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

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

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GRACIELE ROSA DE JESUS

LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPLORANDO OS ELEMENTOS DO COTIDIANO NA LITERATURA DE LÚCIA HIRATSUKA

CÁCERES-MT
2024

GRACIELE ROSA DE JESUS

LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPLORANDO OS ELEMENTOS DO COTIDIANO NA LITERATURA DE LÚCIA HIRATSUKA

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

CÁCERES-MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Jesus, Graciele Rosa de.
Leitura, escrita e formação de leitores: explorando os elementos do cotidiano na literatura de Lúcia Hiratsuka / Graciele Rosa de Jesus. - Cáceres, 2025.
197f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário de Cáceres "Jane Vanini".
Orientadora: Dra. Shirlene Rohr de Souza.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Literatura. I. Souza, Shirlene Rohr de, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 811.134.3(817.2)

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GRACIELE ROSA DE JESUS

LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPLORANDO OS ELEMENTOS DO COTIDIANO NA LITERATURA DE LÚCIA HIRATSUKA

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª. Drª. SHIRLENE ROHR DE SOUZA
UNEMAT/Campus Universitário de Alto Araguaia/Núcleo de Rondonópolis

_____

Avaliador Interno – Prof. Dr. ÉVERTON ALMEIDA BARBOSA
PPGLetras/ UNEMAT – Campus Universitário de Tangará da Serra

_____

Avaliadora Externa – Profª. Drª. TATIANE SILVA SANTOS
UNEMAT/Campus Universitário de Alto Araguaia/Núcleo de Rondonópolis

SUPLENTES

_____

Avaliador Interno

_____

Avaliador Externo

Cáceres/MT, 13 de dezembro de 2024.

Dedico este trabalho ao meu esposo, à minha mãe (em memória) e aos meus avós (em memória).

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Deus, por conhecer o meu coração aflito e trazer renovo a cada manhã, conduzindo-me pelas veredas do saber, “porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente” (Romanos, 11:36).

Agradeço ao meu esposo, por todo amor e compreensão e por ter me incentivado a continuar a caminhada.

Agradeço à minha família por torcer e acreditar em minhas realizações.

Agradeço a minha fiel companheira de mestrado Eliane Pereira da Silva por todas as aventuras vividas no trajeto Pontes e Lacerda – Cáceres/MT; pelas conversas descontraídas, desabafos e trocas de conhecimentos.

Agradeço à minha orientadora Shirlene Rohr de Souza por suas orientações e por ter acreditado desde o início em minhas convicções e ideias.

Agradeço aos colegas da turma 9 do ProfLetras - Cáceres: Kátia, Silvana, Elzimar, Gonçalina, Cleriston e Carlos pelas vivências e experiências compartilhadas.

Agradeço aos professores do curso pelas aulas ministradas, dinâmicas desenvolvidas e conhecimentos compartilhados.

Agradeço aos meus amigos e colegas pelas palavras de acalento.

Agradeço à equipe gestora da Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Agradeço à equipe gestora da Escola Estadual Militar Tiradentes 1º Tenente PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer por toda ajuda e motivação para continuar o mestrado.

Agradeço aos meus queridos alunos fruto de toda a minha inspiração.

Agradeço à banca de qualificação pelas sugestões e contribuições dadas ao meu trabalho.

Agradeço ao coordenador do curso ProfLetras, Everton Almeida Barbosa, pela organização dos horários das aulas de maneira tão cuidadosa, que nos permitiu cursar as disciplinas do Mestrado.

[...]
As palavras me escondem sem cuidado.
Aonde eu não estou as palavras me acham.
Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
[...]

Manoel de Barros, *O livro sobre Nada* (1996).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras-Cáceres-MT), foi realizada na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Por meio da pesquisa, foram desenvolvidas, a partir da literatura, experiências de leitura e de escrita, promovendo o avanço dessas habilidades, visando, além da proficiência, a formação literária e a constituição de um ambiente de compartilhamento de experiências, favorável ao processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizou-se sete obras da escritora brasileira Lúcia Hiratsuka sendo elas: *Corrida dos Caracóis* (2010), *Antes da chuva* (2011), *Ladrão de Ovos* (2011), *Terra costurada com água* (2014), *Histórias guardadas pelo rio* (2018), *A máquina de retrato* (2020) e *Amanhã* (2022). Com as quais trabalhou-se a leitura e produção textual, abordando as experiências cotidianas por diferentes perspectivas, uma vez que, as obras caracterizam-se pela forte presença de elementos que fazem parte do imaginário social e individual da criança. Considerando as diferentes temáticas das obras, os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) estimular, por meio dos livros, o gosto pela leitura e o interesse pelo texto literário; 2) melhorar habilidades de escrita que visem a formação autoral do estudante; 3) propiciar experiências significativas capazes de despertar no aluno o prazer da leitura e a arte da escrita; 4) combinar diferentes manifestações artísticas para produção de textos multimodais. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação desenvolvida em oito etapas. Cada etapa se constituiu pela leitura de uma obra literária e para expandir os significados do texto foram desenvolvidas atividades com foco na pesquisa, oralidade e escrita. Como produto final, os alunos criaram um livro com todas as produções textuais realizadas no decorrer do projeto. A pesquisa justificou-se pelo fato de vislumbrar em uma sala de aula das séries iniciais a oportunidade para o ensino significativo da leitura e escrita, habilidades que irão acompanhar os estudantes durante toda a sua vida escolar, acadêmica e profissional. O aporte teórico do trabalho se sustenta nos seguintes autores: Mortimer Adler e Charles Van Doren (2010), Walter Benjamin (1994), Jorge Luis Borges (2011), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2011), Norman Friedman (2002), Northrop Frye (2017), Ana Maria Machado (2002), Octavio Paz (1982), Isabel Solé (2014) entre outros.

Palavras-chave: Leitura, escrita e Literatura

ABSTRACT

This Professional Master's research in Letters (ProfLetras-Cáceres-MT), was carried out at the Sanária Silvéria de Souza Municipal School, with a 5th grade class of Elementary School I. Through the research, reading and writing experiences were developed based on literature, promoting the advancement of these skills, aiming, in addition to proficiency, literary formation and the constitution of an environment for sharing experiences, favorable to the teaching-learning process. For this purpose, seven works by the Brazilian writer Lúcia Hiratsuka were used, namely: *Corrida dos Caracóis* (2010), *Antes da chuva* (2011), *Ladrão de Ovos* (2011), *Terra costurada com água* (Land sewn with water) (2014), *Histórias guardadas pelo rio* (Stories kept by the river) (2018), *A máquina de retrato* (The portrait machine) (2020) and *Amanhã* (Tomorrow) (2022). The texts were used to work on reading and writing, addressing everyday experiences from different perspectives, since the works are characterized by the strong presence of elements that are part of the social and individual imagination of children. Considering the different themes of the works, the specific objectives of the research were: 1) to stimulate, through books, a taste for reading and an interest in literary texts; 2) to improve writing skills aimed at developing the student's authorship; 3) to provide meaningful experiences capable of awakening in the student the pleasure of reading and the art of writing; 4) to combine different artistic expressions to produce multimodal texts. The research is characterized as an action research developed in eight stages. Each stage consisted of reading a literary work and, to expand the meanings of the text, activities focused on research, orality and writing were developed. As a final product, the students created a book with all the textual productions made during the project. The research was justified by the fact that it was possible to see an ideal opportunity for the meaningful teaching of reading and writing in a classroom for the initial grades, skills that will accompany them throughout their school, academic and professional lives. The theoretical framework of the work is supported by the following authors: Mortimer Adler and Charles Van Doren (2010), Walter Benjamin (1994), Jorge Luis Borges (2011), Emilia Ferreiro and Ana Teberosky (2011), Norman Friedman (2002), Northrop Frye (2017), Ana Maria Machado (2002), Octavio Paz (1982), Isabel Solé (2014) among others.

Keywords: Reading, writing and literature

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da Escola Municipal Sanária Silveria Souza 19
Figura 2 - Resultado da Proficiência em Leitura Pisa 2022 22
Figura 3 - Posição do Brasil em relação a outros países em Leitura 23
Figura 4 - Médias de proficiência em leitura por dependência administrativa e região geográfica 23
Figura 5 - Percentual e estimativa leitores e não leitores 24
Figura 6 - Acesso aos livros nos últimos 3 meses 25
Figura 7- Leitura de livros indicados pela escola 25
Figura 8 - Principal motivação para ler um livro 26
Figura 9 - Frequência de leitura por tipo de material 26
Figura 10 - Leitura de livros por vontade própria 27
Figura 11 - Motivos para não ter lido 27
Figura 12 - Leitor em seu tempo livre 28
Figura 13 - Avalia MT 2023 - Participação Rede 29
Figura 14 - Avalia MT 2023 - Participação Escola 30
Figura 15 - Padrão de Desempenho - Rede 30
Figura 16 - Padrão de Desempenho - Escola 31
Figura 17 - Capa do livro Corrida dos caracóis, de Lúcia Hiratsuka 45
Figura 18 - Capa do livro Antes da chuva, de Lúcia Hiratsuka 45
Figura 19 - Capa do livro Ladrão de ovos, de Lúcia Hiratsuka 50
Figura 20 - Capa do livro Terra costurada com água, de Lúcia Hiratsuka 53
Figura 21 - Capa do livro Histórias guardadas pelo rio, de Lúcia Hiratsuka 59
Figura 22 - Capa do livro A máquina de retrato, de Lúcia Hiratsuka 64
Figura 23 - Capa do livro Amanhã, de Lúcia Hiratsuka 68
Figura 24 - Alunos assistindo ao vídeo "O menino que descobriu o vento" 74
Figura 25 - Atividade escrita: reflexão sobre os vídeos 75
Figura 26 - Atividade de escrita: reflexão sobre os vídeos 78
Figura 27 - Compreensão do livro: "Corrida dos Caracóis" 83
Figura 28 - Pesquisa no laboratório de informática: vida dos caracóis 85
Figura 29 - Pesquisa no laboratório de informática: vida dos caracóis 86
Figura 30 - Produção artística: cenário do livro "Corrida dos caracóis" (2010) 87
Figura 31 - Cenários prontos 88
Figura 32 - Apresentação dos cenários artísticos 90
Figura 33 - Capa do livro “Antes da Chuva” (2010) 92
Figura 34 - Adaptação para o projeto de intervenção 92
Figura 35 - Grupos para pintura e escrita 92
Figura 36 - Processo de pintura e capas da versão adaptada da obra 93
Figura 37 - Início da história de cada grupo 95
Figura 38 - Final da história de cada grupo 96
Figura 39 - Pesquisa sobre Vitória-Régia no laboratório de informática 97
Figura 40 - Ponderações, rimas e poema sobre Vitória-Régia 98
Figura 41 - Digitação de poema sobre Vitória-Régia 99
Figura 42 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna E. V. O. C 100
Figura 43 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna E. V. O. C 100
Figura 44 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno H. O. F 102
Figura 45 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno H. O. F 102
Figura 46 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna N.S.M 103

Figura 47 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno N.S.M 103
Figura 48 - Elaboração e sessão de fotos: cartaz de poemas 105
Figura 49 - Possíveis responsáveis em roubar os ovos 106
Figura 50 - Digitação do conto de mistério e suspense 110
Figura 51 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério do aluno A.M.C.B 112
Figura 52 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério do aluno A.M.C.B 113
Figura 53 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna E. V. O. C 114
Figura 54 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna E. V. O. C 115
Figura 55 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna I. L. A. E. 116
Figura 56 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna I. L. A. E. 117
Figura 57 - Esculpindo objetos utilizando o barro 121
Figura 58 - 1ª versão do relato da aluna E. V. O. C 123
Figura 59 - 2ª versão do relato da aluna E. V. O. C 124
Figura 60 - 1ª versão do Relato do aluno M. R. B 126
Figura 61 - 2ª versão do Relato do aluno M. R. B. 126
Figura 62 - 1ª versão do Relato da aluna I. L. A. E 127
Figura 63 - 2ª versão do Relato da aluna I. L. A. E 128
Figura 64 - Objetos esculpidos após a secagem 129
Figura 65 - Primeiras impressões sobre o livro “Histórias guardadas pelo rio” (2018) 130
Figura 66 - Fichamento do livro “Histórias guardadas pelo rio (2018) 130
Figura 67 - Preparação da sala para pescaria de histórias 131
Figura 68 - Pescaria de histórias 132
Figura 69 - 1ª versão do texto criado pela aluna E. V. O. C 133
Figura 70 - 2ª versão do texto criado pela aluna E. V. O. C 134
Figura 71 - 1ª versão do texto criado pela aluna N.S.M 135
Figura 72 - 2ª versão do texto criado pela aluna N.S.M 136
Figura 73 - 1ª versão do texto criado pelo aluno M.R.B 138
Figura 74 - 2ª versão do texto criado pelo aluno M.R.B 139
Figura 75 - Discussão oral sobre o livro “Máquina de Retrato” 141
Figura 76 - Continuação: discussão oral sobre o livro “Máquina de Retrato” 142
Figura 77 - Continuação: discussão oral sobre o livro “Máquina de Retrato” 143
Figura 78 - Continuação: discussão oral sobre o livro “Máquina de Retrato” 144
Figura 79 - 1ª versão da história da aluna N.S.M 145
Figura 80 - 2ª versão da história da aluna N.S.M 146
Figura 81 - 1ª versão da história da aluna E. V. O. C 148
Figura 82 - 2ª versão da história da aluna E. V. O. C 149
Figura 83 - 1ª versão da história da aluna I.L.A.E 150
Figura 84 - 2ª versão da história da aluna I.L.A.E 151
Figura 85 - Caminho das amoreiras - Lúcia Hiratsuka, Amanhã (2022) 154
Figura 86 - Processo de escrita HQs 155
Figura 87 - 1ª versão HQ Caminho para escola: E.V.O.C 156
Figura 88 - 2ª versão HQ Caminho para escola: E.V.O.C 157
Figura 89 - 1ª versão HQ Caminho para escola: I.L.A.E 159
Figura 90 - 2ª versão HQ Caminho para escola: I.L.A.E 160
Figura 91 - Versão única HQ Caminho para escola: D.C.R.M 163
Figura 92 - Digitação dos elementos pré-textuais 166
Figura 93 - Capa e contracapa do Livro 169

Figura 94 – Algumas páginas do livro da aluna E.V.O.C.....170
Figura 95 - Criação da árvore.....172
Figura 96 - Sala pronta - aguardando os visitantes.....173
Figura 97 - Exposição dos livros.....174

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 12

CAPÍTULO 2: CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO 16

2.1 Pontes e Lacerda-MT 17
2.2 Escola Sánaria Silvéria de Souza 19
2.3 Público alvo: alunos do 5º ano C 20
2.4 Hábito de leitura: múltiplos olhares sobre o mesmo tema 21

CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA E ESCRITA 33

3.1 Tecendo palavras: a arte da leitura e da escrita 34
3.2 As diferentes concepções de leitura 37
3.3 Riquezas guardadas pelos livros 45
3.3.1 *Corrida dos caracóis* e *Antes da chuva* 45
3.3.2 *Ladrão de ovos* 50
3.3.3 *Terra costurada com água* 53
3.3.4 *Histórias guardadas pelo rio* 58
3.3.5 *Máquina de retrato* 64
3.3.6 *Amanhã* 68

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA E APLICAÇÃO DO PROJETO 71

4.1 Etapa de leitura e escrita 1: *Corrida dos caracóis* 72
4.2 Etapa de leitura e escrita 2: *Antes da Chuva* 91
4.3 Etapa de leitura e escrita 3: *Ladrão de ovos* 106
4.4 Etapa de leitura e escrita 4: *Terra Costurada com água* 119
4.5 Etapa de leitura e escrita 5: Histórias guardadas pelo rio 129
4.6 Etapa de leitura e escrita 6: *Máquina de retrato* 140
5.7 Etapa de leitura e escrita 7: *Amanhã* 153
4.8 Etapa de leitura e escrita 8: Produto Final 165

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 176

REFERÊNCIAS 181

APÊNDICES 183

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho que agora se conclui é fruto de uma longa trajetória que teve início em 2014, quando me iniciei na vida docente. Na época, recém-formada na graduação, eu já sonhava em cursar um mestrado para que meus conhecimentos pudessem ser expandidos e, assim, poder colaborar de forma mais efetiva para a educação. Contudo, o sonho de me tornar uma mestranda só se realizou no ano de 2023, ano em que consegui aprovação para o ProfLetras-Cáceres. Em todos esses anos que antecederam minha entrada em um programa de mestrado, eu trabalhei como professora contratada em várias escolas urbanas e rurais da cidade de Pontes e Lacerda/MT, ministrando aulas de Língua Portuguesa e às vezes até de outras disciplinas. Os desafios relacionados à vida escolar sempre existiram e, inevitavelmente continuarão existindo, contudo, dois deles pareciam destacar-se: refiro-me às práticas de leitura e escrita.

