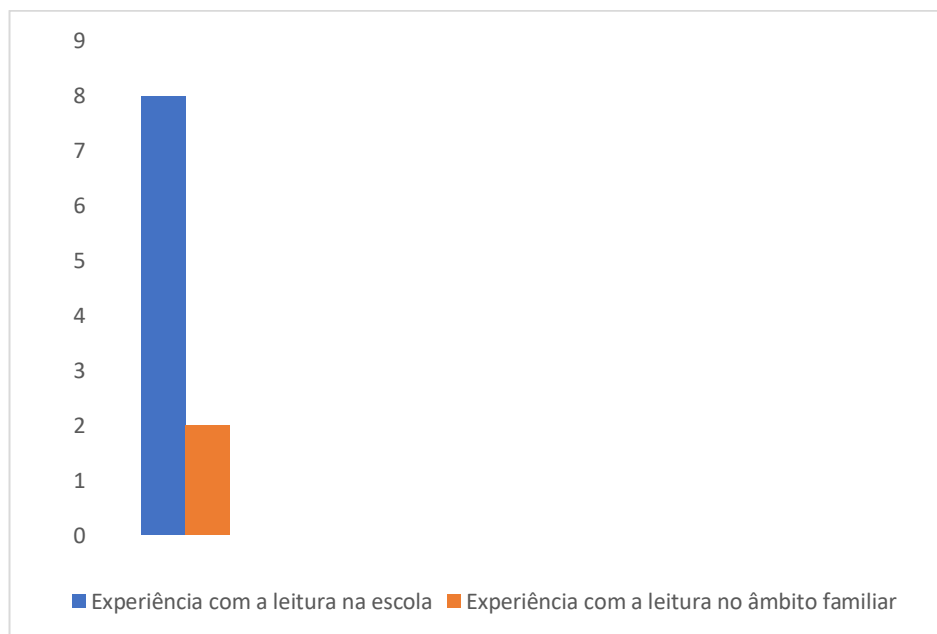
Quadro 5 - Referências indicadoras de leituras na escola

Alunos	Fragmentos
Aluno A C	<i>“O livro A lagoa prateada, uma professora do 5º ano leu para a sala e eu gostei muito.”</i>
Aluno K	<i>“Os meus livros preferidos são contos de fadas, a gente lia muito nas aulas de leitura em português, eu gostava muito.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Além disso, nas referências citadas sobre as obras mais lidas, nas quais temos o *Diário de um Banana* em maior índice, obra trabalhada na escola no ano anterior, fica claro que é no ambiente educacional que a maioria desses alunos tem acesso ao texto ficcional. No gráfico abaixo temos o índice da escola e da família nesse processo.

Gráfico 3 - Índices da participação da família e da escola no acesso ao texto literário



Fonte: Arquivo de pesquisa

Como detectamos nessa breve análise é na escola que a maioria dos alunos que fazem parte desta pesquisa estão tendo acesso ao texto literário. Em relação à ausência de outros setores da sociedade, como da própria família, podemos considerar que seus membros podem também não ter tido acesso à iniciação da leitura, o que se constitui como problema que atravessa gerações, exigindo da escola um maior esforço. Colomer (2009, p. 47) pontua, ainda, limitações para a leitura promovida apenas pela escola:

[...] é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes.

Colomer sugere que, nem sempre, a formação de leitura dada pela escola é a que vai definir o gosto e o consumo de bens culturais quando o aluno sair do âmbito escolar. Consideramos, por causa disso, que o papel do professor é estimular cada vez mais as crianças para que não só se tornem desejosos por literatura, mas queiram ler, e por consequência, tornem-se leitores autônomos, buscando o acesso aos textos literários mesmo depois que saírem

da escola.

Para dar continuidade às atividades diagnósticas, precisávamos também saber que conhecimentos eles tinham em relação ao tema proposto: “A exploração do trabalho infantil”. Para isso, partimos do trabalho com a música *Criança esperança*, de Sandy e Júnior⁸, com a exibição do videoclipe, leitura e análise da canção, e aos alunos que não tinham acesso ao *Classroom*, foi proposto somente o trabalho com a letra da música. Depois disso, eles responderam à questão:

“Como a sociedade pode contribuir para amenizar os problemas do abandono e da exploração do trabalho infantil?” (Fonte: arquivo de pesquisa)

As respostas a essa questão mostraram-nos que os alunos tinham um certo conhecimento a respeito do tema. O trabalho com a canção favoreceu para que eles refletissem sobre o assunto, facilitando a elaboração de seus argumentos. Como constatamos nas respostas dos alunos citadas no quadro abaixo, considerando as duas formas de acesso à atividade:

Quadro 6 - Conhecimento relacionado ao tema/alunos que tinham acesso ao *Classroom*

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno A C	<i>“Acho que se todos ajudassem e desse carinho e amor tudo ficaria melhor.”</i>
Aluno G	<i>“Proteger as crianças e os adolescentes é um dever de todos e ajudar e cuidar.”</i>
Aluno K	<i>“Os países devem focar suas ações na educação e proteção social e em estratégias que promovam o trabalho decente para as famílias e para os jovens que tem idade para trabalhar, reduzindo a exploração e mão de obra infantil.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Em relação às respostas dadas pelos alunos que tiveram acesso ao *Classroom*, observamos que no primeiro argumento, a solução está na solidariedade; no segundo, o aluno faz referência a princípios morais; no último, o aluno mencionou ações públicas de proteção e redução da exploração do trabalho infantil.

⁸Sandy e Júnior. *Criança Esperança*. Gravadora Universal, 1994.

Quadro 7 – Conhecimento relacionado ao tema/ alunos que tinham acesso às atividades impressas

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno J	<i>“O problema é de abandono e exploração do trabalho infantil.”</i>
Aluno B	<i>“Deixar os filhos livres.”</i>
Aluno F	<i>“Não abandonando as crianças e fazer buscas com a polícia atrás das pessoas que obrigam elas trabalhar.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Ao analisarmos os argumentos dos alunos que não tiveram acesso à plataforma, verificamos que o aluno J respondeu à questão explicando a origem do problema, para ele o problema é social, apontando o abandono e a exploração; o aluno B, limitou-se à família, e a liberdade dos filhos; o aluno F, apontou que a solução está na proteção e na punição para aqueles que obrigarem as crianças a trabalharem.

Ao compararmos as duas formas de acesso, os alunos que utilizaram a plataforma, tendo acesso ao videoclipe, tiveram argumentos mais consistentes, talvez o contato com a música e com as imagens tenha lhes proporcionado uma maior reflexão em relação ao tema. O que não anula as impressões dos alunos que responderam à questão utilizando as atividades impressas, embora tenham dado respostas mais limitadas, seus argumentos foram suficientes para demonstrar que eles tinham o conhecimento mínimo sobre o tema.

Partindo das análises desses textos e de outros, aos quais tivemos acesso, constatamos que seria possível desenvolver nosso trabalho, a partir do conhecimento de mundo que nossos alunos possuem, pois, para nós, é fundamental a afirmação de Freire (1985, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, fazer essas sondagens ajudaria na flexibilização das ações e na elaboração de estratégias.

3.4 Informação e aprofundamento no tema

Constatamos a necessidade de desenvolver ações que possibilitassem uma experiência relevante na vida dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa. Sendo assim, o trabalho com a literatura em interface com outras linguagens e gêneros, dando ênfase à intertextualidade temática, à leitura subjetiva e aos níveis sensorial e emocional, facilitou para que muitos aspectos fossem explorados e, de fato, proporcionassem aos alunos vivências importantes para a formação dos mesmos, pois esse diálogo entre textos e realidade contribuiu para a compreensão de que a leitura do mundo é tão importante quanto a leitura da palavra, e de que ambas se completam.

Com o diagnóstico pronto, e já tendo uma noção do caminho que iríamos percorrer, passamos para o desenvolvimento das outras atividades. No dia 12 de agosto de 2020 organizamos uma *live*, na qual tivemos a participação de seis estudantes. Argumentamos sobre o tema do projeto, apresentamos as estatísticas em relação ao tema no mundo e analisamos o mapa da *Rede Peteca*, que mostra a atual realidade do Brasil em relação à exploração do trabalho infantil. Em relação à Vilhena, segundo o Conselho Tutelar⁹, “não há mapeamento sobre a situação atual do município, sabe-se que existem denúncias sobre pequenos vendedores ambulantes”. (Fonte: arquivo de pesquisa)

Nessa *live*, conversamos também, sobre as campanhas que acontecem no mês de junho, começam no início do mês e terminam no dia 12, que desde 2002 é considerado o Dia Mundial do Combate à Exploração do Trabalho Infantil. Mostramos dois folders publicados em nossa cidade, e o material de divulgação da música de Emicida com alerta sobre trabalho infantil no Brasil.

⁹ A informação do conselho tutelar consta na seção de anexos.

Figura 9 – Folder da campanha promovida em Vilhena

**EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS,
NÃO NEGOCIE A MINHA INFÂNCIA.**

DIGA NÃO AO TRABALHO INFANTIL.



 **12 de junho**
Dia Mundial Contra
o Trabalho Infantil

**DISQUE
DIREITOS
HUMANOS
100**

SEAS
Secretaria de Educação,
Assistência e do Desenvolvimento Social

 Governo do Estado de
RONDÔNIA

 **VILHENA**
PREFEITURA MUNICIPAL

 MINISTÉRIO DA
CIDADANIA

 **PÁTRIA AMADA
BRASIL**

Fonte: <http://vilhena.ro.gov.br>. Acesso em jul. 2020

Figura 10 - Folder sobre mitos e verdades

MITOS E VERDADES DO TRABALHO INFANTIL

1- É MELHOR TRABALHAR DO QUE ROUBAR

Os dois atos são ilegais. Trabalhar antes dos 16 anos só é permitido em caráter excepcional pela constituição brasileira em casos como a contratação de menor aprendiz após os 14 anos. As crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades têm outras opções na vida. Criança tem direito à educação de qualidade, lazer e proteção. O poder público deve oferecer alternativas para que sejam respeitados os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Lugar de criança é na escola!

2- o TRABALHO ENOBRECE E FORTALECE o CARÁTER

Cidadania e valores são transmitidos na família, na escola e na convivência social e não pelo trabalho precoce. No trabalho Infantil, o que está em foco é a produtividade e não a formação da criança e do adolescente. O trabalho que enobrece é o trabalho decente, livre e na idade adequada. O trabalho infantil escraviza e perpetua a pobreza.

3- TRABALHAR AJUDA NA MANUTENÇÃO DA FAMÍLIA

A manutenção da família é compromisso dos responsáveis. Na falta de condições

econômicas, o poder público deve apoiá-la. Transferir para as crianças e adolescentes essa responsabilidade coloca sobre eles um fardo que os prejudicará por toda a vida, pois não terão oportunidades qualificadas. Quando adultos, poderão retomar o ciclo vicioso do trabalho infantil aplicando aos seus filhos.

4- TRABALHAR NÃO MATA

Mata sim! De acordo com o Ministério da saúde, de 2007 a julho de 2016 foram registrados quase 22.000 acidentes de trabalho graves envolvendo crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Brasil. Sendo que 197 resultaram em mortes. Dos acidentes registrados, 12.000 foram provocados por animais peçonhentos e 2.000 por intoxicações com agrotóxicos, plantas e produtos químicos. O trabalho infantil põe em risco a saúde e vida das crianças e adolescentes.

5- TRABALHO TRAZ FUTURO

O trabalho infantil rouba a infância e o futuro de milhões de crianças e adolescentes. O trabalho precoce prejudica a escolarização e conduz ao abandono escolar. Quanto mais cedo o indivíduo começa a trabalhar menor será seu salário quando adulto.

NÃO INCENTIVE O TRABALHO INFANTIL!

Figura 11 - Divulgação do lançamento da música de Emicida



Fonte: <https://catracalivre.com.br>¹⁰

Depois de apresentarmos os dados relacionados ao problema, perguntamos aos alunos se conheciam alguém que se encontrava, ou já se encontrou em situação de exploração do trabalho infantil. Um aluno respondeu que sua mãe quando criança ajudava na roça. Outro menino falou que seu pai trabalhava na roça desde muito pequeno. Uma menina comentou que ajudava em casa, lavava a louça; a outra disse que limpava a casa. Perguntamos para elas se aqueles trabalhos tiravam delas o direito de brincar e estudar. Elas responderam que não. Foi explicado então que nem todo trabalho infantil é considerado uma exploração, e que ajudar na organização do lar ajuda no desenvolvimento da responsabilidade. Falamos sobre formas de trabalho infantil e conversamos também sobre o que diz a lei sobre esse problema.

Como tivemos um número reduzido na *live*, postamos no *Classroom* o *link* do site da *Rede Peteca*¹¹, para que os alunos pudessem acessar de forma assíncrona, no tempo mais adequado para eles. Foi postado também o vídeo sobre a reportagem *Denúncias do trabalho infantil aumentaram durante a pandemia – primeiro impacto (2020)* e parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, os quais tratam sobre o assunto. Depois das leituras desses textos, os alunos escreveram frases com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre o problema. As frases foram postadas posteriormente em um mural digital (com o aplicativo *Jamboard*). A

¹⁰Fonte: <https://catracalivre.com.br/quem-inova/emicida-lanca-musica-com-alerta-sobre-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: dez. 2019.

¹¹ REDE PETECA. MAPA DO TRABALHO INFANTIL, 2016. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil>. Acesso em: dez. 2019.

utilização do aplicativo foi explicada em uma *live* e postada no *Classroom* em forma de tutorial para que pudessem acessar posteriormente, pois como já foi mencionado era uma minoria que participava das *lives*. Os alunos que não tinham acesso ao *Classroom* receberam o estatuto da criança e do adolescente impresso e o *link* do mapa e do vídeo, pois esperávamos que em algum momento pudessem ter acesso à internet. Porém, não participaram da elaboração do mural digital.

Em relação aos alunos do *Classroom*, mesmo com o tutorial, não foram todos que postaram no mural digital. Tivemos, ao todo, oito publicações, apesar da maioria dos participantes ter elaborado as frases. Tivemos a constatação de produções sensíveis ao tema, como as referenciadas abaixo:

Quadro 8 - Sensibilidade ao tema dos alunos que tinham acesso ao *Classroom*¹²

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno F	<i>“O trabalho infantil é crime, devemos abrir os olhos e ter em mente que criança não trabalha...”</i>
Aluno G	<i>“O trabalho infantil machuca e é doloroso...”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 9 - Sensibilidade ao tema dos alunos que tinham acesso às atividades impressas

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno J	<i>“O trabalho escravo infantil é prejuízo para a infância saudável da sociedade!”</i>
Aluno G S	<i>“Proibido trabalho infantil, vamos brincar, pular e saltitar!”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

¹² As frases dos quadros 8 e 9 apresentam pequenas correções na escrita original dos alunos, relacionadas à ortografia e à pontuação.

Figura 12 - Mural digital (Jamboard)



Fonte: Arquivo de pesquisa

Ao analisar as frases produzidas, podemos constatar que o resultado dessas impressões, deve-se à leitura individual que os alunos tiveram dos textos apresentados, leitura essa que provém de experiências diversificadas, advindas da leitura de mundo em que estão inseridos. Como afirma Jouve (2002, p. 37): “Na condição de indivíduo concreto o leitor dificilmente é teorizável: reage ao texto em razão de parâmetros psicológicos e socioculturais extremamente diversificados.”

Nesse contexto, foi muito importante o trabalho com a leitura, utilizando-se de diferentes textos, que circulam em diferentes mídias e suportes, proporcionando leituras que estão além do texto escrito. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Dessa forma o contato com vários gêneros que circulam em diferentes mídias e suportes é essencial para o desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 72)

Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, não só em relação à leitura, mas também à escrita. Também foi essencial para a circulação das produções dos alunos. Nesse contexto, a BNCC, em uma de suas competências

específicas de linguagens do ensino fundamental, prevê, como habilidade:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Acreditamos que o trabalho com o mapa, a reportagem e parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, atrelados à criação de frases e um meio digital para circular essas produções, como a postagem no *Jamboard*, vem ao encontro dessa competência.