Ano após ano, série após série, não importava qual disciplina eu estava ministrando, as práticas de leitura e escrita sempre se mostravam como fatores determinantes para a fruição dos conteúdos, e digo isto não por ser uma premissa elementar de qualquer ramo do conhecimento, mas porque a maioria dos alunos simplesmente desconheciam ou mesmo ignoravam a importância do ato de ler, não só para a sua trajetória escolar, mas também profissional e social, com isso essa realidade passou a ser o foco de minha prática docente. Assim, em todas as turmas da qual eu me tornava professora, a leitura e a escrita eram fortemente estimuladas. Inicialmente a minha concepção era de que os alunos, se tivessem contato constante com a leitura e praticassem regularmente a escrita, perceberiam o seu valor e passariam a adotá-los definitivamente, seja na escola ou fora dela. Entretanto, a educação nos mostra que os resultados de uma prática nem sempre (ou quase nunca) aparecem de imediato. Por mais intenso que fossem as atividades no decorrer das aulas, algo sempre parecia estar ausente.

Diante das dificuldades e determinada a melhorar os hábitos de leitura de meus alunos, passei a diversificar ainda mais os gêneros textuais a serem trabalhados em sala. Além da intensidade diária, meu objetivo era despertar o interesse dos alunos para algum gênero, ou quem sabe, autor específico. Desta forma, se houvesse interesse deles por algo a curiosidade os levaria a pesquisar cada vez mais e assim, as veredas da leitura estariam implantadas. Nesta perspectiva, os gêneros jornalísticos ajudaram-me a desenvolver trabalhos interessantes, especialmente com turmas do ensino médio do período noturno. Os alunos desta modalidade já estavam inseridos no mercado de trabalho e com isso, os textos com caráter mais pragmático e

informativo chamavam a atenção deles. No entanto, para as turmas do ensino fundamental, em especial os alunos do sexto e sétimo ano, esse tipo de gênero, em geral, não despertava o interesse dos alunos.

Diante de realidades tão distintas, ficou evidente para mim que o gosto pela leitura demanda dos interesses do leitor. Assim, a efemeridade dos textos jornalísticos e seu caráter mais objetivo eram fatores essenciais para as turmas do ensino médio, já a fantasia, o detalhamento das cenas e o ocultamento de pistas para o desfecho da história eram determinantes para os alunos do ensino fundamental. Somente após notar esses detalhes foi que os resultados passaram a aparecer, seja na criação de charges com temáticas sociais, com objetivo de conscientizar os alunos da escola e também a comunidade, por meio de posts nas redes sociais, ou com a escrita de um livro de poemas, cujo objetivo era exteriorizar e estimular toda a imaginação e fantasia existentes em cada ser, por meio da seleção e combinação das palavras. Práticas de escritas desenvolvidas respectivamente com ensino médio e fundamental.

Apesar de promissor, o trabalho com os textos jornalísticos levava-me a um mundo que eu já conhecia. Por outro lado, o trabalho com textos literários transportava-me para outro ambiente, no qual, mesmo reconhecendo as formas, os rostos, o perfil e a cor, eu era surpreendida, principalmente por ter ao meu redor alunos que sempre indicavam um aspecto ou detalhe que havia escapado de minhas anotações. Além disso, os textos literários permitiam-me explorar aspectos da linguagem não permitidos pelos textos jornalísticos, sobretudo no que diz respeito a multiplicidade de sentidos e ritmos. Essas características pouco a pouco, me fizeram inserir cada vez mais o texto literário em sala de aula e passei a enxergá-los como porta de entrada para uma vida de leitura.

Com isso, ao ingressar no mestrado eu já sabia que faria minha pesquisa ação no campo dos estudos literários, o que me faltava era escolher ou, quem sabe, ser escolhida por alguma obra. Enquanto cursava as disciplinas do ProfLetras-Cáceres eu buscava a todo momento obras, contos, poesias, seja de autores já consagrados ou de autores ainda em processo de ascensão e reconhecimento por seu trabalho escrito. Em certo momento, decidi pausar as buscas na internet e fui à biblioteca da escola e passei buscar algo que eu só saberia o que era quando o encontrasse. Em determinado momento, finalmente encontrei o que estava procurando: tratava-se do livro *Terra costurada com água* (2014), da escritora brasileira Lúcia Hiratsuka. A partir desta obra, investiguei mais sobre a biografia da autora e, nesta pesquisa, descobri os inúmeros livros que ela já havia publicado. Finalmente, eu havia encontrado o que tanto procurava, selecionei sete de suas obras e então passei a esboçar o planejamento de como lê-las junto com

meus alunos do 5º ano do ensino fundamental de modo a permitir o seu ingresso no mundo literário.

Neste sentido, o projeto de intervenção ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2024 na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza com a turma do 5º C do período matutino. Para a execução do projeto foram escolhidas as seguintes obras de Hiratsuka: *Corrida dos Caracóis* (2010), *Antes da chuva* (2011), *A máquina de retrato* (2020), *Terra costurada com água* (2014), *Histórias guardadas pelo rio* (2018), *Ladrão de ovos* (2011) e *Amanhã* (2022). Em todas as obras da autora, os aspectos da vida cotidiana são realçados de alguma maneira, pelo enredo e ilustrações das obras. As brincadeiras de infância, os animais de estimação, as histórias contadas por pais e avós, os pequenos mistérios, as primeiras decepções, enfim. Todas as histórias foram feitas com base na memória da autora, que lapidou e selecionou os elementos mais significativos de sua infância e os materializou em seus livros.

Ao selecionar sete obras da autora meu objetivo era desenvolver o gosto literário nos alunos, concomitante ao desenvolvimento da leitura e da prática de escrita, sobretudo a escrita criativa. Neste sentido, em cada obra busquei explorar algum elemento que fosse capaz de inserir o aluno no mundo ficcional, oferecendo-lhe subsídio para criar o seu próprio texto. Para que isso ocorresse, o projeto de intervenção em leitura e escrita foi estruturado em oito etapas. Em cada etapa uma obra era lida, discutida e uma produção textual e/ou artística era produzida. A oitava etapa consistiu em reunir todas as produções criadas no decorrer do projeto e uni-las de modo a formar um livro, onde cada aluno pudesse contemplar de forma integral o fruto da sua imaginação e trabalho. Assim, o produto final do projeto de intervenção, consistiu na criação de um livro individual para cada aluno da classe, cada livro contém histórias, experiências e imagens representando como foi o processo de criação, de modo a evidenciar que a alegria e o prazer de estudar esteve presente em todo o processo de criação e não somente no final.

Para embasar todas as etapas do projeto de intervenção leituras teóricas que abordam diferentes perspectivas sobre o ato de ler foram lidas e fichadas. Além de todo o conhecimento obtido por meio da leitura, busquei incorporar a minha concepção sobre o assunto de modo a dialogar sobre as premissas e práticas relacionadas a temática. Assim, este trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro há caracterização da cidade Pontes e Lacerda/MT, a escola e a turma, bem como alguns dados sobre pesquisas relacionadas ao ato de ler no qual justifica o desenvolvimento da pesquisa uma vez que é possível evidenciar que a leitura apesar

de ser uma prática que tem sua relevância reconhecida, ainda é um desafio para as instituições de ensino incorporá-las de maneira significativa aos estudantes.

O segundo capítulo é mais conceitual, desenvolvendo-se a partir de diálogos com autores e obras, em busca de sustentação crítica e teórica para as noções de leitura e de escrita. Porém, não se trata apenas de trazer definições, mas de destacar a importância dessas capacidades intelectuais, que podem ser desenvolvidas por meio de práticas estimulantes e constantes. Deste modo, a primeira discussão é sobre a leitura, destacando sua importância e sua relação com o progresso do pensamento crítico. A seguir, discute-se a questão da escrita, destacando sua importância e sua relação direta com a sociedade letrada. Ainda no segundo capítulo, são apresentadas as obras literárias utilizadas no projeto de Lúcia Hiratsuka: para cada livro, há uma proposição de leitura, destacando tema central, personagens, símbolos, acontecimentos e metáforas presentes no tecido textual das obras; a leitura destaca planos narrativos e as experiências simbólicas que se conectam com as experiências possíveis na realidade do leitor; essas trocas de experiências estimulam a leitura e a escrita.

No terceiro capítulo há a descrição da metodologia utilizada no decorrer do projeto, em que é possível observar os procedimentos que, pouco a pouco, estimularam, de forma gradual, o gosto literário e a prática de escrita. Além disso, há o detalhamento de todas as etapas que culminaram na construção do produto final.

Nas considerações finais, há uma ponderação sobre os resultados obtidos com o projeto de intervenção, sobretudo no que diz respeito à formação literária e ao compartilhamento de experiências, fatores essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2: CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A etapa interventiva do Projeto de Pesquisa *Escrita, leitura e formação de leitores: explorando os elementos do cotidiano na literatura de Lúcia Hiratsuka*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras, foi aplicado na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, com objetivo de promover o interesse pela literatura. Para o desenvolvimento do projeto, foram utilizadas sete obras da autora Lúcia Hiratsuka, com a finalidade de estimular a leitura e a produção textual, com foco na representação de elementos que fazem parte do imaginário social e individual das crianças, tais como: os animais de estimação, as brincadeiras, as conversas com os avós e o faz de conta.

Os livros utilizados no projeto foram: *Corrida dos caracóis* (2010), *Antes da chuva* (2011), *Ladrão de ovos* (2011), *Terra costurada com água* (2014), *Histórias guardadas pelo rio* (2018), *A máquina de retrato* (2020) e *Amanhã* (2022). Cada livro traz em seu escopo uma história protagonizada por diferentes personagens infantis, sendo elas: Laura, Tuti, Carlinhos, Lia, Nico, Zinho, Pedro, Sayuri, Orie e Lúcia. O fato de os protagonistas serem crianças, colaborou para que os alunos se familiarizem com elas, de modo que compreendessem não somente as aventuras vividas por eles, mas também, seu aprendizado e crescimento emocional obtido através das experiências vividas no quintal de casa e demais ambientes familiares.

As obras foram escolhidas não somente pelos aspectos discursivos e estéticos, mas, sobretudo, pelos símbolos que permeiam os enredos e que remetem para a realidade dos alunos que participaram desta investigação: os quintais, os amigos, os rios, os animais domésticos, as atividades cotidianas. Esses símbolos podem facilmente ser percebidos nos nomes engraçados dos bichos de estimação como o cachorro Mamona e a vaca Margarida, por exemplo, nas falas dos pais e avós, na culinária, nos pequenos afazeres diários, nas ações e nas reações das personagens, entre outros. O contato diário com essas histórias propiciou aos alunos o aporte externo necessário para que eles de maneira gradativa, relatassem e escrevessem as suas próprias histórias.

A intervenção, consistiu em levar as obras para a sala de aula, promovendo discussões e criando um ambiente de engajamento literário com a turma. A partir da leitura dos livros de Lúcia Hiratsuka, propus a realização de atividades de leitura e releitura, além de atividades de escrita e de reescrita, considerando a importância de orientações coletivas e outras individuais, junto aos alunos.

Os livros utilizados no projeto foram trabalhados de maneira particularizada, ou seja, para cada livro foi proposta uma atividade com objetivos e atividades distintas. Para tanto, foi considerando o grau de dificuldade da obra e o nível de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o projeto teve início com os livros que possuem um enredo mais acessível para a compreensão da turma, isto porque apresentavam uma linguagem clara e envolvente, com diálogos curtos e expressões que fazem parte do cotidiano infantil. Gradualmente o grau de complexidade das obras foi sendo elevado. Ao final de cada obra, os alunos realizaram uma atividade relacionada ao livro, para aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita.

2.1 Pontes e Lacerda-MT

A cidade de Pontes e Lacerda localiza-se no interior de Mato Grosso, a aproximadamente quinhentos quilômetros de Cuiabá. De acordo com os dados do IBGE, a cidade era um distrito que pertencia ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade até 1976, quando Pontes e Lacerda tornou-se um distrito independente por meio da Lei Estadual 3.813. Em 1979, foi formalizada a criação propriamente dita do município, através da Lei Estadual 4.167 de autoria do deputado Ubiratan Spinelli e sancionada pelo governador Frederico Campos. A instalação oficial deu-se somente em janeiro de 1981, ocasião em que tomou posse o Sr. Gercino Rodrigues de Souza, na condição de primeiro prefeito nomeado.

Durante as décadas de 1960 até 1980, a principal fonte de renda da cidade foi a extração de madeira, principalmente o Mogno e a Cerejeira. A situação viria a mudar nas décadas de 1970 e 1980, com a descoberta de ouro na região. Por conta deste intenso desbravamento, Pontes e Lacerda começou a receber pessoas de todos os cantos em busca de riquezas. Assim, pode-se dizer que a fonte de mão de obra local era composta de garimpeiros, madeireiros, grileiros, fazendeiros e comerciantes que estavam em busca de prosperidade nos negócios.

Nesse ambiente conflitante, a lei era estabelecida pelos mais fortes e assim uma parte da história da cidade foi marcada pela violência. Por conta dos altos índices de criminalidade, principalmente homicídios, na década de 1980 foi instalada a primeira UPM (Unidade de Policiamento Militar) na cidade Pontes e Lacerda e que, mais tarde, foi transformada em 3° Pelotão de Policia Militar; anos depois (2013), o Pelotão viria a se tornar o 12° Comando Regional, denominado de 18° Batalhão de Polícia Militar. O 12° Comando Regional, é formado por 10 municípios, sendo eles: Pontes e Lacerda, Comodoro, Vila Bela da Santíssima Trindade, Jauru, Nova Lacerda, Conquista D'Oeste, Campos de Júlio, Figueirópolis D'Oeste, Vale de São Domingos e Rondolândia.

Por conta de suas riquezas naturais e localização geográfica privilegiada, a cidade foi crescendo rapidamente. Com isso, houve instauração de outras instituições públicas como o Corpo de Bombeiros Militar, hospitais, Fórum, cartórios, correios, escolas e universidade (UNEMAT). Gradativamente, o clima belicoso de outrora foi sendo apaziguado, permitindo que pessoas de regiões vizinhas viessem morar aqui.

Além da segurança pública, outros fatores contribuíram para o pleno desenvolvimento da cidade, como a instauração de indústrias frigoríficas, mineradoras, lojas agropecuárias, supermercados, farmácias, lojas de eletrodomésticos, revendedoras de peças, automóveis e máquinas agrícolas, oficinas mecânicas especializadas, além da pecuária que ainda é a principal fonte econômica do município. Segundo dados da última pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2022, a população de Pontes e Lacerda era de aproximadamente 52.018 habitantes. Além da pecuária, outras atividades econômicas também se destacam como o extrativismo vegetal, a ovinocultura e a piscicultura.

Nos últimos anos, a agricultura vem se tornando uma importante fonte econômica no município. Esta atividade tem captado a atenção de muitos fazendeiros, que têm trocado a pecuária de corte pelo sistema de integração lavoura-pecuária-floresta que, além de ser mais rentável economicamente, é mais sustentável para o meio ambiente.

E por falar em meio ambiente, quando vista do alto é possível perceber que diferentes paisagens serpenteiam e enfeitam Pontes e Lacerda, isto porque, de um lado tem-se a Serra do Patrimônio, um recanto imponente, que mantém unidos a fauna e flora do município. Ao sul da cidade passa o rio Guaporé, com suas águas escuras que despertam fascínio e medo para aqueles que a observam. De maneira longitudinal, passa a rodovia Br-174 permitindo que pessoas de vários cantos do Brasil passem pela cidade.

A população pontes-lacerdense foi originalmente composta de pessoas vindas de várias regiões do Brasil, sobretudo mineiros e paulistas, que foram os primeiros a se instalarem e formarem família. À medida que o progresso chegava, pessoas oriundas de outras cidades também fizeram de Pontes e Lacerda sua moradia, principalmente por conta das mineradoras e frigoríficos. Nos últimos anos, graças ao linhão de energia que passou pelo município, a cidade ganhou muitos moradores provenientes do Nordeste, em especial das regiões de Sergipe, Maranhão e Ceará.

2.2 Escola Sánaria Silvéria de Souza

A Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza está localizada na rua Vereador Anibas Luiz de Souza n° 1528 – bairro Jardim São Gabriel no município de Pontes e Lacerda/MT. A escola foi criada com a lei nº 296/95, autorização nº 232/95 – CEE – MT e a resolução 189/03 – CEE/MT. Atualmente a escola atende somente ao Ensino Fundamental I, isto porque, no ano de 2022 as escolas de Pontes e Lacerda passaram por um redimensionamento em que o Estado transferiu para o município o atendimento das séries que compõem o Ensino Fundamental I.

Figura 1 - Foto da Escola Municipal Sanária Silveria Souza



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando foi fundada em 1995, a Escola Sanária Silvéria de Souza contava com 13 funcionários e possuía apenas três salas de aula, o que lhe permitia atender aproximadamente 200 alunos, divididos em seis turmas. Nos dias de hoje, a estrutura da escola é composta de 13 salas de aula, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de professores com banheiros de uso masculino e feminino, uma sala de Recurso, um Laboratório de Aprendizagem, duas quadras de esporte sendo uma descoberta e outra coberta, um laboratório de informática e uma cozinha acompanhada de um refeitório fechado e climatizado. Possui ainda banheiros femininos e masculinos destinados aos alunos e dois bebedouros.

No que tange à biblioteca, a escola utiliza uma sala de maneira improvisada para este fim. Por conta do pouco espaço o atendimento aos alunos nem sempre pode ser efetuado de maneira eficaz e dinâmica. Outro ponto que merece destaque refere-se às reformas e melhorias que devem ser efetuadas em toda estrutura predial da escola. Já a Sala de Recursos e/ou Recursos Multifuncional é um espaço de natureza pedagógica de apoio complementar ou

suplementar, destinado ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidade educacional especial e/ou altas habilidades (superdotado), cujo trabalho é realizado por professores com formação e/ou especialização em educação especial.

A escola funciona no período diurno (vespertino e matutino), atendendo no ano de 2024 uma faixa de 702 alunos, divididos entre 1º ao 5º ano. A unidade escolar está inserida em um contexto social diversificado, atendendo alunos dos mais diversos aspectos sociais, econômicos e culturais. Em termos gerais, no período matutino o corpo discente é constituído por alunos que residem na cidade, ao passo que no período vespertino muitos alunos são provenientes da zona rural do município.

Os alunos da escola provêm em parte do Centro e de diversos bairros da cidade, principalmente do Jardim São Gabriel, onde está construída e também da zona rural. Há um número representativo de alunos que tem dificuldades até mesmo para adquirir o material básico como caderno e lápis. Uma parte destes alunos provêm de regiões periféricas do município e outros residem, com dificuldades semelhantes, no centro da cidade.

As reuniões pedagógicas acontecem em momentos distintos: geralmente, ao final de cada bimestre e também ao longo de todo o ano letivo, de acordo com a necessidade da instituição de ensino. A cada quinze dias, os professores se reúnem por série para discutir e traçar ações pedagógicas. Já as reuniões do Conselho de Classe acontecem ao final de cada bimestre e têm como finalidade discutir o perfil de cada aluno em particular. Além das reuniões, durante o ano letivo, a escola desenvolve vários projetos estudantis, dentre os quais podem ser citados: feira cultural, brincando e aprendendo matemática, lendo e escrevendo na escola, fanfarra, Projeto “União Faz a Vida” que é desenvolvido em parceria com o banco Sicredi.

2.3 Público alvo: alunos do 5º ano C

Em 2024, assumi a regência da turma do 5º C, no período matutino. Atualmente a turma é formada por 27 alunos. A maioria de meus alunos cursou a série anterior na escola, sendo inclusive da mesma turma; exceção se faz com três alunos, que vieram de outra instituição escolar e logo se adaptaram ao novo ambiente e colegas.

No que diz respeito ao comportamento, tratam-se de crianças cordiais, que distinguem com maturidade os momentos de dever e lazer. Estão sempre atentos às atividades e explicações, fator essencial para uma aprendizagem significativa. A sala não possui nenhum aluno que necessite de auxílio individual por conta de deficiência física e/ou cognitiva, porém,

alguns alunos possuem diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH de grau leve.

Em relação às habilidades de leitura e escrita, constatei que todos os alunos da turma 5ª C sabem ler, escrever e interpretar períodos simples; contudo, também foi possível constatar que os alunos necessitam, no que diz respeito à leitura, aprimorar suas competências leitoras, principalmente no que diz respeito ao ritmo do texto, acentuação das palavras, sinais de pontuação e inferência de sentidos. Quanta à escrita, constatei que eles se expressam bem, mas, considerando a norma culta, as produções apresentam alguns problemas que carecem de intervenção: imprecisão nas conexões entre sintagmas e orações, falta de coesão, inúmeros problemas ortográficos e de concordância, problemas na estruturação de parágrafos, problemas de pontuação. Apesar das dificuldades apresentadas, é notável o esforço e empenho demonstrado pela turma. Também é preciso considerar que o Estado e todas as suas instituições, dentre as quais a escola, considera uma norma linguística, o que o leva os professores a constituir valores balizados por essa ordem oficial: certo ou errado.

2.4 Hábito de leitura: múltiplos olhares sobre o mesmo tema

O presente trabalho, teve por objetivo despertar, ainda nas séries iniciais, o gosto pela leitura, especialmente pela leitura literária, bem como o desenvolvimento da escrita. Para tanto, foi oferecido aos alunos um ambiente afetivo e acolhedor que permitisse o desabrochar de seus sentimentos e ideias. Além disso, buscou-se, por meio do letramento literário, aguçar o senso crítico e reflexivo fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Desta forma, o trabalho se justifica pelo fato de vislumbrar em uma sala de aula das séries iniciais a oportunidade ideal para o ensino significativo da leitura e escrita, habilidades que irão acompanhá-los durante toda sua vida escolar, acadêmica e profissional. Considerando o contexto escolar em particular e a sociedade brasileira como um todo, é notável o quão subvalorizado é o livro na vida das pessoas. Tal premissa pode ser confirmada pode meio de diferentes pesquisas estatísticas que avaliam de forma sistemática e periódica o desenvolvimento dos alunos por meio de avaliações. Dentre os inúmeros institutos que realizam este trabalho, tomarei como primeiro parâmetro a avaliação do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, na sigla em inglês). Neste sentido, o Pisa servirá de parâmetro geral, isto é, para ilustrar o cenário dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes de outros países.

O Pisa é o maior estudo sobre educação do mundo e é realizado a cada três anos com alunos de até 15 anos de idade. A escolha desta idade, justifica-se pelo fato de ser o final da

escolaridade obrigatória na maioria dos países, assim pretende-se verificar se os jovens adquiriram os conhecimentos e habilidades tidas como essenciais para plena participação na vida social e econômica. A avaliação é estruturada em três vertentes sendo: Letramento em Leitura, Letramento Científico e Letramento Matemático. De acordo com as diretrizes do programa, no Letramento em Leitura o estudante deve ter a "capacidade para compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade" (BRASIL, INEP, 2022, p. 2). A figura 2, evidencia que o Brasil regrediu em sua pontuação de proficiência em leitura, tendo uma média de 410 pontos em 2022.

Em 2022, a avaliação do Pisa contemplou 81 países, com 690.000 estudantes participando dos testes. No Brasil, a aplicação ocorreu em maio de 2022, envolvendo 10.798 estudantes, distribuídos em 599 escolas; aqui, os resultados obtidos foram comparados com países da América do Sul, por conta de sua proximidade regional e cultural, com Portugal e Espanha, por conta de sua proximidade cultural, com os Estados Unidos por tratar-se de uma república federativa com grande extensão territorial. Além desses, também foi comparado com a Coreia e a Finlândia, países que apresentaram alto desempenho nas avaliações.

Outra informação relevante a ser considerada, refere-se ao fato de que 50% dos estudantes brasileiros não possuem o nível de leitura básico considerado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim o Brasil não atingiu o nível máximo de proficiência em leitura. Com este rendimento, o Brasil ficou à frente de alguns países como: Panamá, Argentina e Colômbia, contudo, ficou atrás de Costa Rica, México, Uruguai e Chile, como pode ser visualizado na figura 3.

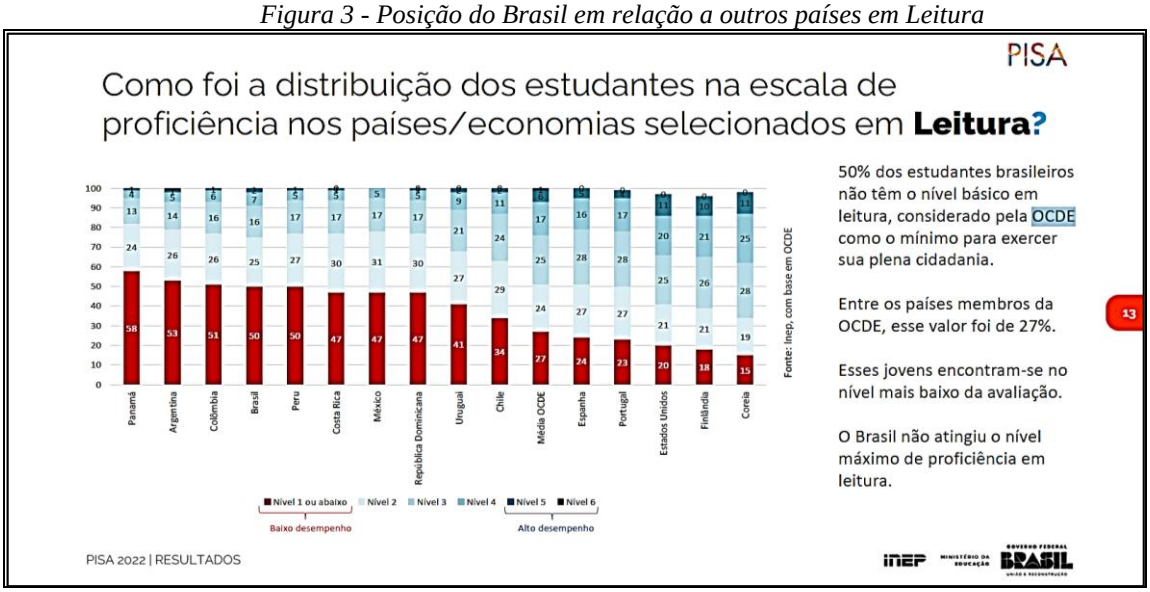
Figura 2 - Resultado da Proficiência em Leitura Pisa 2022



Fonte: Brasil, Inep, 2022.

A próxima figura demonstra a posição do Brasil em relação a outros países da América Latina.

Figura 3 - Posição do Brasil em relação a outros países em Leitura



Fonte: Brasil, Inep, 2022.

O exame do Pisa demonstrou ainda outra realidade em nosso país: em média, os alunos das escolas particulares obtiveram melhor desempenho em relação aos alunos das escolas federais, que ficaram com a segunda melhor nota. Por sua vez, os alunos das escolas estaduais e municipais, obtiveram resultados abaixo da média nacional. Em outra perspectiva, a região Sul obteve a melhor média do Brasil, enquanto a região Norte com a média mais baixa, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 - Médias de proficiência em leitura por dependência administrativa e região geográfica

Médias de proficiência do Brasil em Leitura

PISA

por dependência administrativa e região geográfica

Dependência administrativa	N	%	Média
Particular	1.437	13,3	500
Federal	429	4,0	474
Estadual	7.949	73,6	402
Municipal	983	9,1	331
Brasil	**10.798**	**100**	**410**

Região	N	%	Média
Sul	1.570	14,0	427
Centro-Oeste	886	8,4	424
Sudeste	4.382	40,5	420
Norte	1.008	8,3	382
Nordeste	2.952	28,9	392
Brasil	**10.798**	**100**	**410**

Fonte: Inep, com base em OCDE

Fonte: Brasil, Inep, 2022.

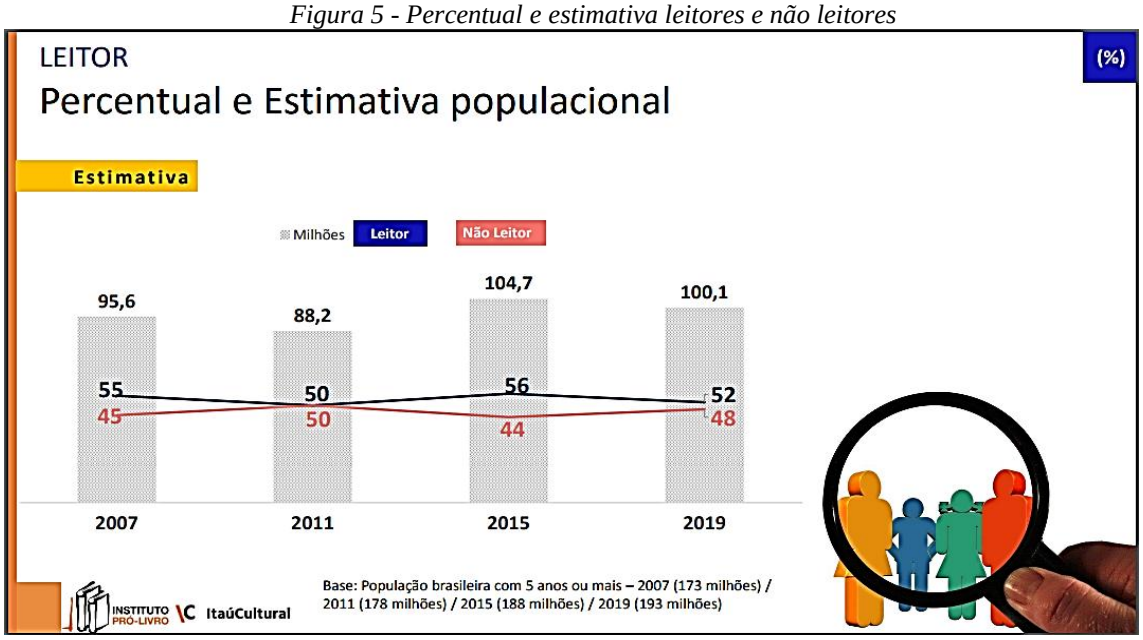
Os resultados do Pisa em relação ao nível de proficiência dos alunos brasileiros, dimensionam o quão complexo é desenvolver o hábito de leitura nas escolas. Quando a questão é direcionada à leitura de livros em específico, nota-se que a população brasileira, apesar de

reconhecer a relevância da prática, admite que não lê como deveria e/ou gostaria, o que pode ser confirmado com os dados apresentados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* realizada pelo Instituto Pró-Livro.