Como tivemos somente oito publicações no mural digital, sentimos que faltava maior aproximação com os alunos, já que as *lives* não atendiam a todos. Decidimos gravar um vídeo com informações sobre o tema e postar no *Classroom*, isso contribuiu para que outros alunos se envolvessem nas atividades que seguiram.

3.5 Desenvolvimento das habilidades de leitura

Nessa etapa, os alunos tiveram acesso ao conto literário. Foi postado no *Classroom* o conto: *A pequena vendedora de fósforos*, de Andersen (2017), juntamente com um vídeo gravado com a narração do conto. O intuito dessa prática foi aproximar alunos e professora, pois acreditamos que a contação de histórias favorece para que isso aconteça. Como afirma Benjamin (1994, p. 213): “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia.” Dessa forma, ainda que via internet, a contação da história contribuiu para aproximar não só a professora dos alunos, mas também envolvê-los na história. E como não era possível um encontro presencial, acreditávamos que da forma que foi realizado poderiam surgir efeitos positivos, embora nem todos tivessem acesso à plataforma, limitando – se ao texto escrito.

Figura 13 - Imagem do vídeo de contação de história



Fonte: Arquivo de pesquisa

Dessa forma, como os alunos inscritos no *Classroom*, teriam acesso a duas formas de narrar, poderiam analisar as diferenças existentes entre elas. Nessa atividade, utilizamos o seguinte enunciado:

“Assistam ao vídeo gravado pela professora, e leiam o texto “A pequena vendedora de fósforos” postados abaixo, depois respondam às questões que seguem: Você teve contato com uma história de forma escrita e contada pela professora. Quais são as diferenças que você observa nessas duas formas de narrar?” (Fonte: arquivo de pesquisa)

Os alunos que não tinham acesso ao *Classroom*, analisaram somente o texto escrito, não respondendo à primeira questão. Abaixo temos alguns fragmentos das respostas dos alunos:

Quadro 10 - Observações referentes às duas formas de narrar - oral e escrita

Alunos	Fragmentos das respostas
Aluno F	<i>“com a escrita vc não percebe o quanto triste é a história, mais pela fala é mais emocionante.”</i>
Aluno G L	<i>“Que na forma escrita conta todos os detalhes e etc, já a prof, conta resumindo o texto explica melhor.”</i>
Aluno J	<i>“A narração com o filme é melhor.”</i>

Alunos	<i>“A da professora ela interpretou a menina fazendo os barulhos com os fósforos.”</i>
Aluno L	<i>“Que a escrita tem que ler e imaginar diferente de ouvir e imaginar.”</i>
Aluno M	<i>“Percebe algumas trocas de palavras.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Os três primeiros alunos colocaram a oralidade em um lugar superior ao da escrita, já que ela lhe proporcionou mais emoção.

O aluno S, observou que a diferença estava relacionada com a interpretação e a representação dos barulhos dos fósforos, apresentando de início um nível sensorial da leitura, conforme entendemos, a partir de Martins (2012, p. 40): “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como referenciais mais elementares do ato de ler.”

Os alunos L e M se detiveram em aspectos formais da linguagem, o que poderia indicar um nível mais racional, de percepção da construção dos textos, mas as respostas curtas não permitem afirmar isso com convicção.

Ao analisar as respostas dos alunos, ficou evidente que a contação de histórias tem um papel muito importante na escola. E que existem outras formas de ter acesso ao texto literário, além do texto escrito, porém não existe uma hierarquia, mas formas diferentes de se envolver com os textos.

No segundo enunciado, os estudantes teriam que responder à seguinte questão:

“O conto “A pequena vendedora de fósforos” se relaciona com outros gêneros que foram trabalhados, e apresenta problemas que estão presentes na sociedade há muito tempo. Que problemas são esses?” (Fonte: arquivo de pesquisa).

Abaixo temos algumas respostas à essa questão. Analisando as duas formas de acesso, temos:

Quadro 11 - Percepções sobre a intertextualidade pelos alunos inscritos no *Classroom*

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno K	<i>“A Exploração infantil.”</i>
Aluno L	<i>“Trabalho infantil, abandono, maus tratos com a criança.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 12 - Percepções sobre a intertextualidade pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno F	“ <i>Extrema pobreza.</i> ”
Aluno G	“ <i>A fome, o frio.</i> ”

Fonte: Arquivo de pesquisa

Com essas respostas, ainda que curtas, ficou evidente que os alunos perceberam a intertextualidade com os outros textos trabalhados, e o diálogo entre ficção e realidade. Nesse sentido, Candido (1999, p. 83) afirma:

A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

É muito importante eles entenderem que o papel da literatura não é só entretenimento, que ela pode tratar de temas importantes, muitas vezes naturalizados pela sociedade, como o trabalho infantil. Como afirma Colomer (2007, p. 7) “[...] existe alguma forma nova de apreciar um texto, que nem sempre se justifica porque “é divertido” ou porque é “como se você o estivesse vivendo”. Nesse contexto, Andersen tratou de forma delicada e artística um tema tão polêmico, podendo levar o leitor a diferentes reflexões.

Na atividade seguinte, os alunos tiveram que responder a um terceiro enunciado:

“*Em que momentos no texto se observava a compaixão humana.*” (Fonte: arquivo de pesquisa)

As respostas dadas foram as seguintes:

Quadro 13 - Diferentes sentidos produzidos pelos alunos que tinham acesso ao *Classroom*

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno G L	Aluno G L: <i>“Ninguém podia imaginar que coisas lindas ela veria e em que glória partira com sua velha avó para a felicidade do ano novo.”</i>
Aluno M	Aluno M: <i>“No momento em que a avó da menina é mencionada.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 14 - Diferentes sentidos produzidos pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno F	<i>“quando as pessoas viram que ela morreu congelada.”</i>
Aluno B	<i>“quando ela sente falta da vó.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Nessa questão, todos responderam de acordo com o que eles sentiam em relação aos personagens, exceto o aluno F, que apesar de seu contato com o texto ter sido somente pela forma impressa, apresentou uma leitura mais madura, mesmo sem a atuação do professor. Isso comprova que, independentemente da forma de acesso, cada leitor recebe o texto e responde com diferentes sentidos. Observando as amostras temos:

A maioria das respostas remetem para a parte da aparição da avó. Isso nos leva a concluir que o elemento que suscitou compaixão pela menina nos alunos envolvidos foi o fato de não ter mais sua avó e querer conservar sua imagem. O que segundo, Bakhtin (2018, p. 47), constitui uma leitura empática: “Quando me identifico com o outro, vivencio *sua* dor precisamente na categoria do *outro*, e a reação que ela suscita em mim não é o grito de dor, e sim a palavra de reconforto e o ato de assistência.”

O aluno F, diferentemente dos demais, leu a história de forma menos empática e isso permitiu uma leitura mais distanciada, que mirou a relação entre as personagens, mais do que suscitou a identificação com a personagem central. Esse fato pode apontar para um nível mais racional de leitura.

Isso comprova que os alunos interpretam o texto de formas distintas. Nesse sentido

Jouve (2002, p. 24) diz: “Recebido fora de seu contexto de origem o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.”

O quarto enunciado solicitava o seguinte:

“Por que a menina não quis voltar para casa?” (Fonte: arquivo de pesquisa)

As respostas apontaram o seguinte:

Quadro 15 - Verificação de leitura pelos alunos que tinham acesso ao *Classroom*

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno G L	<i>“Porque o pai dela ia dar uma surra nela.”</i>
Aluno F X	<i>“Não tinha vendido os fósforos.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 16 - Verificação de leitura pelos alunos que tinham acesso às atividades impressas

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno B	<i>“Por que o pai ia bater nela.”</i>
Aluno F	<i>“Pois não vendera fósforo nenhum e não tinha um níquel para levar.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

A essa questão simples, todas as respostas foram objetivas e relacionadas, ou ao fato de a menina não ter vendido os fósforos, ou ao medo da agressão do pai. Essa questão foi feita principalmente no intuito de motivar as próximas questões, uma vez que a expectativa do sofrimento aplicado pelo pai à menina é um elemento chave na identificação do trabalho infantil, pois a violência é uma das formas de obrigar o indivíduo ao trabalho. Reconhecido esse elemento, no quinto enunciado eles teriam que responder a seguinte questão:

“Você conhece outros contos maravilhosos em que crianças têm de enfrentar o abandono, a fome e a exploração do trabalho infantil, como a vendedora de fósforos? Se sim, quais?” (Fonte: arquivo de pesquisa)

A maioria dos alunos responderam que não conheciam outros contos maravilhosos que faziam referência aos problemas mencionados. Entendemos que apesar de terem apresentado, no diagnóstico inicial, as leituras de contos como segundo gênero mais lido por eles, não houve a exploração dos problemas sociais que esses gêneros abordam. Dos que responderam que sim, não foram específicos, como no exemplo abaixo:

Aluno J: *Sim, muitos.*

Detectamos que faltou, na experiência desses alunos, um trabalho mais sólido com o texto literário, que parece ter sido deixado em segundo plano. É necessário que as pessoas compreendam que por meio da literatura as pessoas podem desenvolver um olhar mais sensível para as coisas que o cercam. Muitas vezes até se inspiram para criar soluções para resolverem os problemas que se apresentam. Sobre esse aspecto, Colomer (2007, p. 70) menciona:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do 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 os 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.

A partir do que diz Colomer, reiteramos que, em nossa pesquisa, apesar de termos escolhido um tema da realidade local para ser trabalhado, a leitura do texto literário foi proposta não como pretexto para a discussão do trabalho infantil, mas para o desenvolvimento das habilidades voltadas para a própria leitura, especialmente para a percepção da intertextualidade existente entre diferentes gêneros, bem como da relação entre texto literário e realidade.

Na intenção de se trabalharem estratégias de leitura da literatura, seguimos com o sexto enunciado:

“Quais são as pistas dadas pelo autor sobre o desfecho da história?” (Fonte: arquivo de pesquisa).

Mostramos abaixo algumas respostas à essa questão:

Quadro 17 - Respostas sobre as pistas dadas pelo autor (alunos inscritos no *Classroom*)

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno A C	“ <i>Que ela morreu.</i> ”
Aluno F X	“ <i>Não devemos aceitar o trabalho infantil.</i> ”

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 18 - Respostas sobre as pistas dadas pelo autor (alunos que tinham acesso às atividades impressas)

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno B	“ <i>tristeza</i> ”
Aluno F	“ <i>Ninguém podia imaginar que coisas lindas ela viria...</i> ”

Fonte: Arquivo de pesquisa

Nesse sentido, constatamos que as respostas dadas são constituídas por elementos do conto lido o que comprova que eles buscaram essas pistas no texto, e que apesar de não as terem encontrado, pelas respostas dadas às questões anteriores, percebemos que eles compreenderam o texto em seu sentido amplo, pois para Eco (apud LANGLADE 2004, p. 33) “um texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”, mas “em geral ele (o texto) deseja ser interpretado com uma margem suficiente de unicidade”. Nesse contexto, Jouve (2002, p. 65) reitera: “O texto em geral, contenta-se em dar indícios; é ao leitor que cabe construir o sentido global da obra.”

O último enunciado seguia com a seguinte questão:

“*Você conhece ou já ouviu falar de alguma criança que é obrigada a trabalhar para ajudar no sustento da família? Comente sobre isso.*” (Fonte: arquivo de pesquisa).

Tivemos alunos que responderam apenas *não*, outros com *sim*, e também os seguintes comentários:

Quadro 19 - Relação do conto com a realidade

Alunos	Respostas
Aluno L:	<i>“Sim, era um amigo do meu irmão que a família e os pais não ligava para ele.”</i>
Aluno M	<i>“Ouvi histórias de crianças trabalhando sem saber seus direitos.”</i>
Aluno B	<i>“Minha mãe trabalhava muito na roça quando era criança.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Em relação a essa questão detectamos que o aluno L apresenta uma certa compaixão pelo amigo do irmão, quando comenta que a família e os pais não ligavam para ele. O aluno M coloca a importância, das crianças conhecerem seus direitos. O aluno B relata uma experiência vivida pela mãe.

Com essas respostas, já é possível dizer que esses alunos são solidários e sensíveis aos problemas sociais. Constatamos que a leitura dos textos de diferentes gêneros, em especial a do conto literário, favoreceu para essas colocações. Nesse contexto, Candido (1999, p. 86) ao retratar a função da literatura, afirma que: “[...] podemos abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade”. Sendo assim, o trabalho com a literatura favoreceu para que os alunos fossem sensibilizados, e tivessem a noção da importância de lutar pelos seus direitos, e pelos direitos de uma sociedade.

Todas as questões anteriores prepararam terreno para a escrita, no sentido de que, além de trabalharem a leitura, deram material temático para que houvesse uma produção posterior.

3.6 Desenvolvimento das habilidades de escrita

Depois do trabalho com a leitura, foram apresentadas aos alunos as características do conto maravilhoso. Foi elaborada uma apresentação de slides¹³ e postada no *Classroom*, e para os alunos que não tinham acesso à plataforma, foi disponibilizada de forma impressa. Nessa atividade foi proposta a produção e ilustração de um conto. Utilizamos o seguinte enunciado:

“Tendo como referência o conto “A Pequena Vendedora de Fósforos”, produza uma história, em que uma criança também trabalhe como vendedora ambulante para ajudar no sustento da família. Pense nos personagens, nos objetos que a criança vende, no espaço onde ocorre a história e em que época acontece. Dê um

¹³ Os slides constam na seção de apêndices.

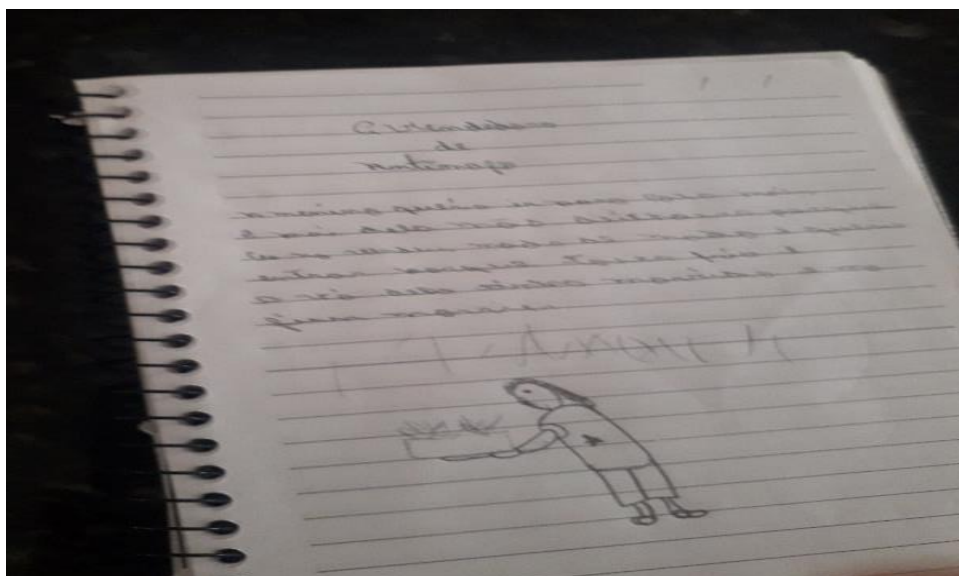
final feliz para a personagem, pense que a vida lhe proporcionou alguma oportunidade, apesar de todo o sofrimento. Depois que você escrever sua história, faça um desenho bem bonito para representá-la. Capriche, pois o seu texto e desenho farão parte de um livro: “(Fonte: Arquivo de pesquisa).

Diferente do conto de Andersen, foi sugerido um desfecho feliz para o personagem, pois devido ao contexto de pandemia, sugerimos algo que trouxesse um pouco de esperança para amenizar, mesmo que em forma de ficção, os problemas que muitos dos alunos que fizeram parte dessa pesquisa vivenciavam ou assistiam na sociedade.