O Instituto Pró-livro, efetua desde o ano de 2007 a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Esta pesquisa tem por objetivo avaliar o comportamento do leitor brasileiro no que diz respeito a intensidade, forma, limitações, motivação, representações, condições de leitura e acesso aos livros. A última pesquisa divulgada ocorreu no ano de 2019, na ocasião foram efetuadas 8.076 entrevistas distribuídas em 208 municípios. Dos entrevistados, 52% foram o público feminino e 48% do público masculino, com idades que variam de 5 a mais de 70 anos.

Um dos parâmetros da pesquisa diz respeito a definição de leitor e não leitor. Para os índices da pesquisa, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Por outro lado, o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido algum nos últimos 12 meses. Tendo por base o conceito de leitor e não leitor, a figura 5 demonstra que o percentual de leitores caiu 4% no ano de 2019 em relação ao ano de 2015.

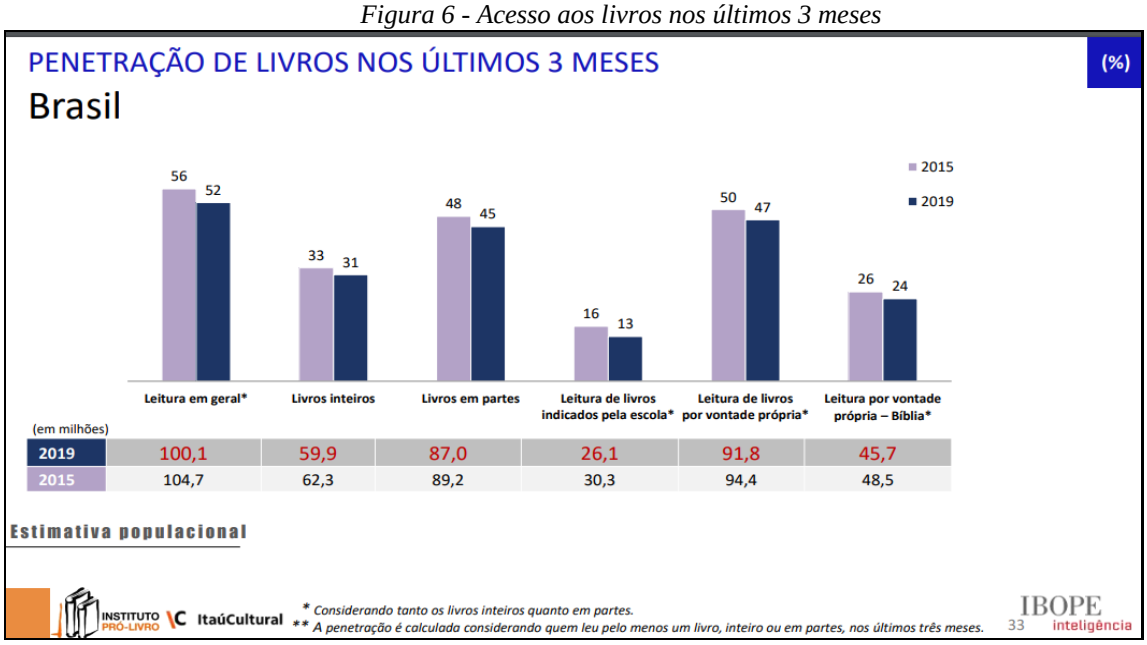
Figura 5 - Percentual e estimativa leitores e não leitores



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

A pesquisa também evidenciou que a queda na leitura, especificamente na leitura de livros ocorreu em todos os critérios avaliados (leitura em geral, livros inteiros, livros em partes, livros indicados pela escola e leitura de livros por conta própria), como pode ser visualizado na figura 6.

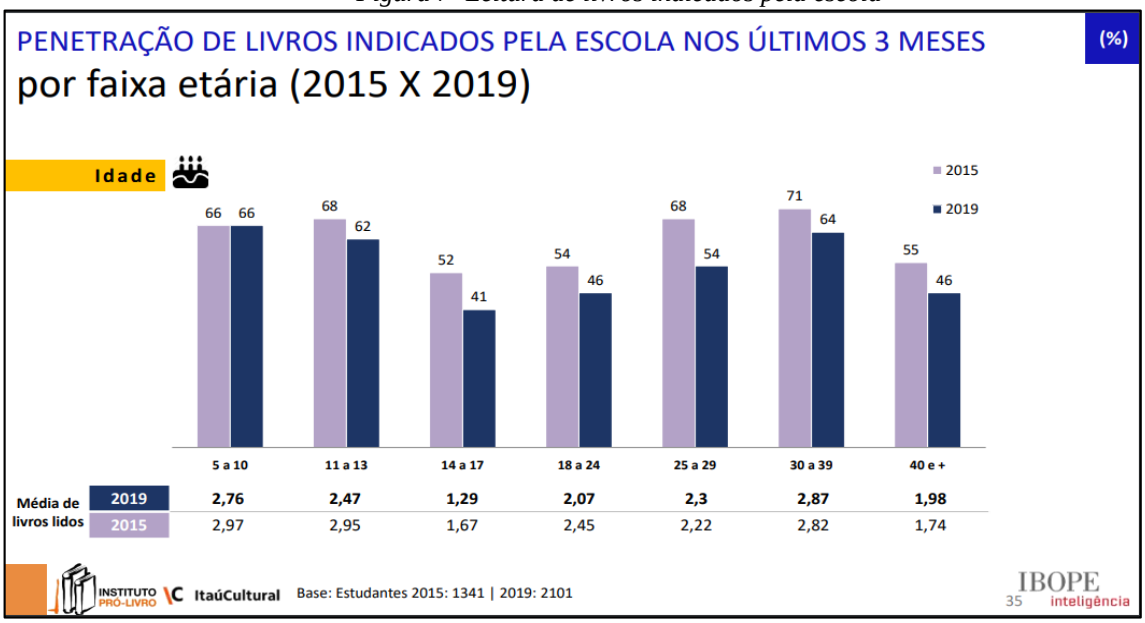
Figura 6 - Acesso aos livros nos últimos 3 meses



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

Outra informação relevante refere-se à regressão da leitura mesmo nos livros indicados pela escola, como mostra a figura 7.

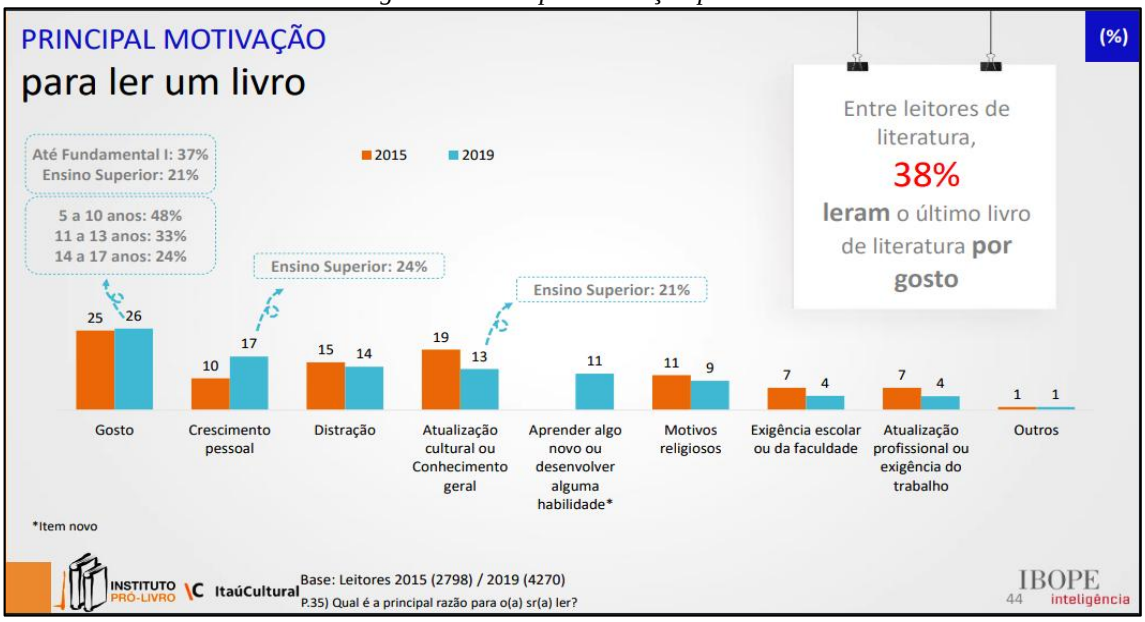
Figura 7- Leitura de livros indicados pela escola



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

Durante as entrevistas, quando foram perguntados sobre a principal motivação para ler um livro, 38% dos entrevistados responderam que leram o último livro de literatura por gosto. Outro dado relevante sobre os entrevistados é que 48% daqueles que tinham idades entre 5 a 10 anos também responderam que efetuaram a última leitura por gosto, como demonstra a figura 8.

Figura 8 - Principal motivação para ler um livro



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

No que tange ao material, constatou-se um decréscimo na frequência de leitura de quase todos, mesmo aqueles indicados pela escola, como pode ser observado na figura 9.

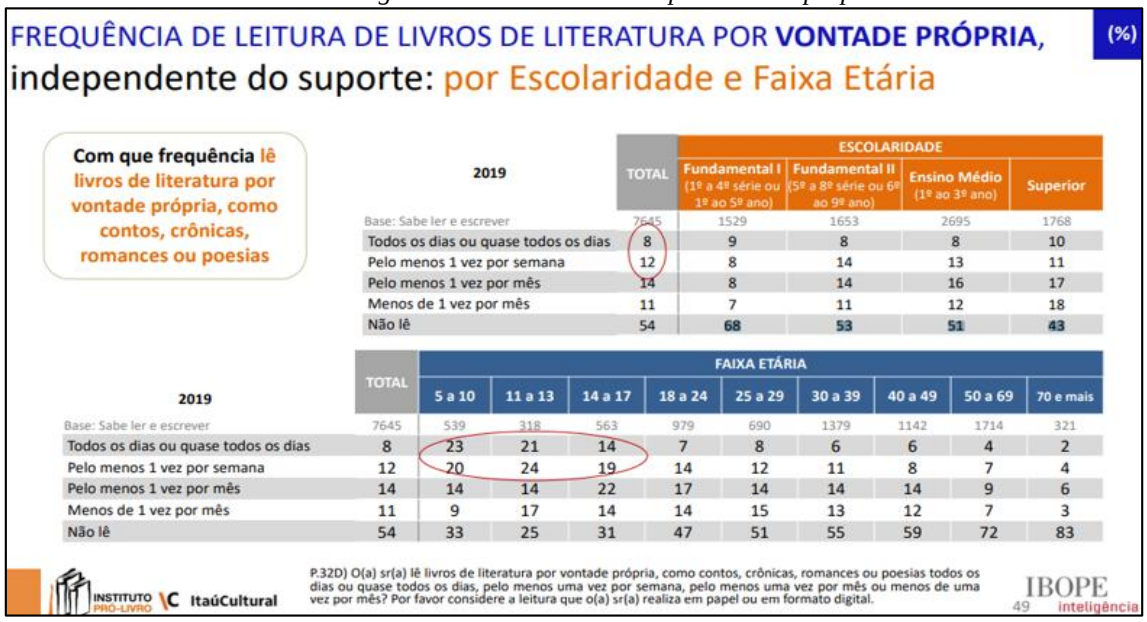
Figura 9 - Frequência de leitura por tipo de material



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

A figura 10 evidencia a frequência com que os participantes efetuaram a leitura de livros de literatura por vontade própria. A frequência de leitura foi distribuída em todos os dias ou quase todos, uma vez por dia, uma vez por mês, menos de uma vez por mês e não lê. O que chama a atenção é o fato de que mesmo somados os critérios, o percentual dos entrevistados que não leem ainda é maior.

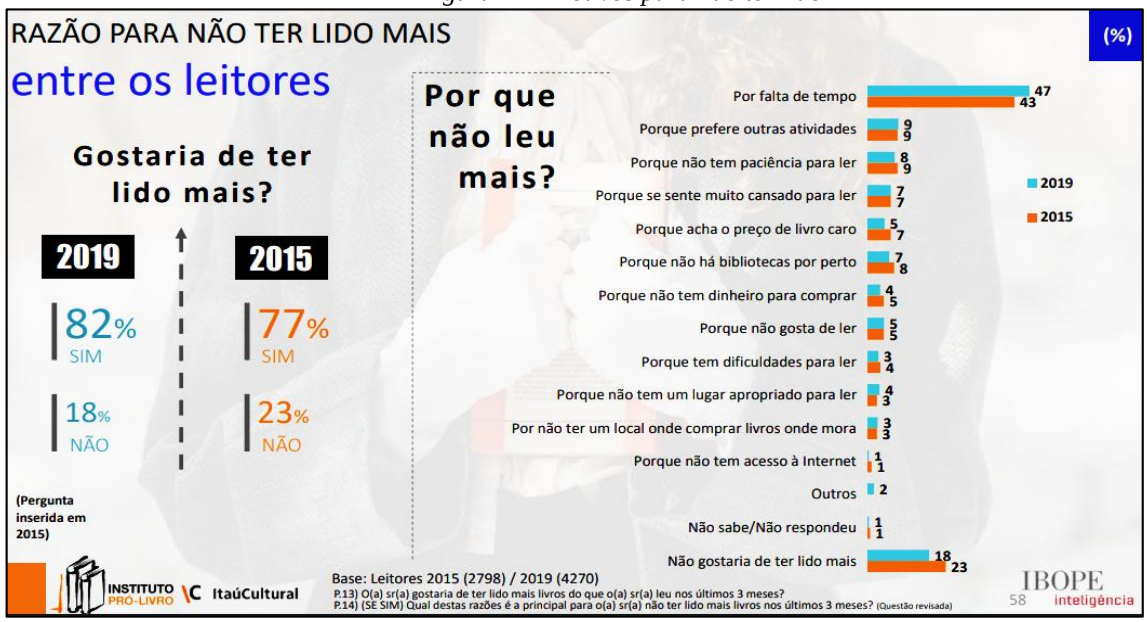
Figura 10 - Leitura de livros por vontade própria



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

A figura 11 representa os motivos apontados pelos entrevistados para não leitura de livros. O maior empecilho citado é a falta de tempo para leitura.

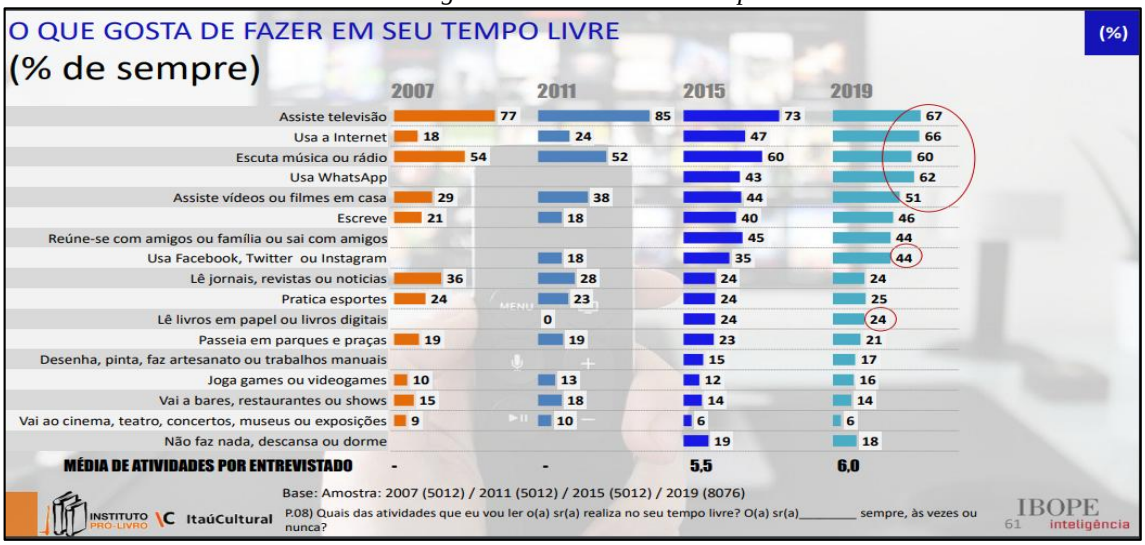
Figura 11 - Motivos para não ter lido



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

Em contrapartida, a figura 12, demonstra o que os mesmos entrevistados fazem em seu tempo livre. É possível notar que, uma parte considerável utiliza o tempo disponível para descontração, com atividades que variam entre assistir televisão, utilizar as redes sociais, ouvir música e praticar esportes.

Figura 12 - Leitor em seu tempo livre



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

A figura 12 evidencia que apesar da afirmação sobre a importância da leitura, a maioria dos entrevistados não a pratica sequer por entretenimento. O que torna a questão mais séria é o fato de que mesmo os entrevistados que estejam estudando admitiram não ter o hábito de ler, o que certamente colabora para o baixo rendimento nos programas avaliativos nacionais e internacionais, uma vez que as questões propostas, bem como as produções textuais solicitadas não são respondidas com eficiência pelo fato do aluno não ter o hábito de ler e consequentemente interpretar de forma assertiva o que é solicitado. Diante disso, para direcionar o olhar para o ambiente na qual estou inserida, que é alunos do Ensino Fundamental I da rede municipal do Estado de Mato Grosso, apresentarei os resultados obtidos pelos alunos dos 5º anos nas últimas avaliações somativas do programa Avalia MT.

O programa Avalia MT, surgiu no ano de 2016 com o intuito de garantir aos estudantes um ensino público de qualidade. Mediante a aplicação de avaliações periódicas e dos resultados obtidos, o governo, por intermédio da Secretaria de Educação Estadual – Seduc, busca estratégias e práticas de gestão pedagógicas que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem no Estado. Para tanto, foi firmada uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), deste modo, a Seduc, introduziu o sistema avaliativo para as turmas do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

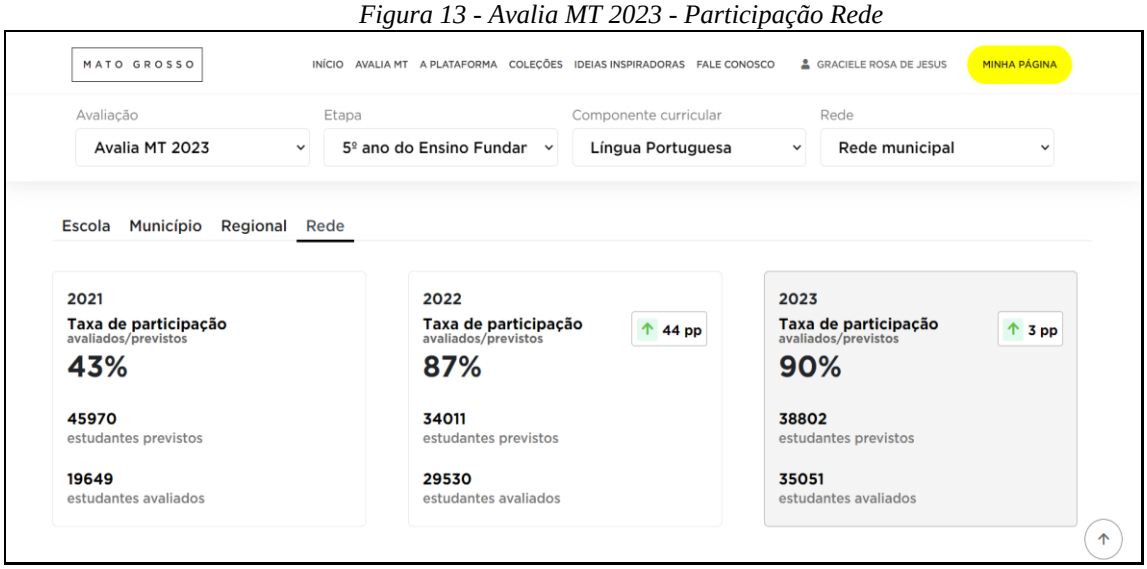
Em 2021, a rede municipal passou a participar do Avalia MT e, já em 2022 e 2023, o sistema foi organizado para efetuar três avaliações, todas com o objetivo de fornecer subsídios sobre os principais pontos de atenção educacional. Em 2022, foi implementado o teste de fluência em leitura para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. Aos poucos, o

programa Avalia MT tem se tornado uma ferramenta pedagógica importante, uma vez que fornece dados referente ao desempenho dos alunos em uma série histórica, colaborando assim para o planejamento pedagógico dos professores e gestão escolar.

Para avaliação dos estudantes o programa lida com quatro critérios: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Deste modo, os alunos que forem identificados com o padrão de aprendizagem básico, devem receber atividades para recomposição de aprendizagem, uma vez que as habilidades e competências essenciais para a sua escolaridade não foram desenvolvidas plenamente. Já o aluno abaixo do básico, apresenta carência de aprendizagem em habilidades e competências mínimas requeridas para a etapa escolar que se encontram. Os alunos proficientes são aqueles que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa escolar que estejam cursando. E o aluno com padrão de aprendizagem avançado, são aqueles tenham um desenvolvimento além do esperado para a sua etapa escolar, assim precisam receber estímulos para que continuem progredindo nos estudos.

Na plataforma, os professores têm acesso aos resultados de todas as turmas da escola. Para exibir os índices estatísticos, deve-se selecionar o ano em que ocorreu as avaliações, a etapa de ensino, o componente curricular (Português ou Matemática) e a rede. Os dados são organizados da seguinte forma: Rede que abrange todo o estado de Mato Grosso; Regional que engloba todos os municípios que compõem a Diretoria Regional de Ensino - DRE; Município que apresenta os dados do munícipio que a escola está localizada; Escola, onde são apresentados os dados da escola.

Figura 13 - Avalia MT 2023 - Participação Rede



Fonte: Plataforma Caed

A figura 13 demonstra que as taxas de Participação Rede foram crescentes, chegando a mais que o dobro entre 2021 e 2023. A figura 14 mostra que a Participação Escola foi maior em 2022.

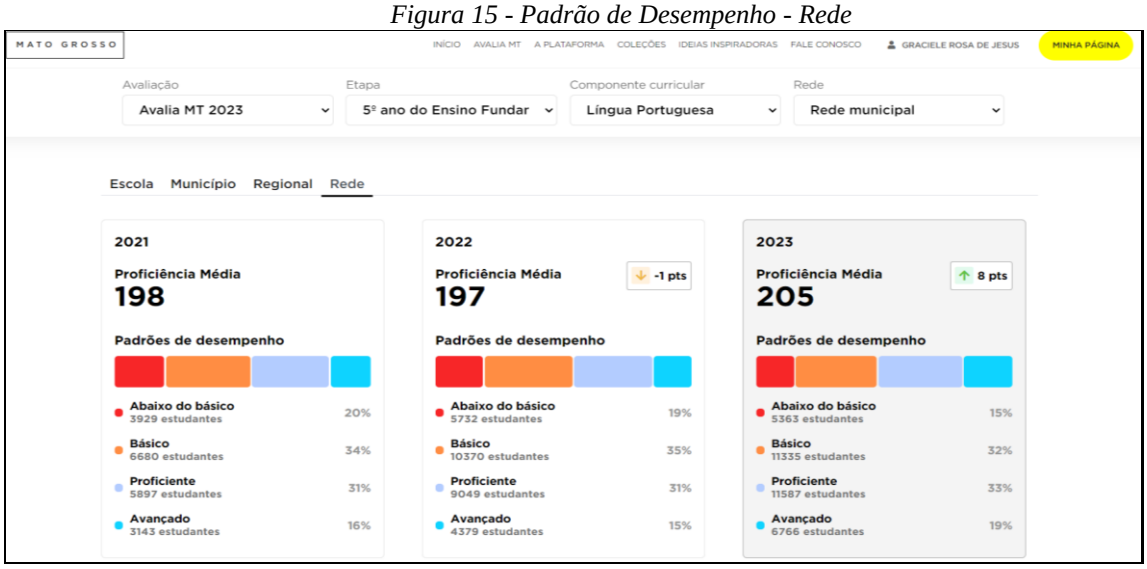
Figura 14 - Avalia MT 2023 - Participação Escola



Fonte: Plataforma Caed.

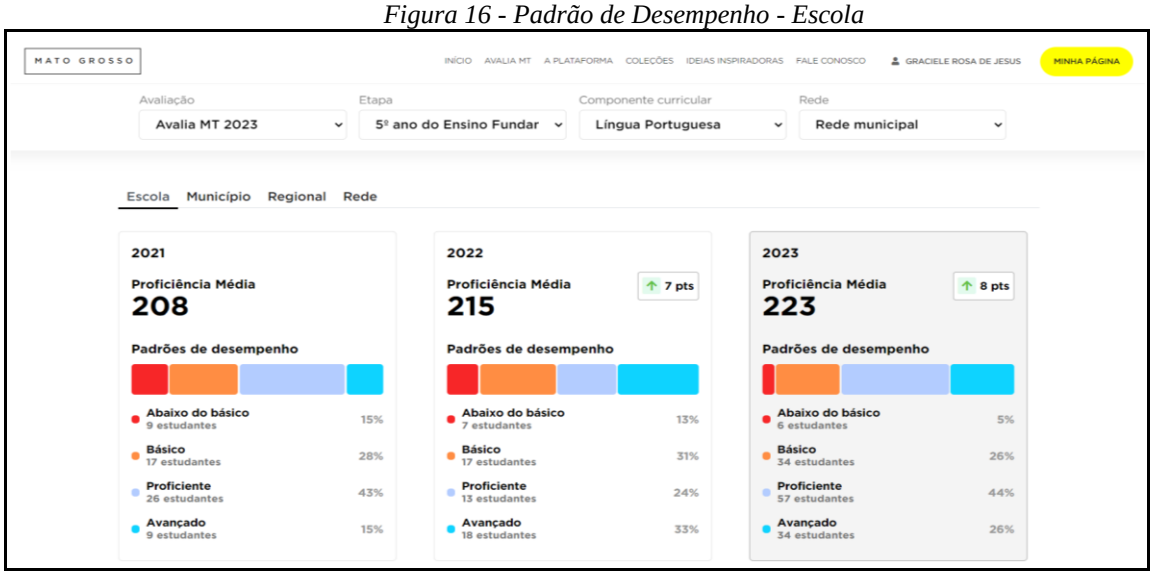
As figuras 13 e 14 demonstram o índice de participação dos alunos na avaliação somativa nos últimos três anos. Além do quantitativo dos alunos, a plataforma oferece por meio de infográfico os padrões de desempenho dos estudantes que efetuaram a avaliação, como evidencia as figuras 15 e 16. A figura 15 demonstra o Desempenho Rede.

Figura 15 - Padrão de Desempenho - Rede



Fonte: Plataforma Caed.

Figura 16 - Padrão de Desempenho - Escola



Fonte: Plataforma Caed.

Como pode ser observado nas figuras 15 e 16, a plataforma oferece ao professor múltiplos olhares sobre o mesmo objeto, pois além da visão panorâmica de desempenho do Estado como um todo, bem como da escola, o professor também tem acesso ao relatório de suas turmas, onde é apresentado as habilidades em que os alunos tiveram a maior deficiência. Em suma, além de suas anotações diárias o professor tem à disposição ferramentas tecnológicas que o auxiliam no monitoramento do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Assim, mediante os dados estatísticos é possível notar a progressão tanto de participação, isto é de alunos que realizaram o teste, como de desempenho. Contudo, no dia a dia da sala de aula noto que meus alunos ainda estão carentes em habilidades de leitura e escrita.

As avaliações externas são elaboradas para mensurar o grau de aprendizagem dos alunos, para tanto são constituídas de conteúdos que abordam as habilidades presentes na Matriz Curricular Estadual, que segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os testes são compostos de questões objetivas, exigindo do estudante habilidades voltadas para leitura e interpretação. Um dos grandes desafios é fazê-los compreender a importância dos testes, uma vez que parte dos alunos simplesmente marcam as alternativas de maneira aleatória, sem ao menos lê-la. Embora, até onde sei, não existam pesquisas que mensurem essa conduta, posso assegurar que é uma prática comum entre os alunos e representa um grande desafio para a escola.

Nas atividades diárias da sala de aula, noto a dificuldade dos alunos em expressar de forma escrita pensamentos, ações e sentimentos. Mesmo as atividades que fazem parte de seu cotidiano por vezes são executadas de forma extremamente laboriosa e com baixa eficiência. Uma simples descrição sobre o lugar onde vive já é capaz de criar um ambiente de apreensão

entre os alunos. Considerando essas dificuldades, bem como o histórico nacional de pouca prática de leitura é que pretendo inserir o projeto de intervenção na escola.

O letramento literário e a prática de escrita na escola nas séries iniciais serão fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que irão propiciar-lhes a expansão do vocabulário, o estímulo da imaginação e criatividade e a melhoria da compreensão e interpretação de textos. Além disso, outras habilidades sociais e emocionais podem ser desenvolvidas como a empatia, isto é, o aluno ao ler uma história pode colocar-se no lugar de diferentes personagens o que permitirá compreender as emoções alheias bem como a autoconfiança, pois à medida que eles forem adquirindo o hábito da leitura e começarem a compreender os textos se sentirão mais confiantes para ler sobre outros assuntos. Além disso, incentivar a leitura desde as séries iniciais contribuirá para a criação de uma cultura literária na escola, de modo a valorizar o conhecimento e a educação.

CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA E ESCRITA

Em sala de aula, algumas tarefas se mostram bastante complexas, como a prática de leitura e escrita. Fundamentais para diversas áreas do conhecimento, a leitura é muitas vezes encarada como algo desnecessário por alguns alunos, como pode ser evidenciado nas pesquisas apresentadas na justificativa. Com a alta tecnologia disponível, muitos estudantes têm, literalmente, um mundo de possibilidades na palma das mãos. Contudo, muitos alunos podem não perceber que o universo que habitam é formado e estruturado pela linguagem, e que, por mais que tentem dela se esquivar, ela sempre estará presente.