Esperávamos produzir uma coletânea de contos com o título “*Pequenos vendedores ambulantes*”, já que a proposta era uma releitura da *Pequena vendedora de fósforos*, de Andersen. Porém, os alunos não se detiveram apenas no trabalho infantil sobre vendedores ambulantes, indo além do que havia sido proposto.

O trabalho com a produção de contos foi bastante demorado, pois os estudantes demoravam para dar a devolução. A correção era feita utilizando o *Google Docs*, ou explicação detalhada, quando necessária, escrita e postada no local de comentários particulares no *Classroom*, e para aqueles que não tinham acesso à plataforma, fazíamos as correções e esperávamos a devolução. Abaixo temos a primeira versão do texto de um aluno:

Figura 14 - Primeira versão do texto do aluno J.



Fonte: arquivo de pesquisa

Segue a transcrição do texto:

“A menina queria ir para casa mais a mãe dela não deixava porque ela não vendeu nada de nada e queria entrar porque estava frio e a avó dela tinha morrido e morreu. Fim” (Fonte: arquivo de pesquisa).

Após analisarmos o conto do aluno, percebemos que tinha muitas lacunas, com ausência de informações, as quais eram necessárias para a coerência do texto, além de outros fatores relacionados à pontuação e à ortografia.

Para orientá-lo foi postado no *Classrom* o seguinte texto:

“[...] gostei muito da vendedora de antimofo, precisamos só dar uma melhorada, pois seu texto fará parte de um livro de contos. Quero que você inicie o texto descrevendo o lugar em que a menininha vende, o horário, e os perigos que ela enfrenta. Depois você coloca essa parte que você escreveu, só muda o final, porque a proposta é que a menina tenha um final muito feliz. Que encontre quem a ajude e ela possa ter muitas alegrias. O desenho ficou ótimo, se tiver como passar para uma folha sem pautas e pintar, acredito que ficará ainda melhor! abraços!” (Fonte: Arquivo de pesquisa)

Mesmo com essas orientações o aluno devolveu o texto quatro vezes sem reelaborar. Depois de onze mensagens sem nenhum retorno, decidimos enviar novamente uma explicação mais detalhada e assertiva, enumerando cada passo para maior clareza:

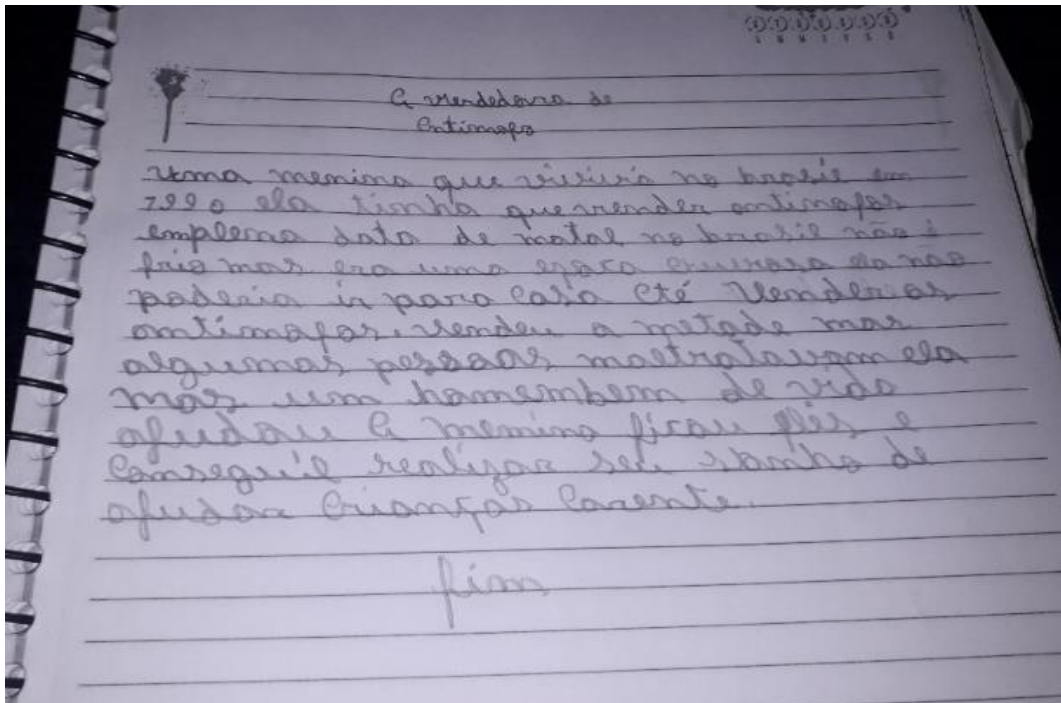
1- No início você vai escrever onde ela vende o antimofo, que horas e os perigos que enfrenta.

2- No segundo parágrafo você inclui essa parte que você escreveu até a palavra frio.

3- No terceiro e último parágrafo, você vai criar um desfecho, a sugestão é que ela encontre alguém que a ajude, dando-lhe estudo e lhe tirando das ruas. (Fonte: Arquivo de pesquisa)

Depois disso, o aluno reelaborou o texto, que ficou da seguinte forma:

Figura 15 - Reescrita do texto do aluno J



Fonte: Arquivo de pesquisa

Depois de algumas observações do nível ortográfico e de pontuação, temos o texto final:

A vendedora de antimofos

“Uma menina que vivia no Brasil em 1990, tinha que vender antimofos em plena data de Natal. No Brasil não é frio, mas era uma época chuvosa.

A menina não poderia voltar para casa até vender os antimofos. Havia vendido a metade, mas algumas pessoas a maltratavam. Até que um homem bem de vida lhe ajudou.

A menina ficou feliz! E um dia conseguiu realizar seu sonho de ajudar crianças carentes.” (Fonte: arquivo de pesquisa)

Ao compararmos as duas produções do aluno, observamos algumas diferenças entre as versões: na primeira, ele diz que estava frio, mas na segunda diz que não faz frio no Brasil; na primeira, ele associa a mãe aos maus tratos, sendo que na segunda ele diz “algumas pessoas”; na primeira versão, a menina morre, na segunda ela cresce e realiza seu sonho. Constatamos que na primeira versão o aluno “imita” a história do conto de Andersen em muitos aspectos. Já

na segunda ele fez opções de livre e espontânea vontade, para além das sugestões dadas, o que demonstra um grau de autonomia e também de reflexão em relação à produção anterior, exercício esperado no processo de reescrita. Observamos também que o primeiro texto não apresentava coerência, as ideias estavam confusas, e como já mencionado, com muitas lacunas, já na segunda versão percebe-se o bom encadeamento das ideias.

Desse modo, constatamos que o estudo da estrutura para se obter a coerência e coesão do texto não pode ser deixado de lado, consideramos as colocações de Todorov (2009, p. 32):

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o estudo de letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral.

Assim, compreendemos que o estudo da estrutura também é importante ao se trabalhar com a leitura e a produção de textos. Porém, o autor ressalta que não devemos ficar somente no estudo estrutural do texto, menciona que é preciso ir além, levar em conta o diálogo das obras com um contexto. Característica presente no texto do aluno J, o qual, retrata também, aspectos de sua experiência ao mencionar por exemplo, que: “No Brasil não é frio, mas era uma época chuvosa”, talvez ele estivesse se referindo ao estado de Rondônia, que tem a época chuvosa e a época de estiagem, colocando em seu texto aspectos de sua experiência. Dessa forma, ao escrever, o aluno retoma dizeres que fazem parte do seu repertório de leituras do mundo, mesmo que de forma inconsciente. Sobre isso, Antunes (2009, p. 166) diz:

[...] cada novo texto traz reutilizado, recapitulado, ou, melhor dizendo, reenquadrando outro ou outros textos precedentes. Essa reutilização é relevante ainda pelo fato de possibilitar que, a partir dos textos retomados, o falante ou o escritor se posicionem e elaborem seus próprios argumentos.

Consideramos que foi justamente isso o que ocorreu com o aluno J, ainda que tenha sido necessária uma intervenção com sugestões mais diretas para a reescrita. Esse fato também nos leva a pensar que, por vezes, uma atuação mais assertiva do professor em relação a um aluno mais passivo pode trazer bons resultados, desde que essa atuação seja baseada numa relação de confiança. Acreditamos que conseguimos desenvolver essa relação durante a pesquisa e isso possibilitou a aceitação de uma intervenção mais direta pelo aluno J, assim como da ideia, de dar um final feliz para a história, pelo grupo de alunos. Entendemos a relação de confiança de forma análoga ao que Walter Benjamin sugere para a relação entre o narrador e sua audiência:

a confiança sustenta a recepção do “conselho”, e é nesse sentido que tentamos atuar, principalmente em relação ao aluno J, nessa atividade: com sugestões diretas, baseadas no que julgamos que pudesse ser proveitoso para ele.

Um dado que consideramos importante é a constatação, também, nos contos dos alunos, da ausência da figura paterna, a maioria das histórias apresentando somente a mãe. Dos quinze contos produzidos, verificamos apenas cinco que citaram a figura paterna presente na vida do personagem. Podemos verificar no quadro abaixo fragmentos dessa situação:

Quadro 20 - Constatação da ausência da figura paterna nos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao *Classroom*)¹⁴

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno I	<i>“Não se preocupe minha querida, pois uma moça irá te ajudar e ajudar a sua mãe.”</i>
Aluno GB	<i>“Então, o menino voltou para casa com sua mãe, e todos foram felizes!”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 21 - Constatação da ausência da figura paterna nos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno B	<i>“A menina que vendia pano de prato que sua mãe fazia, morava em uma humilde casa de aluguel.”</i>
Aluno GS	<i>“O pai de Laurinha morava em outra cidade, a mãe e a Laurinha moravam numa casa abandonada, à noite a mãe tinha melhorado um pouco.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

É importante notar que, no conto de Andersen, a figura ausente é a materna, o que indica que os alunos, em sua própria produção marcaram diferença em relação à leitura, não apresentando a tendência à cópia dos elementos do texto lido. Entendemos que essas colocações estão ligadas, ou à própria experiência, ou à observação e impressão que eles têm da sociedade, o que os leva a trazer outras histórias para a construção do texto.

¹⁴ Os fragmentos dos quadros de 20 a 25 foram extraídos dos contos que já haviam sido corrigidos e reescritos pelos alunos.

Em relação ao tema, constatamos que todos inseriram em suas histórias o trabalho infantil, recapitulando outros textos saberes e vivências já existentes. Nos quadros abaixo temos amostras desse resultado:

Quadro 22 - A presença do trabalho infantil nos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao *Classroom*)

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno I:	<i>“Há muito tempo vivia uma menina chamada Amélia. Ela vendia balas na rua, pois não tinha o que comer.”</i>
Aluno FX:	<i>“Seu pai sempre a obrigava a trabalhar, ela sempre ia vender seus fósforos, triste, porque via crianças em casa de boa, enquanto ela trabalhava na chuva, no vento, no frio, no calor e muito mais.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 23 - A presença do trabalho infantil nos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno B	<i>“A menina vendia pano de prato nas ruas, oferecendo para as pessoas em casas, nas ruas, para poder pagar o aluguel de casa e poder ajudar a sua mãe em tudo, e a comprar alimentos.”</i>
Aluno J L	<i>“Desde muito cedo já ajudava a mãe a fazer faxina, para garantir o sustento dos três.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

Ao analisarmos os quadros, constatamos, nos contos dos alunos I, FX e B, que existe uma intertextualidade explícita com o conto de Andersen, por se referirem a vendedores ambulantes. Já o aluno J aborda outro tipo de trabalho infantil. O argumento de FX, aponta para a diferença social; o argumento de I faz um contraponto criativo entre não ter o que comer e vender algo comestível (talvez tenha sido sem querer); a referência à comida também está presente nos textos dos alunos B e JL. Pelos argumentos dos alunos é possível perceber que eles lançam mão de referências, tanto de leituras prévias de textos escritos, quanto da realidade social conhecida, ou da sua própria realidade, pois como apresentado, a escola apresenta uma

grande desigualdade social, sendo assim, os alunos podem ter levado para o texto marcas da própria experiência de vida.

Dessa forma, observamos mais uma vez, a importância do estímulo à intertextualidade para a produção textual se evidencia. Nesse contexto, Antunes (2009) reitera essa ideia, ao mencionar sobre a causa do insucesso em relação ao trabalho escrito, que geralmente acontece nos espaços escolares:

Na verdade, esse insucesso tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer: ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p. 167)

Com as atividades prévias a respeito do tema e propondo estratégias de leitura do texto literário, consideramos que fornecemos tema e meios para que os alunos “tivessem o que dizer”, e também “como dizer”. A constatação desse conteúdo dado por meio da intertextualidade se completa ao analisarmos os desfechos dos contos produzidos pelos estudantes:

Quadro 24 - A intertextualidade nos desfechos dos contos produzidos (alunos que tinham acesso ao *Classroom*)

Alunos	Acesso pelo <i>Classroom</i>
Aluno I	<p>“-- Não se preocupe minha querida, pois uma moça irá te ajudar e ajudar a sua mãe.”</p> <p>-- E quando foi no outro dia, aconteceu o que aconteceu. E assim, conseguiram o que precisavam.”</p>
Aluno FX	<p>“Certo dia a menina estava passando por dificuldade de saúde, então, seu pai após sofrer uns processos percebeu que estava fazendo algo erradíssimo e passou a ser um ótimo pai”</p>

Fonte: arquivo de pesquisa

Quadro 25 - A intertextualidade nos desfechos dos contos produzidos (alunos que tinham acesso às atividades impressas)

Alunos	Acesso com a utilização de atividades impressas
Aluno B	<i>“E elas foram ganhando muito dinheiro, compraram um carro, roupas, casa nova e tudo de bom. O nome da loja era: Pano Rainha. E elas ficaram muito felizes!”</i>
Aluno F	<i>“Então a menina fez o curso que o empresário patrocinou, e se tornou uma aeromoça, e ficou muito feliz, pois o salário foi tão bom que deu para tirar a mãe do emprego. Isabel continuou fazendo outros cursos e ficou muito feliz por poder ajudar a mãe.”</i>

Fonte: Arquivo de pesquisa

O aluno I concluiu seu texto com a solidariedade. O aluno FX terminou seu texto, citando os meios legais para que a personagem fosse protegida dos abusos. Nos dois últimos desfechos os personagens superaram as dificuldades, porém, de formas diferentes. Embora o enunciado oriente para que os alunos produzam um conto com final feliz, eles tiveram autonomia para escolher de que forma demonstrar isso.

Analisando os contos produzidos pelos alunos, ficou evidente que eles internalizaram as discussões sobre o tema e entenderam a proposta do enunciado, pois existe uma intertextualidade entre o conto de Andersen e os outros textos lidos, bem como com a nossa realidade social. Percebe-se também que muitos argumentos utilizados em produções anteriores, foram reformulados e inseridos nos contos.

Dessa forma, fica claro que a produção de textos não está somente atrelada ao conhecimento da estrutura ou aspectos gramaticais, é necessário ter o que dizer, e isso só será possível se o professor levar em conta a vivência do aluno, e junto a ela, possibilitar o acesso a uma diversidade de textos que contribuam para o repertório de leituras do aluno.

Em relação as ilustrações dos contos, nem todos as fizeram. Abaixo temos algumas amostras:

Figura 16 - Ilustração do conto 1



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 17 - Ilustração do conto 2



Fonte: Arquivo de pesquisa

Estas imagens demonstram a ampliação dos sentidos produzidos pelos estudantes, revelando uma nova leitura do próprio texto. Além disso, uma das ilustrações produzidas pelos alunos serviu de inspiração para a arte da capa da coletânea de contos. Segundo Gustavo Prates, o autor, a inspiração partiu da ilustração do aluno Miguel Silva Pontes. O desenho de um menino vendendo picolé; e a bola sendo arrastada atrás da capa dele representa todas as brincadeiras e as infâncias que foram deixadas para trás, porque as crianças eram obrigadas a trabalhar para o próprio sustento.

Figura 18 - Desenho que inspirou a capa da Coletânea



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura: 19- Capa da coletânea



Fonte: Arquivo de pesquisa

3.7 Produção de vídeos: importância da expressão oral

Ao término das produções e ilustrações dos contos, nos organizamos para o encerramento. Os alunos, então, poderiam escolher entre as atividades sugeridas:

1º- Vocalize uma das frases que você produziu sobre a exploração do trabalho infantil. Grave e envie-me;

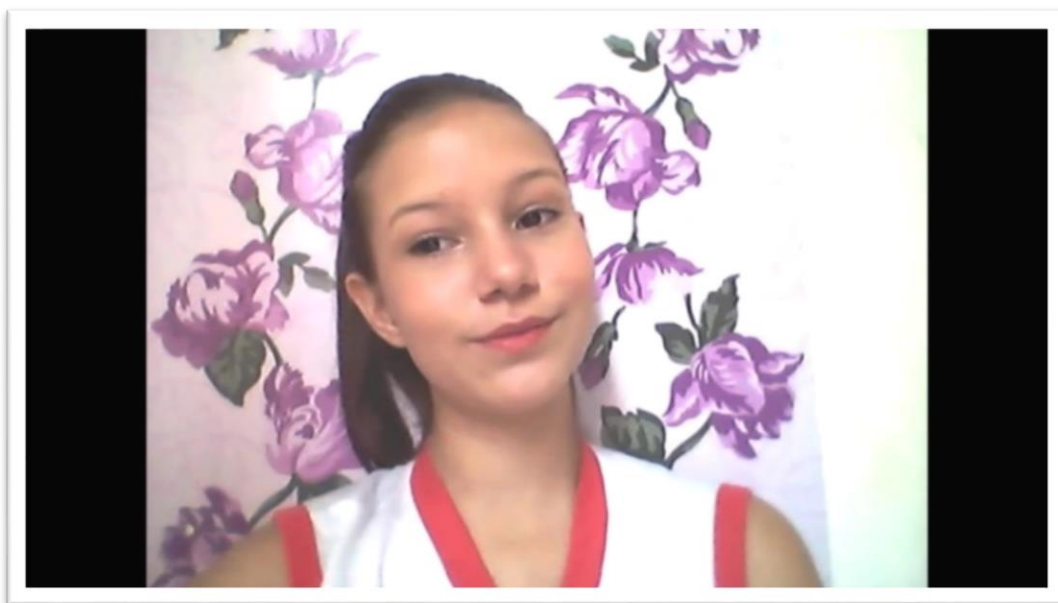
2ª Escolha uma das músicas dos clipes postados. Ensaie, grave e envie-me;¹⁵

3º Leia em voz alta o conto que você produziu. Grave e envie-me;

4º Você pode apresentar o conto que produziu em forma de teatro, ou outra forma que preferir, com a utilização de desenhos, bonecos, entre outros. Depois gravar e enviar-me; (Fonte: arquivo de pesquisa)

Nessa atividade, tivemos seis vídeos, a maioria se decidiu pela primeira opção, mas nem todos entregaram a autorização para uso da imagem.

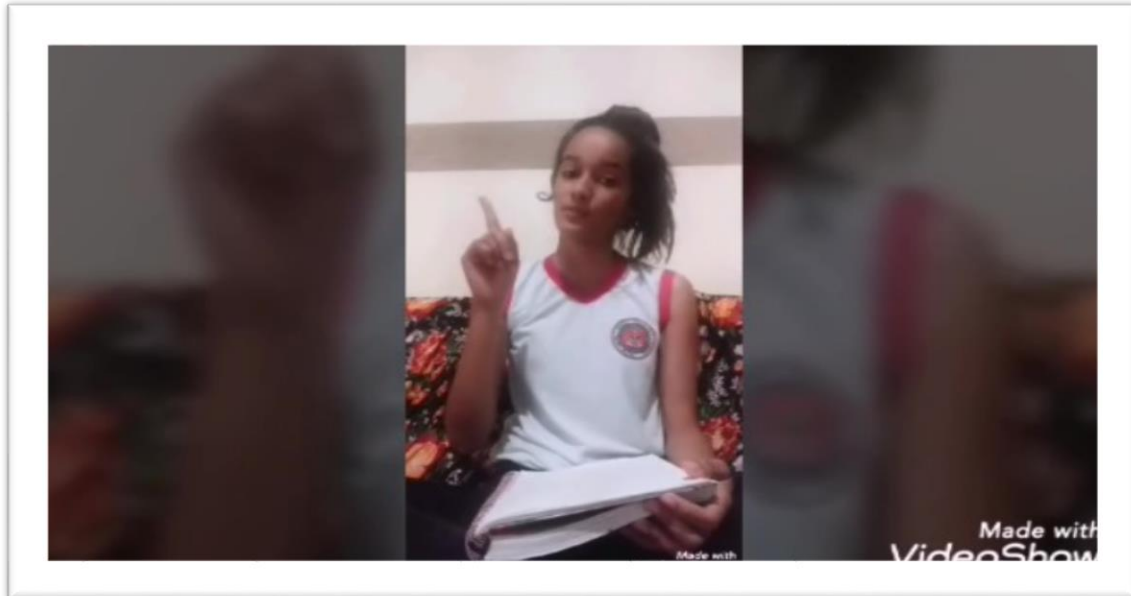
Figura 20 - Imagem de produção de vídeo



Fonte: Arquivo de pesquisa

¹⁵ O link dos vídeos trabalhados se encontra na seção de apêndices.

Figura 21 - Imagem de produção de vídeo



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 22 - Imagem de produção de vídeo



Fonte: Arquivo de pesquisa

Apesar dos poucos vídeos produzidos, acreditamos que foi bem enriquecedora essa atividade, pois proporcionou um momento para que eles se expressassem além da forma escrita, pois o trabalho com a oralidade é muito importante no âmbito escolar, e precisa ser valorizado. Nesse sentido, foi muito significativo para as crianças o trabalho com a oralidade. Procuramos fazer de forma que a proposta não constrangesse o aluno, pois uma vez constrangido, ele poderia negar-se a falar. Por isso eles tiveram a opção de fazer o vídeo da forma que se sentissem mais seguros. Sobre o trabalho com a oralidade, Colomer (2017) corrobora:

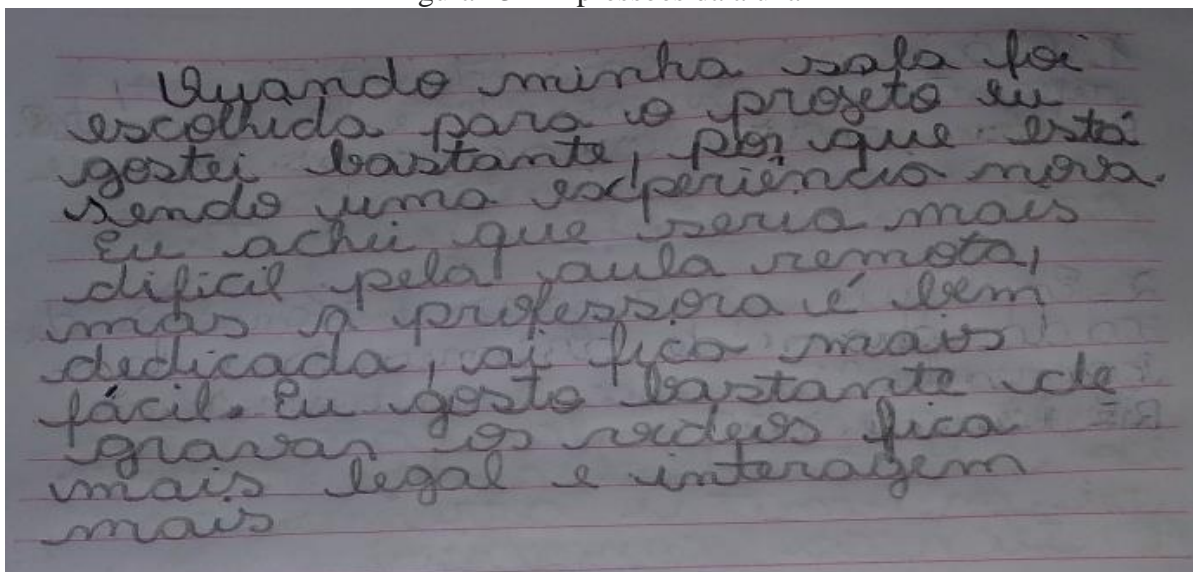
Os meninos e as meninas devem aprender também a ler, recitar e narrar oralmente por si mesmos para dominar estas formas vivas de comunicação social. Estas práticas estiveram “sob suspeita” durante um período no âmbito educacional, já que o ensino tradicional as havia utilizado abundantemente como propósito de controlar a correção da leitura e fomentar a memorização de poemas clássicos da literatura adulta. (COLOMER, 2017, p. 100).

Os vídeos produzidos com as devidas autorizações fizeram parte da mostra do projeto e foram postados, primeiramente no *Facebook*, e mais tarde em um blogue sobre o projeto construído no *Canva*.

3.8 Impressão/autoavaliação

Depois das execuções das atividades da pesquisa, os alunos escreveram sobre suas impressões a respeito de como foi participar de um projeto de leitura. Essa atividade permitiu uma autoavaliação, da qual pudemos extrair um diagnóstico final, o qual pode ser comparado com o inicial. Nesse sentido, Cosson (2018, p. 112) afirma: “a autoavaliação passa a ser um mecanismo legítimo de registro e controle do ensino e da aprendizagem, desde que concebida como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que não aprendeu e por que não aprendeu.” As afirmações do autor vêm ao encontro da atividade sugerida, a qual nos permitiu extrair um diagnóstico sobre os resultados. Abaixo temos os textos de alguns dos alunos sobre suas impressões:

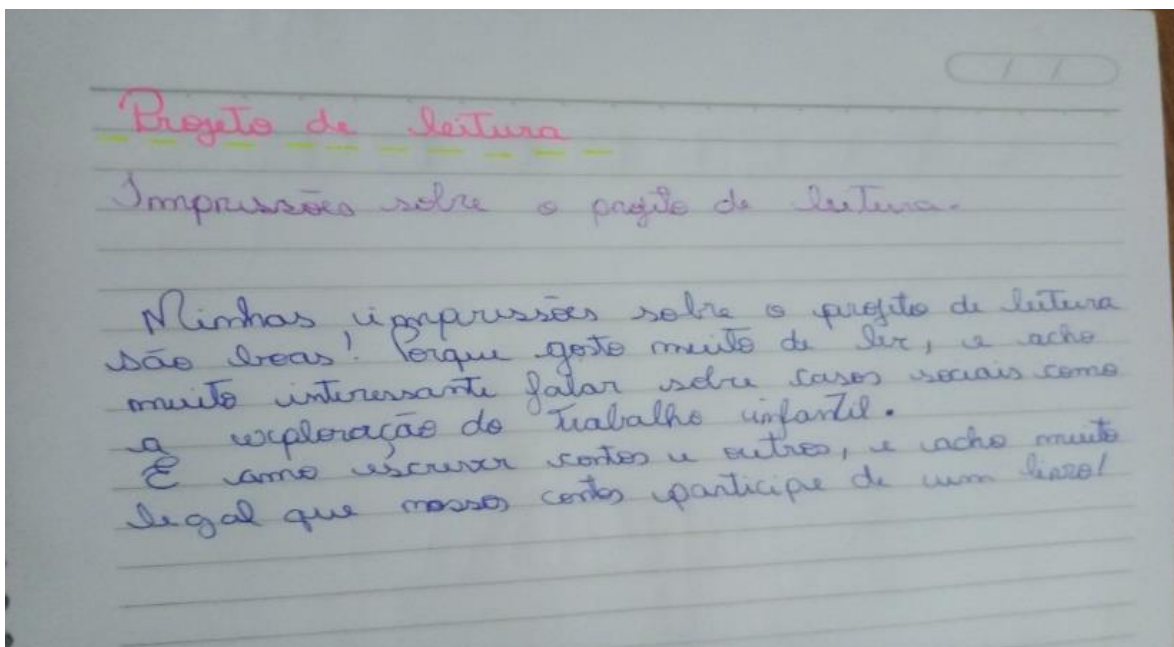
Figura 23 - Impressões da aluna L



Quando minha sala foi escolhida para o projeto eu gostei bastante, por que está sendo uma experiência nova. Eu achei que seria mais difícil pela aula remota, mas a professora é bem dedicada, aí fica mais fácil. Eu gosto bastante de gravar os vídeos fica mais legal e interagem mais.

Fonte: arquivo de pesquisa

Figura 24 - Impressões da aluna AC



Projeto de leitura

Impressões sobre o projeto de leitura.

Nossas impressões sobre o projeto de leitura são boas! Porque gosto muito de ler, e acho muito interessante falar sobre casos sociais como a exploração do trabalho infantil. É como escutar contos e outros, e acho muito legal que nossos contos participe de um livro!

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro 26 - Impressões do aluno FX

Aluno FX	<i>vendedora de fósforo, aquele texto me chocou completamente porque antes eu nem ligava pra isso mais depois vi que era coisa séria, então aprendi que isso é errado e devemos ter conhecimento do fato. (Fonte: arquivo de pesquisa)</i>
----------	--

Fonte: Arquivo de pesquisa

A aluna L destaca a experiência em participar de um projeto de leitura, destacando sua satisfação em gravar os vídeos, e da importância deles para a interação. A aluna AC retrata a importância de se falar sobre temas sociais e de seu amor em escrever contos, apontando para o nível emocional da leitura. O aluno F, coloca em evidência a leitura que transforma; a aquisição de outro olhar para a realidade; a assimilação de um valor que não será usado apenas em contexto escolar, o que sinaliza um nível mais racional de leitura.

As impressões apresentadas acima são dos alunos que participaram das atividades no *Classroom*. Abaixo temos algumas impressões dos alunos que participaram através das atividades impressas:

Quadro: 27 - Impressões do aluno B

Aluno B	<i>Eu não tive dificuldades para fazer as atividades do projeto sobre o trabalho infantil. Aprendi que as crianças não podem trabalhar para os outros, como em construção...</i>
---------	--

Fonte: Arquivo de pesquisa

Quadro: 28 - Impressões do aluno F

Aluno F	<i>Gostei de participar do projeto, porque ele melhora a leitura.</i>
---------	---

Fonte: Arquivo de pesquisa

O aluno B, retoma argumentos de textos já lidos por eles, como o ECA, que trata também, sobre o trabalho infantil. Note-se que o aluno menciona o trabalho na “construção”, referência tomada possivelmente do conhecimento de um caso conhecido pelo aluno. O aluno F, fala sobre ter gostado de participar do projeto e da importância dele para melhorar a leitura.

As impressões sobre o projeto de leitura apontam que eles gostaram de participar, colocando os pontos que eles consideravam positivos ou relevantes.

Esperávamos que a pandemia acabasse, e pudéssemos voltar para a escola, onde poderíamos entregar a coletânea de contos produzida pelos alunos, porém já estávamos no 2º bimestre de 2021, e isso não havia acontecido. Dessa forma optamos por marcar um dia na escola para entregar as coletâneas aos alunos. Ficamos de plantão para que os alunos pudessem buscar os livros em diferentes horários, assim evitaríamos aglomeração. Percebemos que eles se sentiram orgulhosos em receber a coletânea de contos. O evento foi divulgado *na página do Facebook da escola*. Abaixo temos o convite e fotos de alguns alunos recebendo a coletânea de contos.

Figura 25 - Convite

CONVITE

Convidamos os alunos abaixo relacionados para receber o livro de contos produzido durante o ano de 2020, sob a coordenação da professora Cleusa Maria Prates Bueno em parceria com a professora Ilana Cordeiro. O livro é um dos resultados do desenvolvimento do projeto de leitura: "A exploração do trabalho infantil: o conto em interface com outras linguagens". O trabalho foi orientado pelo professor Dr. Everton Almeida Barbosa, e faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT- Cáceres/MT.