Por sua vez, os professores encontram-se cada vez mais sobrecarregados com tarefas burocráticas, justamente no momento em que deveriam dedicar-se à leitura de novos textos e obras além de preparar aulas dinâmicas e reflexivas. Sem a renovação periódica de seu acervo literário suas ações passam a ser geridas pelo caráter imediatista e pragmático, uma vez que a reflexão e a imaginação, princípios essenciais para leitura, são desconsideradas em nome da eficiência momentânea que a carga horária contratual exige. Nesse cenário específico, a leitura pode ser considerada como uma etapa subsidiária, isto é, uma fase na qual deve-se passar para que as perguntas das atividades sejam respondidas.

Ao se referir a este assunto, a autora Isabel Solé, no livro *Estratégias de leitura* (2014) argumenta que, nos anos iniciais, a leitura é a base do ensino, de modo que os professores gastam boa parte de seu tempo com estratégias de leitura. Posteriormente, ou seja, nos anos subsequentes do ensino fundamental e médio, a leitura tende a ser uma etapa na vida escolar de modo que a compreensão daquilo que é lido passa a ser as questões propostas sobre o texto. Apesar de não abolir totalmente essas práticas, a autora supõe que sua exigência diária pelas grades curriculares, em especial pela disciplina de linguagem, colabora para que a leitura seja vista como algo acessório. Em suas palavras:

> Então o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora. (Solé, 2014, p. 50).

Constatadas essas evidências, o professor se dá conta de que precisa estimular em seus alunos o hábito de leitura ativa, ou seja, o ato de ler para de fato aprender alguma coisa. Assim, recorre aos porões de suas lembranças para encontrar um texto ou quiçá uma obra que outrora logrou entusiasmo a si e ao público a que foi submetido. Escolhido o texto, cópias tiradas, pauta com os pontos a serem discutidos, bem como as atividades a serem desenvolvidas, chega o

grande dia: a aplicação para turma. Iniciada a aula, pouco a pouco o entusiasmo vai esfriando, o brilho no olhar fica opaco, as palavras ganham um tom mais grave, a leitura tende a ser mais fugaz e tudo volta a ser como era, mecânico, automatizado, sem reflexão, sem imaginação e sem questionamentos profundos.

3.1 Tecendo palavras: a arte da leitura e da escrita

A leitura mecânica, referida anteriormente, pode ser compreendida como a mera decodificação e, por isso, uma atividade pouco significativa, uma vez que não gera conhecimentos para o aluno. Sobre esta questão, Solé (2014) argumenta que, uma vez que o aluno aprender a ler, é possível que ele leia para aprender. Essa prerrogativa resume o objetivo da escola: mostrar aos alunos como eles podem "aprender a aprender". Contudo, em muitos casos, o aluno aprende a decodificar as letras e palavras, nas melhores condições, e a partir disso, lida com a leitura de forma despretensiosa, ou quando muito, para buscar informações ou subsídios para responder a questões, o que não é suficiente para propiciar aprendizado.

> Entretanto, estas condições não representam nada sem a sua disponibilidade para ir a fundo, para desentranhar a informação, para discernir o essencial do acessório, para estabelecer o maior número possível de relações... É evidente que, para mostrar essa disponibilidade, precisa encontrar sentido em ler um texto sobre estratégias de compreensão leitora, isto é, deve saber para que o lê, deve se sentir motivado para essa atividade concreta. (Solé, 2014, p. 64).

A autora vai mais a fundo na questão do reconhecimento e decodificação das palavras e afirma que o processo de alfabetização não deve ser compreendido simplesmente como a mera decodificação do código linguístico. Em sua concepção, a alfabetização envolve um processo pelo qual a criança, por intermédio de um adulto e inserido em um meio social, aprende a refletir e a manipular a linguagem de maneira efetiva. Isto não significa que a criança esteja totalmente nula ou desprovida de conhecimentos, mas que ela se apropriará dos mecanismos que compõe a linguagem escrita como forma de representar seus pensamentos e sentimentos.

Entretanto, a linguagem escrita, como qualquer outro código existente, é internalizada por meio de analogias e assimilações com objetos conhecidos. Se para a pessoa alfabetizada é comum a interação com um código escrito, para a criança ainda não alfabetizada ou em processo inicial de alfabetização, essa concepção não está tão clara, de modo que ela buscará mecanismos cognitivos para representar graficamente tanto as letras como os sons das palavras. No artigo "A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos" (2007), Corina, Silva e Silva baseiam-se em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

(2011) para explicar como as crianças que estão aprendendo a ler processam a informação sobre a escrita. Segundo as autoras, inicialmente as crianças utilizam critérios organizadores sendo o mais comum a dicotomia entre signos figurativos, isto é, figuras e não figurativos, as letras e números. Cognitivamente elas sabem que as figuras servem para ser interpretadas, porém não podem ser lidas ao passo que as palavras ou grupo de palavras podem ser lidas. Ferreiro e Teberosky (2011, p. 46-47) ainda ponderam que:

> Uma vez realizada esta primeira distinção entre "o que é figura" e "o que não é figura", [...] surge um critério que temos chamado de "quantidade mínima de caracteres", critério este que perdura por muito tempo e que tem uma influência decisiva em toda a evolução. Não basta que haja letras: é preciso uma certa quantidade mínima (que em geral oscila por volta de três) para que se possa ler, já que, "com poucas não se pode ler".

A prática de leitura e escrita em sala de aula deve ser um trabalho constante, não de maneira automatizada e supérflua, mas como elemento fundamental que permita aos alunos se consolidarem enquanto seres humanos. Para isso, é fundamental que o docente explore as várias nuances que a língua oferece a seus falantes, seja de maneira oral, seja pela forma escrita, pois assim o professor estará contribuindo ativamente para que o aluno desenvolva a consciência metalinguística, estágio no qual ele é capaz de compreender, utilizar e manipular a linguagem conforme as suas necessidades e situações, como afirma Solé (2014, p. 68).

De um ponto de vista panorâmico, a oralidade e escrita sempre estiveram presentes na vida humana, e tiveram seus apogeus em diferentes épocas. Contudo, durante a maior parte de sua história, a humanidade sintetizou e organizou os seus conhecimentos e crenças por meio da palavra. Nos primórdios da civilização este feito foi executado de maneira oral e posteriormente pela escrita. A esse respeito, em um de seus ensaios intitulado de "O livro" (1978) o escritor argentino Jorge Luís Borges, ao falar da importância do livro para a humanidade, inicia sua argumentação com o fato de que os antigos não tinham a prática de cultuar o livro. Em suas palavras, "todos os grandes mestres da humanidade foram, curiosamente, mestres orais" (Borges, 2011, p. 7).

Entre os mestres citados por Borges (2011) há Pitágoras, Sócrates, Jesus Cristo, Buda, entre outros. Mesmo não escrevendo, esses mestres lograram aos seus discípulos uma alta dosagem de conhecimento que lhes permitiram ir além da simples verbalização da palavra, isto é, de apenas repeti-las mecanicamente. Por meio das palavras, inicialmente orais e depois escritas, é que os pensamentos desses mestres ficaram eternizados para as futuras gerações, colaborando para que o seu espírito continuasse vivo entre nós. Além do pensamento expresso por meio da oralidade, cumpre destacar a importância da figura ilibada dos mestres capazes de

direcionar os seus discípulos para o caminho da justiça e verdade somente com o poder das palavras. Esta constatação, de certa maneira dialoga com a argumentação proposta por Solé (2014), que afirma ser um erro achar que a linguagem escrita necessite de instruções explícitas e a linguagem oral não. Segundo a autora, em "[...] ambos os casos são necessários a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa, seja de tipo formal, como acontece na escola, seja informal, como no caso da família" (Solé, 2014, p. 68).

No contexto do ensino mediado, é crucial destacar para as crianças que, apesar da dinâmica e expressividade do discurso oral com seus gestos e situações, é na escrita que pensamentos, ações e desejos podem ser eternizados. Esse processo não apenas preserva conteúdos, mas também permite que sejam acessados, refletidos e compartilhados ao longo do tempo. Esses princípios fundamentais introduzem de forma incipiente a importância do ensino de Literatura na infância. Ao serem iniciadas na leitura literária, as crianças têm acesso a um mundo paralelo onde experiências fictícias se entrelaçam com suas vivências reais, enriquecendo sua bagagem cultural e humana. A entrada neste mundo mágico, misterioso, romântico, caótico, religioso e acima de tudo humano é permitido pela leitura. Contudo, uma máxima é verdadeira: para formar leitores, o professor necessita ser um leitor. A esse respeito o autor francês Lionel Bellenger no livro *Os métodos da leitura,* faz a seguinte ponderação:

> Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio ou figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (Bellenger, 1979, p. 17).

Bellenger (1979) destaca a capacidade que a leitura possui de lograr em seus praticantes, uma espécie de metamorfismo, isto é, de fazer com que eles transformem o seu estado emocional e cognitivo mediante a descoberta de si e do mundo. Entretanto, para ter acesso íntimo com o próprio ser e com o mundo em que vive é necessário não somente a iniciativa de querer aprender ou a descobrir algo e com isso meter-se a ler todo tipo de assunto de maneira aleatória. Para que a leitura seja de fato significativa é necessário que o leitor compreenda suas dimensões, bem como deve ter conhecimento sobre si próprio, isto é, o discernimento para lidar com aquilo que pode ser compreendido de imediato e paciência para meditar naquilo que levará algum tempo para poder ser assimilado.

Tendo em vista o caráter fluído da leitura, na escola, a figura do professor deve ser a do mediador paciente e reflexivo que direciona seus estudantes ao caminho que devem trilhar,

exemplificam, cobram, tecem elogios, mas acima de tudo, deixam que o estudante encontre sua própria frequência de estudo para evoluir. De maneira análoga, pode-se dizer que o professor em sala seria como a personagem Gandalf do livro *O Hobbit,* de J. R. R. Tolkien (2019). Na trama, o sábio mago reúne um grupo formado por treze anões liderados por Thorin Escudo de Carvalho e um *hobbit,* o sr. Bilbo Bolseiro. Uma vez reunidos pelo mago, o grupo parte para a maior aventura de suas vidas, com caminhos repletos de perigos e mistérios. No início, Gandalf acompanha de perto o grupo, livrando-os das primeiras enrascadas. Entretanto, gradualmente, ele vai se retirando da linha de frente, deixando o grupo lidar com as adversidades sozinho. Quando tudo parece estar perdido para os anões e o *hobbit*, Gandalf aparece em seu socorro, com um sorriso largo no rosto e conselhos para reconfortar seus espíritos abatidos, mantendo-os convictos até o final da caminhada. Tal como Gandalf, devemos sempre instruir da melhor maneira nossos alunos, de modo a conduzi-los perante textos e obras nebulosas que demandarão muita determinação e força de vontade para serem assimilados e por fim compreendidos.

3.2 As diferentes concepções de leitura

A leitura como fonte de prazer e conhecimento, precisa ser estimulada e praticada constantemente em qualquer ambiente. Assim como o ser humano é um ser multifacetado, isto é, que desenvolve e possui diversas habilidades, a leitura também é multifacetada e possui diferentes níveis de aplicação e principalmente de compreensão. Mortimer J. Adler e Charles Van Doren, no livro *Como ler livros: um guia clássico para a leitura inteligente* (2010), idealizaram uma matriz com quatro níveis de leitura, a saber: elementar, averiguativo, analítico e sintópico. Como se pode presumir, cada nível possui princípios norteadores que permite ao leitor tecer uma autocrítica a fim de melhorar sua performance diante dos livros. Entretanto, cabe destacar outro conceito presente no livro, trata-se da diferença entre ler para se informar e ler para entender. Nas palavras dos autores:

> [...] ler para se informar – é o mais comum. É o que ocorre quando lemos jornais, revistas, ou qualquer coisa que nos seja imediatamente inteligível – de acordo com nossa capacidade e talento. Essas escrituras aumentam nosso estoque de informações, mas são incapazes de aumentar nosso entendimento, já que este permanece inalterado. (Adler e Doren, 2010, p. 30).

A constatação feita pelos autores pode ser facilmente compreendida na realidade. Atualmente, somos literalmente bombardeados com todo tipo de informação, disponíveis em diferentes canais e sob diferentes óticas. Na tentativa de organizar o grau de prioridades das informações recebidas, tendemos a criar grupos do trabalho, dos amigos, da família, da escola entre outros. A princípio, essa segmentação produz resultado, uma vez que é possível deduzir

o nível e o tipo de informação que chega somente pelo nome do grupo que aparece na notificação de tela. Entretanto, se as informações estão acondicionadas nos grupos e se existe uma certa hierarquia de visualização entre esses grupos, nós, seres humanos que somos, habitamos um só corpo e uma só mente. Com isso, tendemos a abrir mensagens de outros grupos que não deveriam ser abertas no trabalho, em casa ou mesmo na escola.

Se para adultos o gerenciamento dessas tarefas tem se tornado cada vez mais difícil, imagina para estudantes que, assim como nós, professores, possuem inúmeros grupos: da escola, do futebol, dos jogos eletrônicos, da família e assim por diante. Com as comodidades do mundo virtual, as mensagens em texto deram lugar às mensagens em áudio, que permitem ao leitor comportar-se mais dinamicamente nos inúmeros grupos e redes virtuais de que faz parte. Essa infinidade de informações recebidas constantemente cumpre o papel inverso na vida das pessoas, ou seja, ao invés de informar, desinforma.

Para vislumbrar essa questão sob outra perspectiva, basta recordar que na antiguidade os grandes mestres citados por Borges (2011), eram extremamente sábios e mesmo não escrevendo sequer uma única palavra, a exceção de Cristo, que escreveu no chão, seus ensinamentos foram capazes de resistir por vários séculos. Esse fenômeno pode ser compreendido se considerarmos outro fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, que é a experiência. Isto significa que os mestres do passado ao ensinarem seus alunos estavam fazendo muito mais do que lhes passando informações, mas todo o seu ensinamento era por meio da experiência.

Por outro lado, no mundo moderno as informações que nos chegam por meio de nossos aparelhos eletrônicos são, na imensa maioria das vezes, efêmeras e assim são esquecidas com a mesma velocidade em que foram recebidas. A oposição entre efemeridade e eternidade não reside apenas na maneira como a informação chega até o leitor, mas como o leitor mediante a informação lida com o seu conteúdo. Por esse motivo é que Jorge Larrosa no artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), argumenta a respeito das peculiares entre o sujeito da experiência, ou seja, aquele que preza pela contemplação e sabedoria do conhecimento e o sujeito moderno, que é aquele que busca a todo momento, e a qualquer custo, estar informado. Após elencar as diferenças entre ambos, o autor conclui:

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor

> informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. (Larrosa, 2002, p. 21-22).

Tendo em vista a citação expressa anteriormente, é possível afirmar que nos dias atuais, mesmo as informações produzidas para serem lidas são instantâneas, deste modo, o leitor inevitavelmente irá substituí-la por outra, e depois outra sem nenhum receio ou pudor. Para Walter Benjamin (1994), isso se dá por conta dos fatos chegaram até nós acompanhados de explicações. Assim, tudo que é produzido, seja oral ou escrito, está a serviço da explicação e não da narrativa. Portanto, a sobreposição de informações, transforma-se em uma espécie de círculo vicioso de modo que não é possível meditar e tão pouco recriar o conteúdo que foi lido, uma vez que apenas os símbolos com sua semântica diminuta foram decifrados. Com o fim da leitura, o leitor permanece inerte, pois não recebeu nenhuma dose extra de conhecimento.