Dia: 27/05/2021 (quinta-feira)
 Horário: das 8h às 12h
 Local: pátio da escola

Allan Sperfeld Vorges
 Ana Carolina Gomes de Souza
 Bruno Sabino da Silva
 Felipe Ferreira da Silva
 Felipe Xavier Bizola
 Gabrielly Brecher Lopes
 Gabriel Bruno Oliveira
 Gabrielly da Silva Alves
 Isabelly Gomes Rocha
 Jacir Júnior de Jesus de Ávila
 Jonas Levi Sales de Oliveira
 Kellyta Rodrigues Braz
 Lohayne Sumaya Martins Alabi
 Miguel Silva Pontes
 Nataly Gabrielly Carneiro de Oliveira



"INFÂNCIAS..."
 ARTE DA CAPA: GUSTAVO PONTES

Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 26 - Coletânea de contos



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 27 – Entrega da coletânea



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 28 – Entrega da coletânea



Fonte: Arquivo de pesquisa

Acreditamos que foi válida nossa intervenção, apesar de não termos alcançado todos os alunos, e termos vivenciado tanta desigualdade, pois nem todos têm a mesma oportunidade. No entanto, dentro desse contexto tão tumultuado, não agir seria ainda pior. Fazer algo a partir do que está ao nosso alcance pode ser a saída para que os problemas sejam pelo menos amenizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades apresentadas no decorrer de nossa pesquisa, podemos constatar que foi importante no trabalho com a leitura a vivência com um tema social tão relevante, como a exploração do trabalho infantil, pois possibilitou olhares diferentes para o espaço do qual os alunos fazem parte. Além disso, foi primordial analisar como esse tema perpassa diferentes linguagens, discursos, sentidos e sujeitos. Diante disso, seguimos as proposições de Bakhtin (2018, p. 300) que menciona:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir.

Por intermédio das produções dos contos, constatamos que os alunos perceberam a realidade revelada e reelaborada pela arte, não se centrando apenas no trabalho infantil, que era o tema condutor do trabalho, objeto das reflexões e leituras. Perceberam, também, como a arte é indispensável para a vida, por ser humanizadora, pois, por meio dela, somos capazes de encontrar alternativas para os problemas que o mundo nos apresenta.

Nossa pesquisa levou os alunos a reconhecerem que a literatura dialoga com a realidade, e com outros textos não-literários, e que o trabalho com a intertextualidade é importante para a leitura e produção de textos. Como afirma Carvalhal (2006) “a intertextualidade nos permite entender que ler um texto é lançá-lo num espaço interdiscursivo e na relação de vários códigos, que são constituídos pelo ‘diálogo entre textos e leitura’.” Desse modo, compreender esses fenômenos nos permite um trabalho mais sólido com a leitura e a escrita.

Constatamos que as ações desenvolvidas favoreceram a transformação do olhar dos alunos para a realidade, apesar de eles apresentarem leituras nos níveis sensorial e emocional, como foi o direcionamento dessa pesquisa, levando-se em conta que na etapa que os alunos se encontram é importante desenvolver o gosto pela leitura, que se estimulam mais facilmente nesses níveis. Como afirma Martins (2012, p. 43), ao se referir à leitura sensorial: “Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa).” E ainda reitera ao se referir à leitura emocional: “Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro[...]” (2012, p. 52).

Desse modo, foi importante ao se trabalhar com a leitura, valorizar esses níveis, pois

serão eles que abrirão caminhos para que os estudantes busquem novas leituras, e tornem-se leitores e fruidores de textos. Acreditamos que o trabalho possa ter alcançado esse efeito, que se estenderá para além do período escolar.

Embora já trabalhássemos com projetos, o contato com a pesquisa foi de grande importância, e por intermédio da aplicação do projeto de intervenção foi possível analisarmos a prática com mais consistência, pois as referências teóricas nos possibilitaram enxergar o processo de leitura e escrita de forma mais significativa. Apesar de o trabalho interventivo não ter sido fácil, devido ao contexto da pandemia, foi uma experiência muito marcante, e contribuiu para que tivéssemos um novo olhar não só para o ensino da literatura, mas para o uso de diferentes ferramentas digitais, que apesar de já existirem há um tempo, muitas delas, como o *Google Meet* e o *Jamboard*, não eram utilizadas em nossa prática pedagógica.

Consideramos, que o acesso a diferentes recursos digitais atrelados aos teóricos estudados durante a pesquisa, bem como nossos estudos e os resultados desta pesquisa, deram-nos base para que conquistássemos a Semifinal na *Olimpíada de Língua Portuguesa* em 2021, representando o estado de Rondônia com o relato de prática do gênero crônica. Isso nos leva a acreditar que já estamos colhendo frutos de nossos estudos, e que não somos mais os mesmos, tendo a consciência de que a busca de conhecimentos e aprimoramentos é uma tarefa constante e exige de nós prontidão e abertura para evoluirmos enquanto educadores e seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.
- ANDERSEN, Christian Hans. **Contos**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Saraiva, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BACICH. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação, hoje. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]** / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB. M.
- BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial do herói. In **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, Everton Almeida; COCCO, Marta Helena. O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência. **Revista Digital dos Programas de Pós- Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEMS**. Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 104-122, outubro-dezembro de 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v20i24920>.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Projeto de Lei. N.º 2.246-A. De 2007**. Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_2697. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em 18 de maio de 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; MEC/SEB, 2019.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências, DF: Presidência da República, 190. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03leis/L8069compilado.htm. Acesso em: dez.2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CANDIDO, A. **Literatura e formação do homem**. São Paulo: Martins, 1999.
- CARVALHAL, Tania Franco. Intertextualidade: a migração de um conceito. **Via Atlântica**, n. 9, jun., 2006.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação Real.** Porto Alegre, v. 45, n. 4. 2020. Epub Jan 11, 2021. Disponível em: <http://orcid.org/00000-003-1947-1366>. Acesso em junho de 2021.

CATRACA LIVRE. **Emicida lança música com alerta sobre trabalho infantil no Brasil.** <https://catracalivre.com.br/quem-inoва/emicida-lanca-musica-com-alerta-sobre-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: dez. 2019.

COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR. **Projeto político Pedagógico (PPP).** Vilhena 2020. Documento interno da escola.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

COLOMER, Tereza. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

FLECK, Gilmei Francisco. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, Gilmei. Francisco. (Org). **Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar.** Curitiba, Pr: Editora CRV, 2017, p. 23-37.

FLECK, Gilmei Francisco. A Literatura Infantil e Infanto juvenil: Perspectivas, desafios e ensino. **Revista Língua e Literatura.** Frederico Westphalen, v. 10, n. 14, p. 13-27, julho 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1985.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, SP: Ática, 1993.

LANGLADE, Gérald. In: ROUXEL, Annie; EZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Tradução João Wanderley Geraldi). **Revista Brasileira de Educação**, 19, Jan/Fev/Mar, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Thaís Linhares. Rio de Janeiro: Fronteira, 2002.

MELLO, Roger. **Carvoeirinhos.** São Paulo: Saraiva, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em agosto de 2021.

MINDLIN, José. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]** / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB. M.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Trabalho infantil**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/unicef-trabalho-infantil-na-pandemia-pode-impedir-retorno-de-criancas-a-escola>. Acesso em 15/06/2020

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho infantil**. Disponível em <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/.htm>. Acesso em 10/12/2019.

SANDY, JÚNIOR. **Criança Esperança**. Gravadora Universal, 1994.

SILVA, Valdir. Convergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphone. **Polifonia**. Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 95-112, janeiro-junho de 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro. DIFEL, 2007

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf> Acesso em 18 de maio de 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente no endereço _____, nº _____, na cidade de Vilhena/RO, **AUTORIZO** o uso da imagem do menor _____ (sob minha responsabilidade) matriculado no _____ ano do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM V em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho do Mestrado Profissional da Professora Cleusa Maria Prates Bueno. A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem.

Assinatura

Vilhena/RO, _____ de _____ de 2020.

Slides sobre a estrutura do conto



CARACTERÍSTICAS DO CONTO MARAVILHOSO

Os contos maravilhosos são estruturados utilizando-se elementos básicos da narrativa:

- ▶ **Introdução** – apresentação dos personagens, do ambiente, do tempo;
- ▶ **Conflito** – situação-problema da história;
- ▶ **Clímax** – ponto alto da trama narrativa. Costuma aparecer antes de o conflito se encaminhar para a solução;
- ▶ **Solução** – desencadeia o desfecho da história.

Os contos maravilhosos costumam apresentar um protagonista – o personagem principal da história – e um vilão ou antagonista – personagem que faz oposição ao protagonista.

Uma característica essencial desses contos é a presença do elemento mágico, sobrenatural. Há séculos, os contos maravilhosos permitem que o leitor mergulhe na fantasia, oferecem sonhos importantes para o desenvolvimento humano e, por fim, devolvem o leitor à realidade.


O narrador relata acontecimentos que vão se alterando no decorrer da história, de modo que há elementos linguísticos fundamentais de marcação do tempo e de mudanças do enredo, como é o caso dos verbos e advérbios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Oliveira, Tania Amaral. Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.


Fonte: Arquivo de pesquisa

Marca página entregue junto com a coletânea



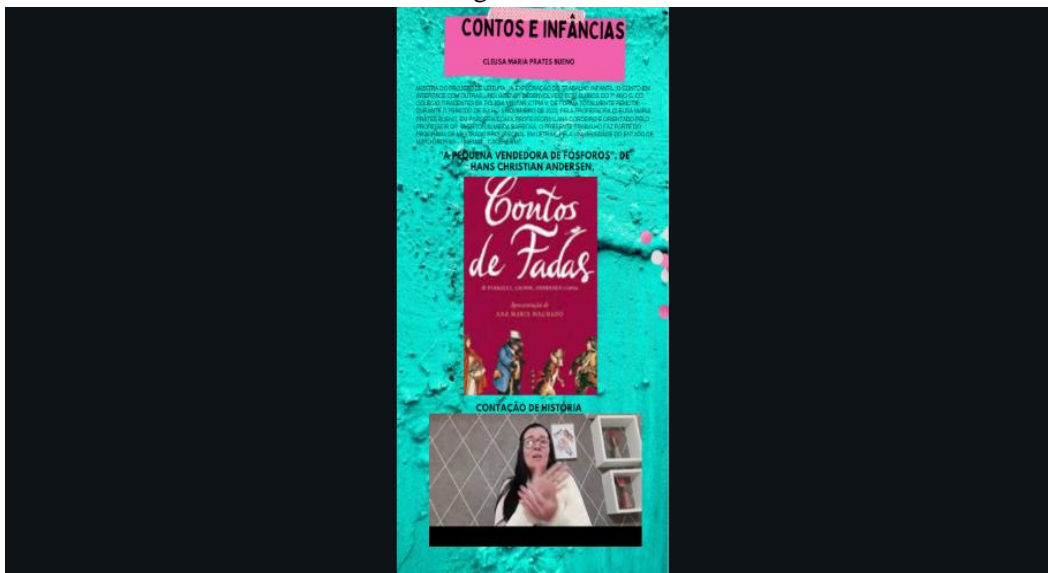
Quem escreve um livro cria um castelo, quem lê mora nele.

Monteiro Lobato
 Acesse o link para visitar o projeto: <https://bit.ly/3fFlhvB>



Fonte: Arquivo de pesquisa

Blogue no canva



Fonte: Arquivo de pesquisa



“INFÂNCIAS...”





Arte da capa: Gustavo Prates

Ilustrações da marca d' água:

Gabriely Brecher Lopes

Isabelly Gomes Rocha

Jacir Júnior de Jesus de Ávila

Kellyta Rodrigues Braz

Miguel Silva Pontes

Nataly Gabrielly Carneiro de Oliveira



“INFÂNCIAS...”

Esta coletânea de contos é o resultado da intervenção pedagógica desenvolvida com alunos do sétimo ano G, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar – V, na cidade de Vilhena – RO, realizada pela professora Cleusa Maria Prates Bueno e orientada pelo professor Dr. Everton Almeida Barbosa. O presente trabalho faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT-Cáceres/MT, e foi efetuado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



APRESENTAÇÃO

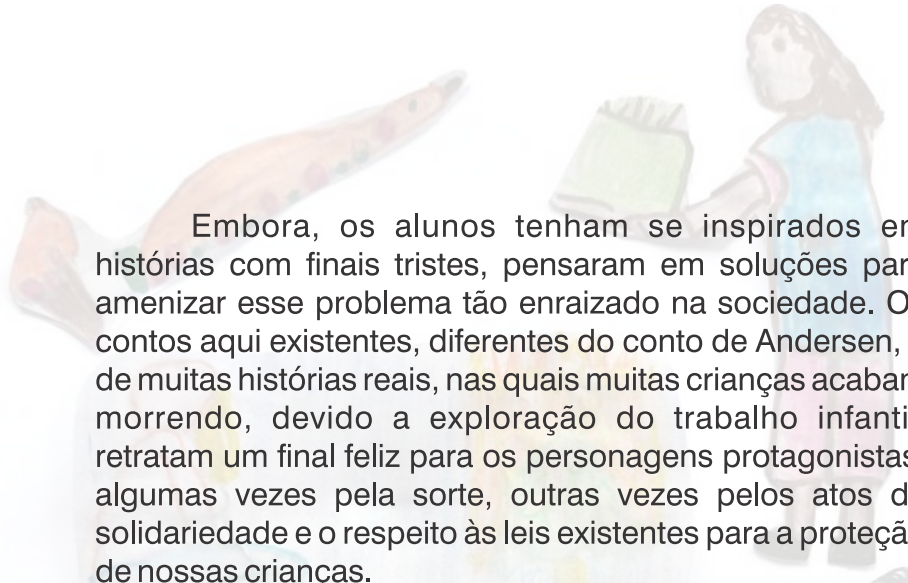
A leitura é o caminho que nos permite compreender o mundo, no qual estamos inseridos, também nos leva a viajar por lugares e épocas diferentes. É por meio dela que muitas vezes, encontramos soluções para os problemas que se apresentam.

Os contos que fazem parte desta coletânea foram inspirados na obra de Andersen “A pequena vendedora de fósforos” e em outros textos pertencentes a outros gêneros, além da própria observação da realidade.

As leituras realizadas mostraram um cenário triste, além disso, os alunos escritores desta coletânea escreveram seus contos em momentos de pandemia do Covid 19, onde muitas crianças no mundo todo estavam sendo exploradas, devido à grande necessidade, provocada pela falta de emprego.

As diferentes infâncias aqui retratadas, nos levam a visualizar as crianças do Brasil e do mundo, que tiveram suas infâncias interrompidas, tendo que desempenhar papéis que não eram delas.





Embora, os alunos tenham se inspirados em histórias com finais tristes, pensaram em soluções para amenizar esse problema tão enraizado na sociedade. Os contos aqui existentes, diferentes do conto de Andersen, e de muitas histórias reais, nas quais muitas crianças acabam morrendo, devido a exploração do trabalho infantil, retratam um final feliz para os personagens protagonistas, algumas vezes pela sorte, outras vezes pelos atos de solidariedade e o respeito às leis existentes para a proteção de nossas crianças.

Meu apreço aos escritores dos contos desta coletânea, pois souberam colocar de forma sensível e criativa um problema tão cruel existente em nossa sociedade. Espero que os leitores apreciem a criatividade de cada escritor, pois, na ficção trouxeram um pouco de esperança.

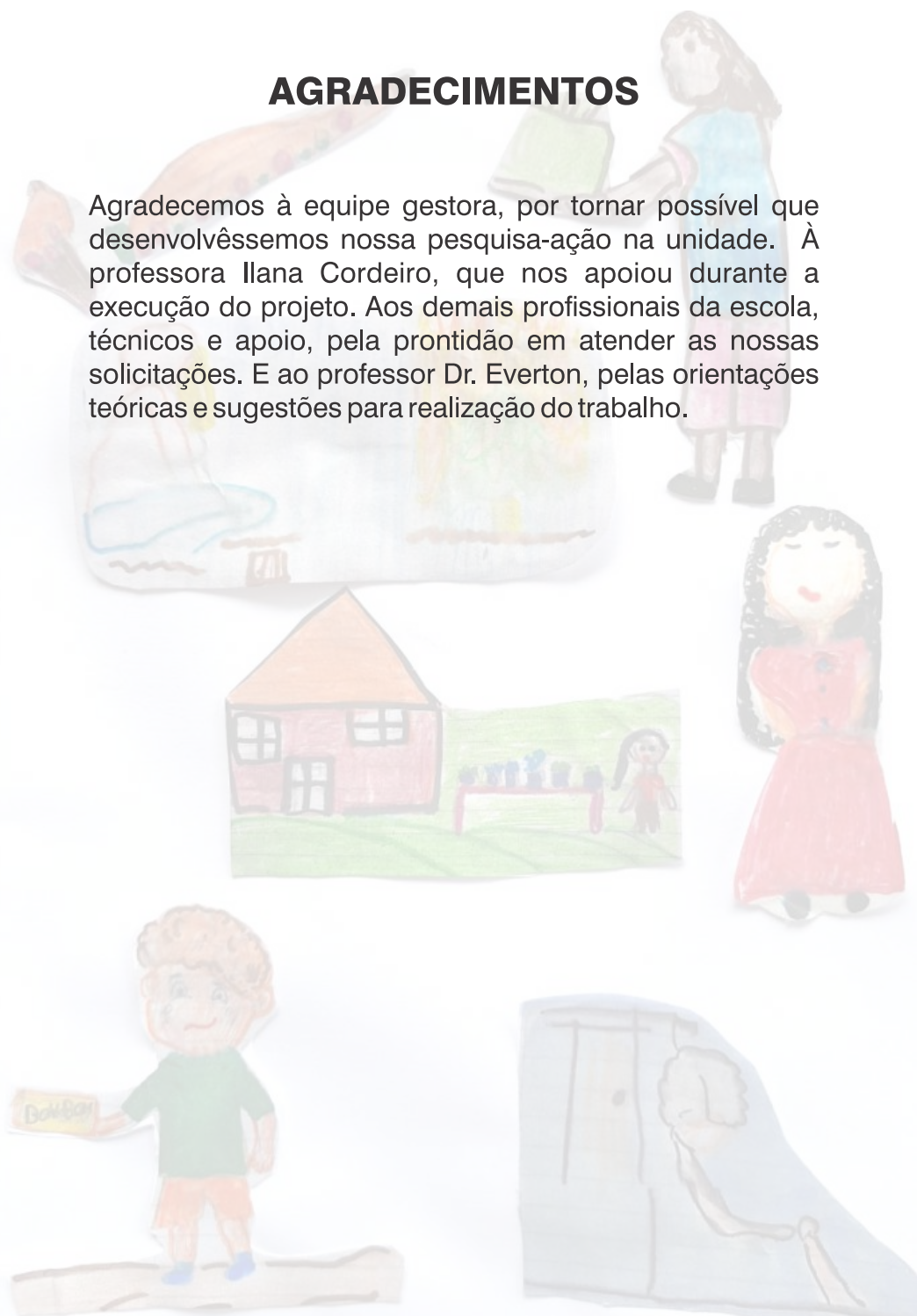


Cleusa Maria Prates Bueno



AGRADECIMENTOS

Agradecemos à equipe gestora, por tornar possível que desenvolvêssemos nossa pesquisa-ação na unidade. À professora Ilana Cordeiro, que nos apoiou durante a execução do projeto. Aos demais profissionais da escola, técnicos e apoio, pela prontidão em atender as nossas solicitações. E ao professor Dr. Everton, pelas orientações teóricas e sugestões para realização do trabalho.



SUMÁRIO

ALDO9

Jonatas Levi Sales de Oliveira

A MENININHA DA BARRAQUINHA.....10

Gabriely Brecher Lopes

A MENINA DAS BALAS11

Isabelly Gomes Rocha

A MENINA DO PANO DE PRATO12

Bruno Sabino da Silva

A MENINA DOS FÓSFOROS13

Felipe Xavier Bizola

A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS14

Gabrielly da Silva Alves

A VENDEDORA DE FÓSFOROS15

Nataly Gabrielly Carneiro de Oliveira

A VENDEDORA DE ANTÍMOMO.....16

Jacir Júnior de Jesus de Ávila

MARIA RITA E ISABEL17

Felipe Ferreira da Silva

O MENINO VENDEDOR DE PICOLÉ18

Miguel Silva Pontes

O MENINO QUE VENDIA BOMBOM19

Kellyta Rodrigues Braz

O PEQUENO VENDEDOR DE SAPATOS20

Ana Carolina Gomes de Souza

O VENDEDOR DE BALAS21

Gabriel Bruno Oliveira

TRABALHO INFANTIL.....22

Allan Sperfeld Vorgnes

VALEN23

Lohayne Sumaya Martins Alabi

ALDO

Jonatas Levi Sales de Oliveira

A história se passa numa pequena cidade a beira do Rio Madeira, por volta de 1992. Aldo era o nome do garoto pobre, filho de mãe solteira, e tinha uma irmãzinha. Desde muito cedo já ajudava a mãe a fazer faxina, para garantir o sustento dos três.

Aos nove anos, Aldo começou a vender dindim nos finais de semana, quando sua mãe estava em casa, ele pedia para vender, eram as moedinhas para comprar o pão.

A vida não era fácil para o garoto, que já nasceu no meio da dificuldade, porém, ele era feliz e bem comunicativo! Sua infância divertida entre o estudo e levado a ajudar a mãe, não lhe tirava a alegria de ser criança. Bom garoto foi esse Aldo!



A MENINHA DA BARRAQUINHA

Gabriely Brecher Lopes

Havia uma menina que trabalhava para ajudar a família em sua casa, ela tinha dois irmãos mais novos, um tinha oito anos, e o caçula, apenas dois anos.

Seu pai trabalhava no caminhão da coleta do lixo, e sua mãe estava ajudando seu vizinho que estava doente, e ganhava pouco. E a pequena menina se chamava Beatriz. Ela vendo essa situação resolveu ajudar.

Ela montou uma barracquinha para vender algumas coisas, como por exemplo: cenoura, alface, tomate, rúcula, e outros vegetais, e também vendia alguns doces que sua mãe fazia quando tinha tempo, e eles eram deliciosos.

Em um belo dia, Beatriz chegou da escola e já estava arrumando sua barracquinha, colocando tudo no lugar, após ter ficado pronto, chegou um homem e disse: “Nossa! Esses vegetais parecem bons! Quanto custa tudo?”

A menina abriu um sorriso e disse o preço para o homem, então o homem fez um negócio com a menina, se ele gostasse das coisas dela iria comprar toda vez lá na barracquinha. Isso tudo aconteceu na frente da casa dela, ela entrou correndo na casa e falou a notícia para seu pai e sua mãe, todos ficaram felizes. No outro dia a esposa do homem foi lá na barracquinha e disse: “Oi! Você é a menina que meu marido falou, né?”

A menina respondeu: “Sim! Sou eu!”

A mulher disse: “Eu achei suas coisas maravilhosas, frescas e ótimas!”

A menina com seu sorriso disse: “Obrigada!”

A mulher perguntou se a mãe dela poderia trabalhar com ela no escritório. A menina chamou a mãe, e ela disse: “Sim!”

Depois disso eles tiveram uma vida melhor, nunca mais passaram necessidade, e moraram em uma casa melhor!

A MENINA DAS BALAS

Isabelly Gomes Rocha

Há muito tempo vivia uma menina chamada Amélia. Ela vendia balas na rua, pois não tinha o que comer.

Um dia, quando estava a vender as balas ouviu uma voz:

--Querida, por que estás a vender balas?

Ela respondeu:

--Quem está aí?

E a voz disse:

--Sou sua avó falecida, Amélia!

--Vovó, estou com tanta fome! Pode me ajudar?

A avó disse:

-- Não se preocupe minha querida, pois uma moça irá te ajudar e ajudar a sua mãe.

E quando foi no outro dia, aconteceu o que aconteceu. E assim, conseguiram o que precisavam.



A MENINA DO PANO DE PRATO

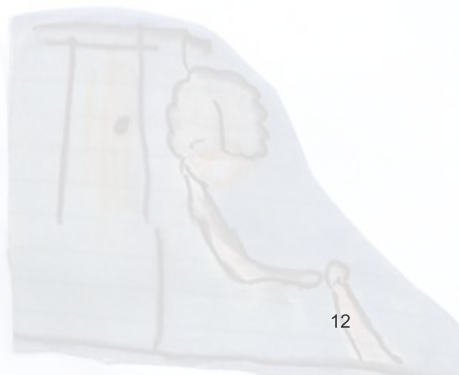
Bruno Sabino da Silva

A menina que vendia pano de prato que sua mãe fazia, morava em uma humilde casa de aluguel.

A menina vendia pano de prato nas ruas, oferecendo para as pessoas em casas, nas ruas, para poder pagar o aluguel de casa e poder ajudar a sua mãe em tudo, e a comprar alimentos.

Até que um dia, um cara famoso compra uns panos de prato dela, ele acha muito bonitos, e decide ajudar a menina e a mãe dela. Ele monta uma loja para as duas.

E elas foram ganhando muito dinheiro, compraram um carro, roupas, casa nova e tudo de bom. O nome da loja era: Pano Rainha. E elas ficaram muito felizes!



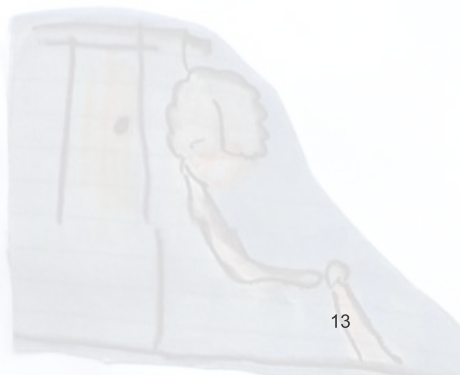
A MENINA DOS FÓSFOROS

Felipe Xavier Bizola

Havia uma menina que sempre sofria por abuso, sempre acordava de madrugada para trazer o sustento à família.

Seu pai sempre a obrigava a trabalhar, ela sempre ia vender seus fósforos, triste, porque via crianças em casa de boa, enquanto ela trabalhava na chuva, no vento, no frio, no calor e muito mais.

Certo dia a menina estava passando por dificuldade de saúde, então, seu pai após sofrer uns processos percebeu que estava fazendo algo erradíssimo e passou a ser um ótimo pai



A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS

Gabrielly da Silva Alves

Era uma vez uma menina que se chamava Laurinha, a mãe dela estava doente, era o ano de 2008, na cidade de Diamantina, e ela precisava comprar remédio, e a filha começou a vender fósforos na cidade, era para comprar comida também.

O pai de Laurinha morava em outra cidade, a mãe e a Laurinha moravam numa casa abandonada, à noite a mãe tinha melhorado um pouco.

No outro dia, era 2 de setembro, Laurinha estava vendendo seus fósforos, quando uma mulher rica viu e ficou com dó, e ajudou-lhe, deu-lhe dinheiro, comprou remédios e as chamou para morarem com ela. Elas aceitaram, e Laurinha não precisou mais vender fósforos.



A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Nataly Gabrielly Carneiro de Oliveira

Fazia muito frio, a neve caía no chão. Já estava de noite, e era o penúltimo dia para o Ano Novo!

Ali na escuridão havia uma menininha de chinelinhos, e um moletom, vendendo fósforos.

Ela só tinha uma caixinha de fósforos, e resolveu acendê-los. Ela acendia um, mas apagava rápido, então ela pegava uns três de uma vez, e pegava um pouco de folhas e tentava acender, mas não dava certo, porque estavam úmidas.

Os pés da menininha estavam congelando. Ela estava morrendo de fome! Coitadinha dela! Ela olhava para as janelas, via as famílias nas mesas, e sentia o cheirinho da comida circulando pelas ruas.

Ela não podia voltar para casa, pois havia fugido de lá, se voltasse, a mãe dela iria bater nela, e muito!

Um tempo depois, ela pegou um fósforo e riscou na parede e explodiu, e ela viu no fogo uma árvore de Natal bem bonita e a avó dela ao lado. Só que num instante o fogo apagou, ela ficou com mais frio, pois a parede estava úmida.

Quando a menininha completou 19 anos, arrumou um trabalho, e trabalhou bastante e conseguiu comprar sua própria casa.

Um dia ela viu uns moradores de rua, e depois de alguns dias ela percebeu que era a mãe dela e os irmãos.

Ela voltou para casa dela, comprou comida e roupas para eles, o pai dela havia morrido dois anos antes dela encontrar a família. Ela conversa com sua mãe sobre como conseguiram sobreviver com pouca comida e pouca água, e ficaram conversando...

E no Ano Novo, ela e a família, numa mesa com frango assado e o cheirinho saindo pela janela!

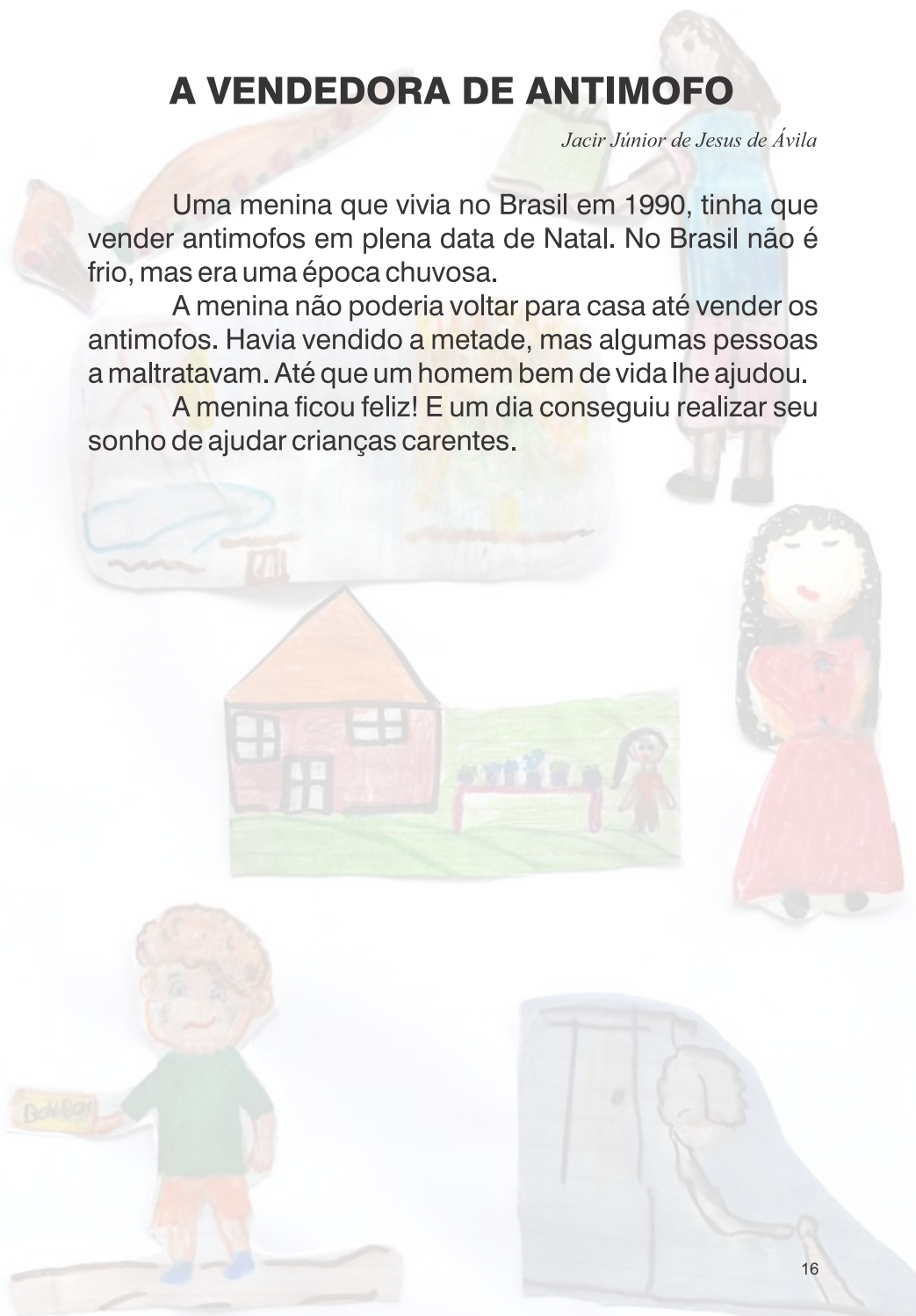
A VENDEDORA DE ANTIMOFO

Jacir Júnior de Jesus de Ávila

Uma menina que vivia no Brasil em 1990, tinha que vender antimofos em plena data de Natal. No Brasil não é frio, mas era uma época chuvosa.