Algo totalmente inverso ocorre na leitura literária, ou melhor, na leitura para aprender algo, como diriam Adler e Doren (2010). Neste tipo de leitura, o leitor navega pelos livros de modo a criar e recriar as narrativas ou cenas preferidas. Para comprovar esta premissa, pode-se tomar como exemplo o próprio Borges (2011), que precisou se reinventar enquanto escritor e pessoa pelo fato de ser acometido por uma cegueira progressiva e permanente. Contudo, o escritor surpreende o público ao revelar que ainda mantém seu hábito de adquirir livros, conforme pode ser evidenciado no trecho abaixo:

> Continuo brincando de não ser cego, continuo comprando livros; continuo enchendo minha casa de livros. Um dia desses me ofereceram uma edição da Enciclopédia *Brockhaus* de 1966. Senti a presença daquela obra na minha casa, senti essa presença como uma espécie de felicidade. Lá estavam os vinte e tantos volumes impressos numa letra gótica que não tenho condições de ler, com os mapas e gravuras que não tenho condições de ver; e o fato era que os livros estavam lá. Eu sentia uma espécie de gravitação amistosa que vinha deles. Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade que nós, homens, temos. (Borges, 2011, p. 9).

A simples presença do livro desperta e aguça em Borges a sensibilidade imaginativa. O sentimento de estar próximo a uma fonte distinta de conhecimento como a *Enciclopedia Brockhaus* e ter a consciência de que não poderá ver com a própria visão faz com que Borges imagine à sua maneira cada cena descrita, e assim, o real e o fantástico ganham traços únicos fazendo com que o autor sentisse uma espécie de gravitação subliminar.

Em contrapartida, o mundo real está cada vez mais virtual e visual, de modo que os anúncios publicitários unem de maneira primorosa recursos visuais e auditivos capazes de captar a atenção do público. Fato interessante é que mesmo o público não sendo o chamado público alvo, em algum momento acaba cedendo aos encantos e adquirindo um produto ou serviço por conta do choque visual e auditivo que recebeu. A união de cores, toques e sons

desperta o desejo de aquisição que por sua vez produz bem-estar por conta da dopamina liberada pelo cérebro. O resultado de toda essa liberação de prazer é a sua incessante busca, o que nos torna mais impacientes e ansiosos.

Toda esta impaciência e ansiedade são transpassadas para as páginas a serem lidas, com isso, o livro não é visto como uma fonte de conhecimento e possibilidades, mas como algo estático cujas as palavras que o compõe foram enfileiradas uma à frente da outra, sem vida, tal como cadáveres em um campo de batalha. Sob a ótica simplista e fugaz das formas, qualquer livro pode ser visto como um ser inanimado, contudo, conforme explica Borges:

> Pegar um livro e abri-lo contém a possibilidade do fato estético. O que são as palavras deitadas num livro? O que são aqueles símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro, se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com páginas; mas, se o lemos, acontece uma coisa estranha, acho que ele muda a cada vez. (Borges, 2011, p. 9).

O fato estético o qual é descrito por Borges (2011) alude ao sentimento de desconforto e estranhamento que muitas vezes sentimos durante a leitura. Na ânsia de compreender todas as nuances da obra de uma única vez, sentimo-nos desconfortáveis quando nossa empreitada não demonstra resultados imediatos. Por essa razão, o leitor inexperiente abandona a leitura, com a prerrogativa de que não adianta continuar em algo que não é possível entender. É então que as demais alternativas se tornam atrativas, uma vez que os meios midiáticos tendem a encaixotar ideias e disponibilizar para o público de uma forma atrativa e palatável, ou seja, pronta para ser engolida e digerida.

Adler e Doren (2010) tecem ponderações de como a leitura pode se manifestar em nossas vidas diárias. Outrora, fonte de conhecimento e informação, mas que vinha sendo substituída pela televisão e rádio. Apesar de reconhecer o serviço prestado por esses meios, os autores propõem uma reflexão: devemos tomar cuidado com as opiniões que vem sendo empacotadas pelos meios midiáticos, uma vez que as pessoas tendem a tomar essas opiniões como autênticas e as reproduz sem pensar profundamente a respeito. Nas palavras dos autores:

> Por vezes, no entanto, o empacotamento é feito de maneira tão eficiente, tão condensada, que o telespectador, o ouvinte ou o leitor não conseguem formar sua opinião. Em vez disso, a opinião empacotada é introjetada em sua mente mais ou menos como uma gravação é inserida no aparelho de som. No momento apropriado, aperta-se o *play* e a opinião é "tocada". Eles reproduzem a opinião sem terem pensado a respeito (Adler e Doren, 2010, p. 26).

Na época em que foi escrito o livro, a internet ainda não era tão difundida como nos dias atuais, sendo a televisão e o rádio os principais meios de comunicação em massa da época. Entretanto, esta facilidade de acesso, aliada a ausência de reflexão colabora para a relativização e esquecimento daquilo que é lido. Nas palavras de Borges: "[...] alguém perguntará que

diferença pode haver entre um livro e um jornal ou um disco. A diferença é que um jornal é lido para ser esquecido, o disco da mesma forma, é ouvido para ser esquecido, é uma coisa mecânica, e, portanto, frívola. Um livro é lido para a memória" (Borges, 2011, p. 9).

O esquecimento proposto por Borges (2011) assemelha-se à leitura informativa proposta por Adler e Doren (2010). Em ambos os casos, o nível de conhecimento do leitor não é alterado, uma vez que o leitor volta seus olhares apenas para efemeridade do acontecimento. Segundo Adler e Doren (2010), tal pressuposto pode ser confirmado pelo fato de o leitor terminar a leitura e continuar o mesmo, sem questionamentos, ou qualquer outro tipo de reação. Aquilo que acabara de ler, não foi capaz de elevar a sua inteligência e nesses casos, considera-se que escritor e leitor estejam no mesmo nível intelectual.

O oposto da leitura informativa é a leitura denominada pelos autores de leitura para o entendimento, ou seja, a leitura ativa propriamente dita. A diferença entre elas reside no fato de que, diante de inúmeras páginas incompreendidas, o leitor precisa lidar com sua incompletude apenas com o poder de sua mente. Adler e Doren (2010) fazem uma ressalva sobre o fato de às vezes recorrermos a outros leitores, sejam eles pessoas ou livros na tentativa de compreender aquilo que se mostra complexo para o nosso entendimento. Na visão dos autores, esse hábito ajuda-nos a caminhar para o aperfeiçoamento intelectual e consequentemente de entendimento.

> Sem nenhuma ajuda externa, você tem de se dedicar melhor ao livro. Contando somente com o poder da sua mente, você tem de operar os símbolos que estão diante de você a fim de elevar-se do estado de *entendimento inferior ao estado de entendimento superior*. Essa elevação consiste em uma leitura criteriosa – o tipo de leitura que todo livro desafiador merece (Adler e Doren, 2010, p. 29).

Os autores advogam que, se quisermos evoluir no intelecto, precisamos estabelecer diálogo constante com livros que sejam capazes de nos tirar de nosso ponto de inércia e nos elevar. Por esse motivo, há a distinção entre ler para entender e ler para se informar. Os autores ainda destacam a leitura para entretenimento, o que é por ele chamada de ler para se divertir. Como se pode imaginar, neste tipo de leitura não há grandes exigências dos leitores, bastando apenas que ele seja alfabetizado.

Conforme expresso anteriormente, tanto Adler e Doren (2010) como Borges (2011) partem do pressuposto de que a leitura, em especial a leitura de livros ou para utilizar as palavras de Borges, "o culto ao livro" é essencial para o desenvolvimento humano. Apesar de compactuarem sobre a importância da leitura, cada pensador difere da maneira como ela deva ser desenvolvida. Para Borges (2011), a leitura é uma fonte de prazer de modo que o leitor precisa sentir-se feliz diante de um livro. Em sua concepção, assim como a de Montaigne, o

livro que exige esforço do leitor para sua compreensão é um livro malsucedido, uma vez que provocará no leitor um sentimento laborioso. Em suas palavras:

> Eu diria que a literatura também é uma forma da alegria. Se lemos alguma coisa com dificuldade, é que o autor fracassou. Por isso considero que um autor como Joyce essencialmente fracassou, porque sua obra exige um esforço. Um livro não deve exigir um esforço, a felicidade não deve exigir um esforço. Penso que Montaigne está certo (Borges, 2011, p. 9).

Em contraste com o pensamento de Borges (2011), Adler e Doren (2010), afirmam que os bons livros são aqueles que exigem um esforço contínuo do leitor. Como foi mencionado anteriormente, os bons livros possuem a capacidade de elevar o nível intelectual de seus leitores por isso, sua leitura merece mais dedicação e cuidado. Por sua vez, a autora Isabel Solé no livro *Estratégias de leitura* (2014), afirma que a leitura seria um ato de interação em que o leitor buscaria no texto suas ideias, metas ou desejo. Com isso, a autora chama-nos a atenção para o fato de que mesmo não havendo mudança no código linguísticos, diferentes leitores obteriam diferentes informações sobre o mesmo texto, uma vez que sua motivação para leitura seria distinta. Em suas palavras:

> [...] ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. (Solé, 2014, p. 31).

Apesar da ampla variedade de significados que o texto pode apresentar, a autora faz uma ressalva para o fato de que, mesmo sendo o leitor o responsável em atribuir o grau máximo de significações ao texto, não significa dizer que ele, isto é, o texto em si mesmo, esteja desprovido de significados. Por considerar a leitura como um processo interativo, Solé (2014) argumenta que os significados extraídos da leitura pelo leitor não podem ser considerados uma mera cópia das intenções do autor.

Na visão de Solé (2014), a leitura interativa não elege um elemento principal para que o ato de ler se concretize, embora credite grande atenção ao uso que o leitor faz do texto. Para sustentar a sua ideia e ao mesmo tempo diferi-la das demais concepções teóricas, a autora afirma que existem basicamente dois modelos cuja leitura é aprendida e consequentemente difundida, sendo: o modelo ascendente e o modelo descendente. No primeiro caso, há a crença de que enquanto lê, o leitor vai progredindo em relação aos significados de maneira gradativa, ou seja, primeiro ele se atém as letras, depois palavras, depois frases e assim por diante. Já o descendente, considera que o leitor no ato de ler mobiliza seus conhecimentos prévios em relação ao texto a ser lido ao invés de buscar os significados palavra por palavra ou frase a frase.

Assim, quanto maior for o leque de conhecimento disponível a respeito do texto a ser lido menor será a fixação letra a letra ou palavra a palavra.

Como se pode inferir, o grande problema em relação aos métodos ascendente e descendente reside no fato de que sempre se prioriza apenas um fator para o êxito na leitura, ora o texto, ora o leitor. Por outro lado, a leitura interativa, mobiliza de maneira simultânea toda a carga semântica expressa pelo código linguístico permitindo que o leitor seja capaz de processá-la a partir de seus conhecimentos prévios. Desde modo,

> Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (Solé, 2014, p. 35).

Mediante a dupla mobilização de conhecimentos, é possível evidenciar o fenômeno da previsão e inferência que se mostram presentes no ato da leitura e que diz respeito a capacidade que todos nós temos. De acordo com Solé (2014), enquanto lemos, nosso intelecto busca por diversos meios antecipar aquilo que o texto mostrará de maneira gradativa. A autora admite que esse fenômeno é difícil de ser provado, uma vez que acontece de maneira inconsciente, porém ela faz uma ressalva que só nos damos conta de sua presença, quando aquilo que julgamos a proposição assertiva não acontece. Em suas palavras:

> Um bom exemplo disso são os romances policiais. Neles, o jogo do escritor consiste em oferecer pistas para que formulemos hipóteses sobre quem é o assassino... e em oferecer depois um álibi para nosso suposto delinquente. Em algumas ocasiões nos deixamos levar tanto pela nossa própria previsão que, quando nos damos conta de que é incorreta, temos de reler algumas páginas, até encontrarmos suficiente evidência para culpar algum outro... (Solé, 2014, p. 36).

Para concluir sua ideia, a autora ainda pontua que quando o processo de previsão não acontece a leitura torna-se ineficiente, ou seja, pura decodificação de letras e palavras tal como acontecia no modelo ascendente, mencionado anteriormente. Para autora, a compreensão de um texto está diretamente direcionada aos conhecimentos e sobretudo, aos objetivos do leitor. Assim, o grau de compreensão é totalmente condicionado aos interesses do leitor, uma vez que diferentes leitores podem efetuar a leitura do mesmo texto e tecer ponderações diferentes, dado seus objetivos prévios. Nas palavras da autora:

> Como frisaram numerosos autores, entre eles Baker e Brown (1984), compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor

> dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão (Solé, 2014, p. 57).

A autora ainda frisa que "A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê". (Solé, 2014, p. 57). Assim, a autora conclui que o controle sobre a incompreensão é um requisito essencial para uma leitura eficaz, uma vez que: "[...] se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão, e assim a leitura seria realmente improdutiva [...]" (Solé, 2014, p. 58).

Outro aspecto importante, principalmente se aplicado a sala de aula diz respeito aos múltiplos objetivos da leitura, uma vez que meninos e meninas, por exemplo, podem ler o mesmo texto com objetivos diferentes, inclusive ao determinado pelo professor.

> No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas (Solé, 2014, p. 58).

Ao descobrirem as inúmeras finalidades da leitura, meninos e meninas poderão iniciar suas turnês pelo mundo da fantasia e imaginação. Pelo que atrás ficou evidenciado, as concepções de leituras divergem entre si em um ou outro aspecto, porém há a concordância no que tange a premissa de crescimento intelectivo e formação humana. Do ponto de vista da leitura interativa, é necessário deixar claro ao jovem leitor que é sua função determinar os rumos a serem trilhados quando estiver diante de um livro. A princípio, caberá ao professor a tarefa de direcionamento para as questões mais importantes a serem tratadas, porém desde muito cedo é importante o incentivo à exploração independente, pois todo livro guarda em seu seio um tesouro único que só pode ser revelado para aqueles que se mostram dignos de merecê-lo. Assim, os alunos poderão explorar as profundezas literárias deliciando-se com as inúmeras descobertas. Ao descobrirem os tesouros, se darão conta de que o livro é muito mais do um amigo ou uma boa companhia como muitos dizem, mas um professor que estará sempre pronto para ensiná-los.

3.3 Riquezas guardadas pelos livros

Nos tópicos anteriores, deixei pistas acerca dos tesouros e descobertas que podem ser encontradas em um livro. Chegou o momento de verticalizar os olhares de modo a evidenciar a estética presente nos livros de Lúcia Hiratsuka no qual foram trabalhados no projeto literário.

Filha de imigrantes japoneses, a autora escreve e ilustra os seus próprios contos e lendas sobre os fios de sua memória de infância. A reminiscência infantil da autora, ao ser eternizada pelos arranjos literários, adquire novas conotações, uma vez que poderá ser vivida, revivida e refletida por diferentes perspectivas. Neste processo dialógico, imagem e discurso tornam-se cúmplices da significação da obra, de modo que o leitor em um primeiro momento é atraído pelas imagens, que despertam sua curiosidade através do deslumbre do olhar. Com a obra em mãos, chega a vez do discurso literário permear o seu imaginário, permitindo-lhe tanto descobrir como reviver novas experiências.