A menina não poderia voltar para casa até vender os antimofos. Havia vendido a metade, mas algumas pessoas a maltratavam. Até que um homem bem de vida lhe ajudou.

A menina ficou feliz! E um dia conseguiu realizar seu sonho de ajudar crianças carentes.



MARIA RITA E ISABEL

Felipe Ferreira da Silva

Era uma vez uma senhora chamada Maria Rita, uma mulher evangélica com muita fé em Deus. Mas seu marido não era evangélico e bebia muito, causando muito transtorno para ela. Mas para a felicidade, tinha três filhas lindas e inteligentes, uma delas se chamava Isabel.

Maria Rita por causa do vício do marido, sofreu muito e teve que se separar e cuidar das filhas sozinha. Então, arrumou um emprego e teve que levar a filha mais nova com ela para o trabalho, a Isabel. Isabel limpava o chão, as vidraças e colocava o lixo para fora. Todo dia Isabel ia com sua mãe para o trabalho.

Certa vez, um empresário viu aquela menina linda carregando o lixo e se aproximou, e perguntou: “Oi, linda menina! Como é o seu nome?” E a menina respondeu: “Meu nome é Isabel, sou filha da faxineira Maria Rita, venho todo dia com ela para ajudar na limpeza.” O empresário pediu para conversar com a mãe dela, e a menina logo a chamou.

O empresário falou com Maria Rita, disse que tinha uma coisa para oferecer para ela e para sua filha, e as duas ficaram surpresas e perguntaram: “O senhor quer dar algo para nós?” “Sim, algo que vai fazer a sua filha seguir uma carreira de trabalho, pois ela não pode ficar nesse local de trabalho, precisa de outras oportunidades, eu gostaria de dar um curso de aeromoça, pois sou dono da aviação Gol”.

Então a menina fez o curso que o empresário patrocinou, e se tornou uma aeromoça, e ficou muito feliz, pois o salário foi tão bom que deu para tirar a mãe do emprego. Isabel continuou fazendo outros cursos e ficou muito feliz por poder ajudar a mãe.

O MENINO VENDEDOR DE PICOLÉ

Miguel Silva Pontes

Em uma cidade do Brasil, um menino de sete anos, debaixo de uma árvore esperando o sinal de trânsito ficar no vermelho para vender seus picolés para ajudar sua família. Sua mãe pegou uma grave doença, mas para comprar o medicamento era necessário muito dinheiro, então o pai do menino comprava picolés e dava para o filho vender, na esperança de conseguir o dinheiro para pagar o medicamento.

Metade do dia se passou, e o menino vendeu apenas dois picolés, à noite, o menino vendeu apenas um. Sua mãe estava em estado muito grave, e o menino não vendeu praticamente nada. Então voltando para casa e chorando por não vender nada, bateu sua sandália em algo. Ele enxugou as lágrimas e viu que não era uma pedra, mas sim, uma carteira, ele a abriu e viu que tinha dinheiro mais do que o suficiente para pagar o medicamento.

Então, ele saiu correndo para casa e mostrou a carteira que achou. A mãe dele disse: “Devolva essa carteira para o dono dela, se você fizer isso vai dar tudo certo”.

O menino achou o dono da carteira no mesmo dia. O garoto falou da situação para o homem. O homem pensou e disse para o menino: “Tome esse dinheiro e compre esse remédio”.

O menino deu um abraço no homem, e comprou o remédio para a mãe. E depois de todo o sofrimento deu tudo certo no final.

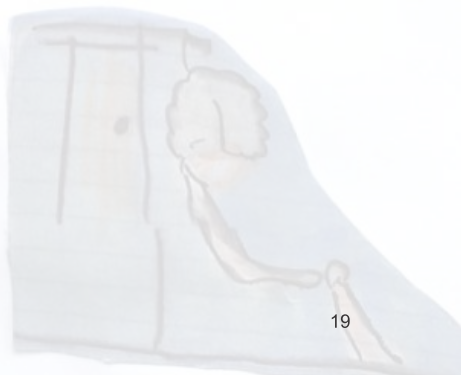
O MENINO QUE VENDIA BOMBOM

Kellyta Rodrigues Braz

Em um dia ensolarado um menino que se chamava Pedro, trabalhava. Com apenas oito anos de idade, ele vendia bombom. O pai dele obrigava ele trabalhar, então ele saía cedo e voltava só à tarde.

Teve um dia que o sol estava muito quente e o Pedro estava em um lugar deserto, ele estava com muita sede e cansado, de repente um homem de carro passou perto dele e parou, abriu a porta e desceu, ele pegou o menino e o amarrou e o colocou dentro do carro.

Passados alguns minutos, o pai do Pedro passou por aquela rua e viu os bombons caídos no chão. Então, ele chamou a polícia para ajudar o menino. Depois de duas horas os policiais acharam o menino. O pai dele ficou muito feliz, abraçou o menino com muita alegria. Depois desse dia, nunca mais o menino voltou a trabalhar.



O PEQUENO VENDEDOR DE SAPATOS

Ana Carolina Gomes de Souza

Havia um garoto que trabalhava em uma loja de sapatos. Certo dia esse garoto cansou de trabalhar sob pressão e pediu demissão.

Com o tempo o garoto de doze anos ficou sem sua casa, pois toda a família o abandonou quando ele tinha dez anos. A cidade que ele morava era grande, mas não havia mais empregos para menor de idade.

Então o garoto decidiu vender tudo que tinha para comprar comida e sobreviver debaixo de uma ponte. Ele vendeu até os sapatos que tinha, ficando apenas com as roupas do corpo.

Certo dia passou uma mulher muito rica e de coração enorme, ficou com dó do garoto, pois estava muito frio naquele dia, e o garoto estava vestindo apenas blusa e shorts rasgados.

A moça levou o garoto para casa e deu comida, banho e roupas novas. No dia seguinte ela decidiu adotar o garoto.

E viveram felizes para sempre!



O VENDEDOR DE BALAS

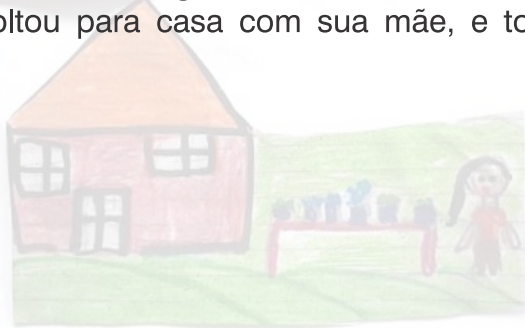
Gabriel Bruno Oliveira

Era uma vez um menino bem magrinho que vendia balas, mas um dia ele se perdeu de sua mãe e vagou pelas ruas vendendo balas.

Ele não as comia, mesmo com fome ou vontade, ele guardava o dinheiro e pedia comida nas ruas.

Um dia, ele viu um carro bem grande de luxo e foi vender a balinha, ele ofereceu e a mulher disse: “Não”, mas a filha disse: “Mamãe eu quero”. Nisso ele olhou para o carro e viu a irmã dele. E disse: “Jéssica”, Ela disse: “João”! A mãe, então, viu que era seu filho.

Ela tinha apostado um dinheiro que o João conseguiu, na loteria, ganhou e ficou milionária. Então, o menino voltou para casa com sua mãe, e todos foram felizes!



TRABALHO INFANTIL

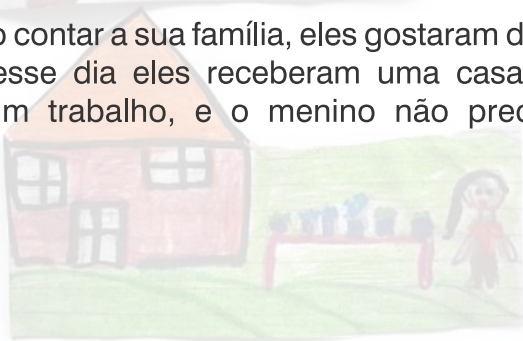
Allan Sperfeld Vorignes

Um dia um menino estava vendendo doces para ajudar a família, era difícil para ele, porque quase ninguém queria seus doces.

O maior lucro do ano era quando tinha um evento na cidade, que acontecia todo ano, e ele vendia muito, ele ganhava uns 300 reais nesse dia, e os donos do evento o pagavam no final, porque o menino ajudava no lucro do evento.

Um dia os donos do evento viram a situação do menino e da sua família e decidiram ajudá-los. O menino ficou alegre ao saber disso e saiu correndo contar à sua família.

E ao contar a sua família, eles gostaram da notícia! E a partir desse dia eles receberam uma casa, o pai do menino, um trabalho, e o menino não precisou mais trabalhar.



VALEN

Lohayne Sumaya Martins Alabi

Em uma vila muito distante havia uma família bem pobrezinha, todo mundo da casa tinha que trabalhar, até as criancinhas.

A filhinha mais nova, de sete anos, se chamava Valentina, mas todo mundo a chamava de Valen, porque é parecido com valente. Todos da vila gostavam muito dela, sempre tentavam ajudá-la.

Ela vendia toalhas para ajudar a família. Um dia ela saiu para vender e achou um papelzinho, nele estava escrito que haveria um sorteio de um milhão. Ela sem esperança nenhuma, escreveu todos os dados da sua mãe, e foi embora para terminar de vender.

Passaram-se dez dias e sua mãe recebe a mensagem que ganhou o sorteio. Valen contou para sua mãe o que tinha feito. E eles nunca mais passaram necessidade! Valen ajudava quase todo mundo!





PROFLETRAS
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO REMOTA

TÍTULO DO PROJETO: DIÁLOGO ENTRE FICÇÃO E REALIDADE: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO REMOTO

MESTRANDA: CLEUSA MARIA PRATES BUENO

ORIENTADOR: EVERTON ALMEIDA BARBOSA

INFORMAÇÕES DO CONTEXTO DE PESQUISA

COLÉGIO: TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE VILHENA- CTPM- V

ANO/SÉRIE DE APLICAÇÃO: 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: JUNHO A OUTUBRO DE 2020



1ª ETAPA: DIAGNÓSTICO/MOTIVAÇÃO

Espera-se com essa atividade que os alunos produzam um memorial de suas leituras prévias para que possamos identificar os gêneros mais lidos por eles, e sua percepção em relação ao texto literário. Nessa etapa também trabalharemos com a música “Criança Esperança”, de Sandy e Júnior, para detectar o conhecimento que os alunos têm a respeito do tema “A Exploração do trabalho infantil”. Acreditamos que a música favorecerá a reflexão, que, somada à experiência individual, favorecerá a elaboração de argumentos a respeito do tema.



Tempo previsto: 7 aulas

Conteúdos: Memorial/ Canção/Abandono Infantil

Objetivo(s): Fazer um diagnóstico por meio de um memorial de leitura para verificar o grau de percepção dos alunos em relação à linguagem literária; refletir sobre problemas sociais relevantes.

Metodologia: Produção de um breve memorial de leitura pelos alunos; Exibição do videoclipe da música “Criança Esperança Pequena”, de Sandy Júnior; Leitura e análise da canção; Questionamento sobre o problema do abandono infantil.

Atividade:

1- Escreva um breve memorial, relatando suas experiências com a leitura, aponte o que você já leu e quais são seus livros preferidos. Caso tenha ouvido histórias, descreva também essa experiência:

2- Exibição do videoclipe da música “Criança Esperança Pequena”, de Sandy Júnior; Leitura e análise da canção.

Proposta para discussão:

Como a sociedade pode contribuir para amenizar os problemas do abandono e da exploração do trabalho infantil?

Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:

Para que haja um trabalho sólido com a leitura é necessário o respeito às individualidades dos alunos, pois segundo Bakhtin (2018, p. 22), “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência.”

Nesse sentido, é fundamental descobrir que conhecimentos a turma já tem e quais são suas experiências individuais com a leitura do texto literário e com a leitura de mundo, pois para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Fazer essas sondagens ajudará na elaboração de boas estratégias.

Texto base:

Canção: *Criança esperança*

Link para a letra: <https://www.lettras.com/sandy-e-junior-musicas>

Link para videoclipe:

<https://www.youtube.com/watch?v= 2P7Gmf04Yo>



2ª ETAPA: INFORMAÇÃO E APROFUNDAMENTO NO TEMA

Espera-se nessa etapa que os alunos tenham acesso a vários textos de diferentes gêneros, que abordem o tema da exploração do trabalho infantil. Analisaremos o mapa elaborado pela *Rede Peteca* sobre a atual realidade do trabalho infantil no Brasil. Depois assistiremos a reportagem “*Denúncias de trabalho infantil aumentaram durante a pandemia – primeiro impacto (12/06/20)*”. Na sequência os alunos farão a leitura e análise de parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Ao concluírem as leituras, será proposta uma reflexão sobre os textos lidos, depois elaborarão frases sobre a exploração do trabalho infantil para serem postadas em um mural digital, com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre problema.



Tempo previsto: 7 aulas

Conteúdos: Textos sobre o trabalho infantil (mapa, reportagem, estatuto, frases para sensibilização e painel digital).

Objetivos:

Analisar mapa de informações sobre o trabalho infantil; assistir a reportagem “Denúncias de trabalho infantil aumentaram durante a pandemia - primeiro impacto (12/06/20)”;

ler parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente*; analisar textos de campanhas para sensibilização sobre o problema que circulam no município e no país; refletir sobre as leituras realizadas e criar frases para sensibilizar as pessoas sobre o trabalho infantil; elaborar um painel digital.

Metodologia/atividades

Conversa via *Google Meet* sobre as campanhas que acontecem no início do mês de junho e terminam no dia 12, que desde 2002 é considerado o Dia Mundial do Combate à Exploração do Trabalho Infantil. Mostrar dois folders publicados em nossa cidade, e o material de divulgação da música de Emicida com alerta sobre trabalho infantil no Brasil. Analisar juntamente com os alunos o mapa da *Rede Peteca*, e deixar postado no Classroom para

Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:

É muito importante o trabalho com a leitura utilizando-se de diferentes textos, que circulam em diferentes mídias e suportes, proporcionando leituras que estejam além do texto escrito. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) considera como textos: imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama), e em movimento (filmes, vídeos, entre outros). Também ressalta sobre a importância da utilização das tecnologias digitais para desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Além disso, o contato com diferentes textos facilita o trabalho com a intertextualidade, elemento essencial no trabalho com a leitura e a escrita de textos. Como questiona Antunes (2016) sobre a impossibilidade de administrar o processo de redigir seja o que for, sem se valer da intertextualidade.



quem não participar da *live* juntamente com outras atividades:

- 1- Acessar o link abaixo e analisar o mapa elaborado pela *Rede Peteca* sobre a atual realidade do trabalho infantil no Brasil:
<https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil/>
- 2- Assistir à reportagem “*Denúncias de trabalho infantil aumentaram durante a pandemia – primeiro impacto (12/06/20)*” postada abaixo.
- 3- Ler com bastante atenção parte do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.
- 4- Refletir sobre os textos lidos, depois elaborar uma frase sobre a exploração do trabalho infantil e publicar no mural digital *Jamboard*, juntamente com imagens sobre o assunto, com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre o problema.



3ª ETAPA: DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA/ESCRITA; CONSCIENTIZAÇÃO DO LEITOR

Espera-se nessa etapa que os alunos assistam ao vídeo com a gravação da história “*A pequena vendedora de fósforos*”, narrada pela professora, e leiam o conto escrito. Depois façam a comparação entre essas duas formas de acesso ao texto literário. Na sequência, será proposto o estudo das características do conto para que eles compreendam como os elementos estão arquitetados em um conto maravilhoso. Em seguida será proposta aos alunos a produção de uma nova versão para a *Pequena vendedora de fósforos*.



<p>Tempo previsto: 10 aulas</p> <p>Conteúdo: Conto</p> <p>Objetivos: Ouvir uma história; ler história escrita; desenvolver habilidades para identificar as relações entre textos e entre literatura e realidade; comparar a história escrita com a narrada pela professora; discutir sobre os elementos que compõem uma narrativa breve e de como estes se encontram arquitetados em um conto maravilhoso; fazer a releitura do conto <i>A pequena vendedora de fósforos</i>, criando uma versão.</p> <p>Metodologia: Ouvir a história <i>A pequena vendedora de fósforos</i>, narrada pela professora; Ler o conto <i>A pequena vendedora de fósforos</i>; Escrever uma nova versão do conto <i>A pequena vendedora de fósforos</i>.</p> <p>Atividades: Assistir ao vídeo gravado pela professora, e ler o texto “A pequena vendedora de fósforos” postados abaixo, depois responder às questões que seguem:</p>	<p>Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:</p> <p>O trabalho com a leitura contribui para a humanização através da relação entre a leitura do mundo e a leitura do texto literário. Para que não haja barreiras nesse diálogo da literatura com o mundo é importante o trabalho com obras que tragam temas que façam parte da vida dos alunos, mesmo que o texto não seja conhecido por eles, isso viabiliza a recepção. Nesse contexto, Colomer (2007, p. 64) afirma: “A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são escassas.” Nesse sentido, a leitura de contos maravilhosos contribui para a formação do leitor, pois é um gênero que dialoga com a realidade das mais diversas formas, pois sempre denuncia algum problema social ou conflitos individuais e intrínsecos dos seres humanos. Além disso a narrativa deve fazer parte da vida dos estudantes, pois eles são carentes de histórias significativas, o que eles vivenciam são notícias que chegam de forma muito rápida e da mesma forma desaparecem sem que tenham tempo para refletir sobre o assunto. Pois “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes.” (BENJAMIM, 1994, p.203).</p> <p>Além da leitura, é muito importante o trabalho com a produção de textos narrativos, pois favorece o desenvolvimento da criatividade e da</p>
---	---



1-Você teve contato com uma história de forma escrita e contada pela professora. Quais são as diferenças que você observa nessas duas formas de narrar?

2- O conto “A pequena vendedora de fósforos” se relaciona com outros gêneros que foram trabalhados, e apresenta problemas que estão presentes na sociedade há muito tempo. Que problemas são esses.

3. Em que momentos no texto se observa a compaixão humana?

4. Por que a menina não quis voltar para casa?

5. Você conhece outros contos maravilhosos em que crianças têm de enfrentar o abandono, a fome e a exploração do trabalho infantil, como a vendedora de fósforos? Se sim, quais?

6. Quais são as pistas dadas pelo autor sobre o desfecho da história?

7. Você conhece ou já ouviu falar de alguma criança que é obrigada a trabalhar para ajudar no sustento da família? Comente sobre isso:

8. Tendo como referência o conto “A Pequena Vendedora de Fósforos”, produza uma história, onde uma criança também trabalhe como vendedora ambulante para ajudar no sustento da família. Pense nos personagens, nos objetos que a criança vende, no espaço onde

linguagem. Para Benjamim (1994, p. 205) “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade– é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”.

No entanto no mundo moderno isto vem se perdendo, devido a rapidez e o grande número de informações que circulam. “É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” Benjamim (1994, p. 197).

Desse modo, desenvolver ações que favoreçam a criação de histórias é essencial para que tenhamos uma sociedade mais sensível em relação ao outro, pois contar histórias também é uma forma de comunicação.



ocorre a história e em que época acontece. Dê um final feliz para a personagem, pense que a vida lhe proporcionou alguma oportunidade, apesar de todo o sofrimento. Depois que você escrever sua história, faça um desenho bem bonito para representá-la. Capriche, pois o seu texto e desenho farão parte de um livro:



4ª ETAPA: COOPERAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, EXPRESSÃO/IMPRESSÃO

Nessa etapa, nos organizaremos para o encerramento, desenvolveremos atividades para que os alunos possam se expressar por intermédio de vídeos gravados. Nesse caso, eles poderão escolher a forma que se sentirem mais seguros para a apresentação. Serão propostas as seguintes opções: declamar uma das frases que produziram sobre a exploração do trabalho infantil; escolher uma das músicas dos clipes que foram postados no *Classroom: Criança esperança*, de Sandy e Júnior ou a música *Sementes*, de Emicida; outra proposta será a apresentação do conto que produziram em forma de leitura dramatizada ou da maneira que preferirem. Os vídeos farão parte do evento de conclusão.

Depois de concluída essa atividade, os alunos escreverão sobre as impressões relacionadas à participação no projeto.



<p>Tempo previsto: 9 aulas</p> <p>Conteúdo: Produções de vídeos/ Relato de experiência</p> <p>Objetivos: Desenvolver habilidades para expressar-se oralmente; escrever sobre as impressões relacionadas à participação no Projeto de Leitura.</p> <p>Metodologia/Atividades:</p> <p>Escolher apenas uma das atividades abaixo para desenvolver:</p> <p>1º- Vocalize uma das frases que você produziu sobre a exploração do trabalho infantil. Grave e envie-me;</p> <p>2ª Escolher uma das músicas dos clipes postados. Ensaiar, gravar e enviar – me;</p> <p>3º Ler em voz alta o conto que você produziu. Gravar e enviar-me;</p> <p>4º Você pode apresentar o conto que produziu em forma de teatro, ou outra forma que preferir, com a utilização de desenhos, bonecos, entre outros. Depois gravar e enviar-me;</p> <p>Obs. Os vídeos farão parte do evento de conclusão! Interessante usar o uniforme da escola, a não ser que precise se caracterizar para teatro ou</p>	<p>Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:</p> <p>O trabalho com a oralidade é muito importante, pois segundo Colomer (2017), essa prática esteve sob suspeita no âmbito educacional, pois era usada com o propósito de controlar e corrigir a leitura, ou memorizar poemas clássicos da literatura adulta. Para a autora, atualmente, o trabalho com a oralidade vem recuperando o reconhecimento de seu potencial, e as novas tecnologias têm proporcionado para que a oralidade ganhe um novo auge.</p> <p>Outro fator importante a ser observado, são as impressões do leitor em relação às leituras realizadas. Nesse âmbito, é importante apropriarmos-nos de Cosson (2018): “[...] cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor.” (COSSON, 2018, p.113).</p>
---	--



apresentação musical.

Impressões sobre o projeto de leitura

No início do projeto você relatou suas experiências com a leitura, até aquele momento. Agora escreva sobre suas impressões de como foi participar de um Projeto de Leitura, mesmo que de forma remota sobre um tema tão relevante como “A exploração do Trabalho Infantil”. Dos textos lidos, qual lhe chamou mais atenção? Por qual motivo? Em relação às outras atividades, quais foram suas maiores dificuldades? E como foi a experiência de escrever um conto, sabendo que ele vai fazer parte de um livro?

ANEXOS

Resposta do conselho tutelar



Conselho Tutelar da Cidade de Vilhena – RO
Em Defesa da Criança e do Adolescente
Lei 8.069/90 – Art. 131 E.C.A.

OFICIO Nº 0161/2020/CT SUL/VHA/RO

VILHENA/RO 06 DE JULHO 2020.

ASSUNTO: RESPOSTA

Ilma. Senhora CLEUSA MARIA PRATES BUENO.

Ao tempo de cumprimentá-la, informamos que as informações concernentes ao índice de denúncias da exploração do trabalho infantil, deverá ser solicitado no ministério do Trabalho, que é o órgão competente e responsável pela fiscalização destas denúncias e a fiscalização nas empresas para o cumprimento da Lei de inclusão do menor aprendiz.

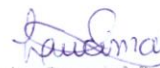
O órgão conselho tutelar quando recebe tais denúncias, diligencia no intuito de averiguar e nossa demanda tem sido algumas denúncias a respeito dos infantes vendedores ambulantes.

No mais colocamo-nos a disposição para aquilo que for necessário, reiteramos votos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,


Elisabete Batista da Silva
Conselheira Tutelar
Lei Fed. 8.069/90
Matricula: 500066


Regiane S. Sobral
Conselheira Tutelar
Lei Fed. 8.069/90
Matricula: 500 078


Luciana
Conselheira Tutelar
Lei Fed. 8.069/90
Matricula: 500 079


Márcia da Silva Souza
Conselheira Tutelar
Lei Fed. 8.069/90
Matricula: 500 077


Gilmar José Moreira
Conselheiro Tutelar
Lei Fed. 8.069/90
Matricula: 500 079

Ilma. Senhora CLEUSA MARIA PRATES BUENO.
Nesta.

Recebido Em: ___/___/2020

Rua K, Nº 5885, Bairro BNH– Vilhena - RO,
Fone: (69) 3322-2288, Cel: (69) 98467-4020, e-mail: conselho.tutelar.vha@hotmail.com

Conto trabalhado durante a pesquisa

A pequena vendedora de fósforos

*F*AZIA UM FRIO TERRÍVEL. A neve caía e dali a pouco ficaria escuro. Era o último dia do ano: véspera de ano-novo. Nas ruas frias, escuras, você poderia ver uma pobre menininha sem nada para lhe cobrir a cabeça, e descalça. Bem, é verdade que estava usando chinelos quando saiu de casa. Mas de que adiantavam? Eram chinelos enormes, que pertenciam à sua mãe, o que lhe dá uma ideia de como eram grandes. A menina os perdera ao atravessar correndo uma estrada no instante em que duas carruagens avançavam ruidosamente e numa velocidade apavorante. Não conseguiu achar um pé dos chinelos em lugar nenhum, e um menino fugiu com o outro, dizendo que um dia, quando tivesse filhos, poderia usá-lo como berço.

A menina caminhava com seus pezinhos descalços, que estavam rachados e ficando azuis de frio. Levava um molho de fósforos na mão e mais no avental. Não vendera nada o dia inteiro e ninguém lhe dera um níquel sequer. Pobre criaturinha, parecia a imagem da miséria a se arrastar, faminta e

A pequena vendedora de fósforos

tiritando de frio. Flocos de neve se aninhavam em seu cabelo claro, comprido, que ondulava suavemente em volta do pescoço. Mas você pode ter certeza de que ela não estava pensando em sua aparência. Em cada janela, luzes reluziam e um delicioso cheiro de ganso assado se espalhava pelas ruas. Veja bem, era véspera de ano-novo. Era nisso que ela pensava.

Num canto entre duas casas, uma das quais se projetava sobre a rua, ela se agachou e se encolheu no frio, as pernas dobradas sob si. Mas isso só a fez sentir mais e mais frio. Não tinha coragem de voltar para casa, pois não vendera fósforo nenhum e não tinha um níquel para levar. Seu pai com certeza iria surrá-la, e depois era quase tão frio em casa quanto aqui. Só tinham o telhado para protegê-los, e o vento sibilava através dele, embora as fendas maiores tivessem sido vedadas com palha e trapos. O frio era tanto que as mãos da menina estavam quase dormentes. Ah! Talvez acender um fósforo ajudasse um pouco. Se pelo menos se atrevesse a tirar um do pacote e riscá-lo na parede, só para aquecer os dedos. Puxou um — rrrec! —, como ele espirrava enquanto queimava! Surgiu uma luz clara e tépida, como uma vela, quando pôs a mão sobre ele. Sim, que luz estranha era aquela! A menina imaginou que estava sentada junto de uma grande estufa de ferro, com lustrosos puxadores de cobre e pés de latão. Que calor o fogo desprendia! No instante em que ia esticando os dedos dos pés

Hans Christian Andersen



Arthur Rackham, 1932

para aquecê-los também – a chama apagou e a estufa desapareceu. Lá ficou ela, com o toco de um fósforo queimado na mão.

Riscou outro fósforo contra a parede. Ele explodiu em chamas, e a parede que iluminava ficou transparente como um véu. Ela pôde ver direitinho dentro da sala, onde, sobre uma mesa coberta com uma toalha branca como a neve, estava posta uma porcelana delicada. Bem ali, po-

dia-se ver um ganso assado fumegante, recheado com maçãs e ameixas. E, o que foi ainda mais espantoso, o ganso saltou do prato e saiu gingando pelo piso, com uma faca de trinchar e um garfo ainda espetados nas costas. Rumou diretamente para a pobre menininha. Mas naquele instante o fósforo apagou e só sobrou a parede úmida e fria diante dela.

Acendeu um outro fósforo. Agora estava sentada sob uma árvore de Natal. Era ainda maior e mais bonita do que uma que vira no Natal passado através da porta de vidro da

A pequena vendedora de fósforos

casa de um comerciante rico. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas, como as que já vira em vitrines, contemplavam aquilo tudo. A menina esticou ambas as mãos no ar... e o fósforo se apagou. As velas de Natal foram subindo, subindo, até que ela viu que eram estrelas cintilantes. Uma delas se transformou numa estrela cadente, deixando atrás de si uma risca de fogo coruscante.

“Alguém está morrendo”, pensou a menina, pois sua avó, a única pessoa que fora boa para ela e que agora estava morta, lhe contara que, quando a gente vê uma estrela cadente, é um sinal de que uma alma está subindo para Deus.

Riscou mais um fósforo contra a parede. Fez-se um clarão à sua volta, e bem ali, no centro dele, estava sua velha avó, parecendo radiante, e suave e amorosa. “Oh, vovó!” a menina exclamou. “Leve-me com você! Sei que vai desaparecer quando o fósforo apagar – como aconteceu com a estufa quentinha, com o delicioso ganso assado e com a alta e bela árvore de Natal.” Mais que depressa ela acendeu todo o molho de fósforos, tal era o desejo de conservar sua avó exatamente ali onde estava. Os fósforos chamejaram com tanto vigor que de repente ficou mais claro que a clara luz do dia. Nunca sua avó parecera tão alta e bonita. Ela tomou a menina nos braços e juntas as duas voaram em esplendor e alegria, cada vez mais alto, acima da terra, para onde não há frio, nem fome, nem dor. Estavam com Deus.

Hans Christian Andersen

Na madrugada seguinte, a menina jazia enroscada entre as duas casas, com as faces rosadas e um sorriso nos lábios. Morrera congelada na última noite do ano velho. O ano-novo despontou sobre o corpo congelado da menina, que ainda segurava fósforos na mão, um molho já usado. “Ela estava tentando se aquecer”, disseram as pessoas. Ninguém podia imaginar que coisas lindas ela vira e em que glória partira com sua velha avó para a felicidade do ano-novo.



Música trabalhada durante a pesquisa

Criança Esperança

Sandy & Junior

Uma criança o papai parou
Sorrindo lhe estendeu a mão
Me dá licença meu senhor
Desculpe tô de pé no chão
A minha roupa tá rasgada
Nem o cabelo penteei
É que dormi nessa calçada
E com o sol eu acordei

Queria ser como seu filho
Correr, brincar e jogar bola
Ter uma mãe pra me acordar
E ter um pai pra me levar a escola
Meus pais não sei por onde andam
A minha casa é essa esquina
Meus irmãos são as estrelas
E a vida me ensina

Moço ouvi dizer
Que sou a esperança
Mas não sei do que
Se ninguém me vê como criança
Moço eu vivo aqui
Sem carinho e proteção
Vá pro seu trabalho
Só quero um trocado
Pra comprar um pão.

Link para a letra: <https://www.letras.com/sandy-e-junior-musicas>. Acesso em julho de 2020

Link para videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=_2P7Gmf04Yo. Acesso em julho de 2020