3.3.1 *Corrida dos caracóis* e *Antes da chuva*

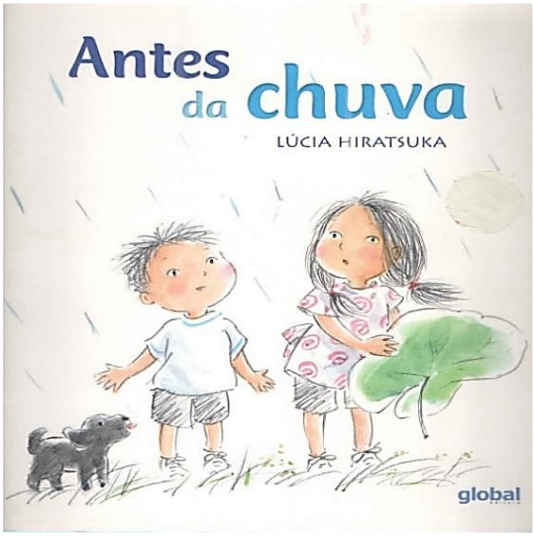
Os livros *Corrida dos caracóis* (2010) e *Antes da chuva* (2011) trazem os mesmos personagens, Lia e Nico, dois irmãos. No primeiro, as duas crianças apostam uma corrida, cada um com seu caracol. No segundo, Lia e Nico recebem um convite muito misterioso, uma festa, uma festa antes da chuva.

Figura 17 - Capa do livro Corrida dos caracóis, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 18 - Capa do livro Antes da chuva, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A história do livro *Corrida dos caracóis* é resumida na contracapa: “Lia e Nico resolvem apostar uma corrida de caracóis, cada qual com o seu. Uma viagem a lugares inesperados, sobe e desce, parece não chegar ao fim. Um momento mágico, no rastro dos

caracóis". Também na contracapa de *Antes da chuva*, há uma provocação: "Lia e Nico receberam o convite para uma festa antes da chuva. Quem teria enviado? E onde seria? Eles precisam se apressar, porque as nuvens já se amontoam lá no alto. E nem pensar em perder a festa e suas surpresas".

As obras apresentam vários pontos de semelhanças dos quais convêm destacar três. O primeiro ponto refere-se as personagens, em ambos os livros as ações serão feitas por Lia, Nico e o cachorro Mamona. O segundo ponto refere-se aos discursos breves e a predominância de ilustrações que foram feitas a grafite e com forte presença da cor branca. Por fim, o terceiro ponto de semelhança diz respeito ao conteúdo do enredo: em ambos os casos, as ações das personagens são motivadas por brincadeiras de criança. Em *Antes da chuva*, há um convite misterioso para que participem de um show de sapos. Já em *Corrida dos caracóis,* Lia e Nico surpreendem-se com dois caracóis enquanto vasculham a horta. Imediatamente decidem colocá-los em uma disputa para descobrir quem é o mais rápido.

Em suma, os livros retratam uma característica muito marcante da vida das crianças: o faz de conta, em que a imaginação infantil é livre para criar várias fantasias. Quando comparadas com Laura e Carlinhos é possível notar que Lia e Nico possuem idades inferiores. Tal presunção não pode ser confirmada mediante a dados mensuráveis, uma vez que os livros não contêm esta informação. Entretanto, a dedução é assertiva se consideradas a maneira como as personagens comportam-se na narrativa. O fato de brincarem, ou melhor, de inventarem suas brincadeiras revela sua tenra idade. Em relação às duas personagens, é possível notar também que Lia é mais velha que Nico. Assim como a primeira, tal evidência por ser confirmada nas ilustrações do livro, pois a menina é um pouco mais alta que Nico. Na página 6, do Livro *Antes da chuva,* os dois irmãos estão a espiar pela janela, o rosto de Lia encontra-se superior ao parapeito da janela enquanto Nico aparece somente com os olhos e nariz acima do parapeito. Além da altura entre os dois, há outro elemento a ser considerado que permite a afirmação de que Lia é a irmã mais velha: ela supostamente sabe ler.

Em *Antes da chuva*, por exemplo, os protagonistas surpreendem-se ao encontrar uma folha enorme na varanda de casa. Considerando que o Mamona latiu, partem do pressuposto que aquela folha só poderia ter sido trazida por alguém. Ao recolher a folha do chão, Lia afirma ao irmão que é uma carta e começa a ler o seu conteúdo em voz alta. Com um pião na mão, Nico ouve atentamente o conteúdo da suposta carta que é proferida por Lia. Ao ouvir a palavra festa, imediatamente Nico quer saber se a festa em questão é um aniversário, por não ter pensado nesta hipótese, Lia apenas responde que não sabe.

Para encontrar o local da suposta festa, os irmãos partem pelo sítio afora guiando-se pelas nuvens e pedindo informações aos animais. A primeira a colaborar com a busca é dona Margarida, que de maneira muito eloquente profere um “MUUU...” para indicar a direção que deveriam seguir. Ao chegarem próximo de um lago, possivelmente um pequeno banhado formado pelo braço de um rio, coube a Mamona localizar os anfitriões da festa. Tratavam-se de vários sapinhos que estavam agrupados em uma grande folha preparando-se para o canto. A folha que servia de palco era a Vitória-régia. Percebendo que o show iria começar os irmãos assentaram-se na primeira fileira de um tronco que havia próximo ao lago. Sem muito luxo, Mamona preferiu ficar no chão.

O show dos sapos estava tão emocionante que até mesmo os céus derramaram lágrimas. Na terceira música a chuva apanhou os protagonistas que tiveram que deixar o espetáculo às pressas. Novamente em casa, os meninos foram acolhidos pela avó que os agasalhou e ouviu seus relatos sobre o show. Com o intuito de manter vivas a brincadeira das crianças, a doce senhora perguntou aos garotos se os sapos cantavam para comemorar a chegada das águas. A ilustração desta cena revela detalhes muito realísticos, em especial a trilha feita pelos pés molhados dos protagonistas, bem como o encolhimento de Mamona, característico dos cães após se molharem.

Todas essas características foram evidenciadas para destacar a importância do mundo fantásticos para as crianças. Conforme explica Bruno Bettelheim no livro *A psicanálise dos contos de fadas* (2002), a criança sente necessidade da magia pelo fato de ainda não ter desenvolvido a clareza sobre a diferença entre os seres animados e inanimados. Desta forma, seu pensamento permanece animista até a puberdade de modo que não adianta os pais ou professores tentarem ensinar-lhes ou mesmo mostrar-lhes outra forma de pensar, elas apenas fingirão acreditar para agradar os adultos. Tendo em vista esta forma animista de interpretar o mundo, é possível compreender o fato das crianças, como é o caso de Lia e Nico, conversarem com animais, elogiar um show de sapos ou mesmo acreditar que uma folha trazida pelo vento é um convite formal para uma festa. Conforme explica Bettelheim (2002, p. 48):

> Dado que os animais vagabundeiam livre e amplamente pelo mundo, como é natural que nos contos de fadas estes animais sejam capazes de guiar o herói na busca que o leva a lugares distantes! Como tudo que se mexe está vivo, a criança pode acreditar que o vento fala e pode transportar o herói para onde ele precisa ir, como em "A Leste do sol e a Oeste da lua". No pensamento animista, não só os animais sentem e pensam como nós, mas mesmo as pedras estão vivas; de modo que, ser transformado numa pedra quer dizer simplesmente ter que permanecer silencioso e imóvel por algum tempo. Pelo mesmo raciocínio, é inteiramente natural que objetos até então silenciosos comecem a falar, dar conselhos e juntar-se ao herói nas suas andanças.

Situação parecida pode ser observada no livro *Corrida dos caracóis* (2010), onde novamente o trio composto pelos dois irmãos e o cachorro encontram um outro motivo para se divertirem: observar a corrida entre dois caracóis. A trama tem início ao se dirigirem para horta para buscar uma bacia com verduras, é então que Lia e Nico descobrem dois seres intrigantes, tratam-se dos caracóis. Esquecendo-se completamente da tarefa que a mãe os havia incumbido, os dois colocam os caracóis na linha de largada para ver quem é o mais rápido.

Todo o entusiasmo das personagens foi dando lugar ao tédio, pois os caracóis se movimentavam vagarosamente, de tanto esperar eles acabaram adormecendo. De repente, um latido adentra em suas mentes para despertá-los, "Mamona latia longe... ou latia perto?" (Hiratsuka, 2010, p. 8). Ao despertaram, Lia e Nico se deram conta de que os caracóis haviam sumido. Neste momento, tem início a verdadeira corrida: quem vai encontrar os caracóis primeiro? Seguindo a trilha brilhante deixadas pelos caracóis, cada um vai para um lado. Lia seguiu o caminho cheio de curvas, montanhas e até um vulcão. Já Nico, acompanhado de Mamona, partiu para os rumos da perigosa floresta. Tanto o caminho tomado por Lia como o de Nico terminaram na cidade das flores. Ao se encontrarem tiveram uma conversa para saber quem havia ganhado e cada irmão discorreu o caminho perigosíssimo pelo qual o seu caracol havia passado.

Além do acuro estético tanto dos discursos como das ilustrações, o que torna as ações de fato interessantes são sua capacidade simbólica. Ao ler o livro, os leitores mais maduros certamente irão notar que todos os caminhos percorridos pelos caracóis, se é que foram percorridos, foram feitos no quintal da casa de Lia e Nico. Deste modo, não havia vulcão, floresta densa, montanhas enormes ou mesmo cidade das flores. Todos estes ambientes foram criados mediante imaginação das crianças que transformaram a paisagem local em uma terra inóspita repleta de aventura e mistério. A leitura aliada a uma brincadeira foi uma das temáticas desenvolvidas pela autora Ana Maria Machado no livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002, p. 20), em sua concepção:

> [...] a simples ideia de uma boa brincadeira proporcionada pela leitura também tem seu funcionamento e pode ir além do mero entretenimento ou diversão superficial descartável. Quando brinca, a criança faz-de-conta. Quando cresce, sonha. Isto é: fantasia, imagina, finge – cria uma ficção. E isso desenha um outro papel importantíssimo para qualquer ser humano estar em paz consigo mesmo – além do prazer que traz.

O prazer propiciado pelo faz de conta é notável nas personagens. Ao darem vida ao mundo formado pelas suas mentes eles suplantaram a realidade na qual viviam e aterrissaram na terra da fantasia repleta de ambientes misteriosos e perigosos que precisa ser desbravada. A

volta para a realidade comum acontece quando a mãe os recorda sobre o pedido que havia feito ao dois muito antes de começarem a brincadeira. Então, novamente para realidade pela voz inconfundível da mãe, eles rapidamente voltam até a horta e em dupla carregam a bacia repleta de verduras.

Esta cena mais uma vez é simbólica, pois demonstra como as crianças abdicam das coisas "sérias" para saborear uma aventura no mundo de fantasia criado por elas. Tão logo que entregaram a bacia de verduras, retornam para o local onde estavam os caracóis que mais uma vez, haviam sumido. O término do livro é uma incógnita, para qual terra distante será que os velozes caracóis foram desta vez? O livro não diz, assim descobrir o novo percurso dos caracóis ficará por conta da imaginação dos leitores do livro. Conforme expõe Machado:

> Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado desta moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nelas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias existências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura. (Machado, 2002, p. 20).

Dialogando com Machado (2002), pode-se dizer que somente a arte é capaz de nos oferecer uma segunda chance para observação e apreciação de um evento. Em nossa vida diária, inevitavelmente estamos sobrecarregados com inúmeras responsabilidades. Desta maneira, raramente temos o tempo necessário para a meditação de modo que, para nós é impossível parar a vida no estágio em que ela se encontra e recomeçar do ponto de partida novamente. Por outro lado, ao terminar a leitura de uma história o leitor pode fechar o livro e recomeçar quantos vezes quiser e em todos os casos, sempre haverá algo novo a ser notado e/ou aprendido. Sobre esse princípio, Manguel (2017) argumenta:

> Você não pode começar a vida de novo, é uma viagem só de ida cuja passagem você compra uma única vez, mas, com um livro na mão, não importa quão perturbador e desconcertante ele seja, quando você o termina pode sempre voltar ao início; se você gostar, pode lê-lo de cabo a rabo de novo, de modo a conceber o que não conseguiu compreender antes, de modo a compreender a vida. (Manguel, 2017 *apud* Pamuk, 2012, p. 59).

Além do texto escrito, outra forma de reavivamento das experiências pode ser feita por meio das fotografias. As fotografias têm o poder de representar o ser ou situação ao qual se refere. Tal presunção pode ser confirmada quando olhamos uma fotografia de alguém e rapidamente, caso a conhecermos, dizemos o seu nome. A questão a ser considerada é que a imagem a qual chamamos de "ser" não é o ser em si, mas sua representação. Contudo, o modo

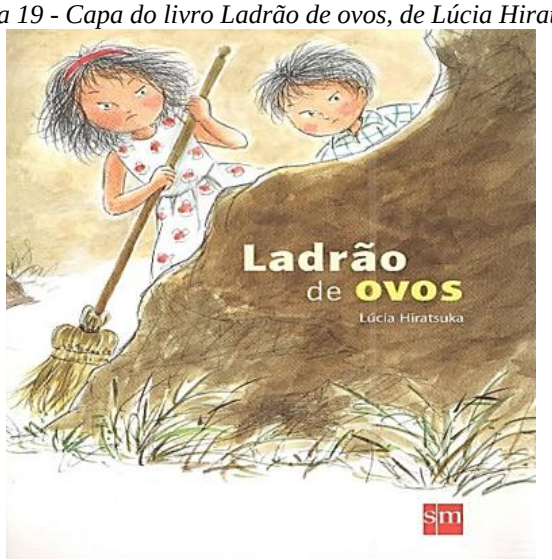
de representar é tão íntimo que não nos sentimos incomodados por associar um ser animado com uma representação inanimada e artificial.

3.3.2 *Ladrão de ovos*

Nesta aventura, Laura forma par com Carlinhos e juntos buscam desvendar um grande mistério: descobrir o responsável em sumir com os ovos dos ninhos das galinhas. A trama tem início com o alvoroço das galinhas que denunciam a chegada dos novos integrantes da família. Os dois personagens, quando chegam ao quintal, notam a presença de dois lindos cães, sendo um de pelagem curta e pigmentação malhada e o outro com pelagem longa de cor cinza. Imediatamente, Laura dá a sentença ao irmão: "O malhado é meu! Vai se chamar Duque. Carlinhos, fica com o outro, parece um leãozinho". (Hiratsuka, 2011, p. 4).

Inicialmente, o irmão caçula reage dizendo que nunca viu leão cinza, porém acaba se afeiçoando ao cão. As sequências das cenas mostram os dois cães se alimentando e depois dormindo. Neste momento, há um período de contemplação dos dois irmãos para com os animais que haviam ganhado. Enquanto os animais serenamente dormiam Laura e Carlinhos estavam a contemplá-los, com um sincero sorriso de comoção e olhos permeados de afeto e paixão, em suma todo o semblante das personagens esbanjava ternura e bem-estar.

Figura 19 - Capa do livro Ladrão de ovos, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Além das características físicas, outro fator determinante para eternizar este momento sublime é a forma como a cena foi representada pela ilustração. Logicamente, todos os integrantes da cena estão no mesmo plano, ou seja, no quintal sua casa. Entretanto, Hiratsuka dispôs a imagem dos dois irmãos na parte superior da página do livro, transmitindo a impressão de que eles estavam em um local mais elevado, como se estivessem no céu. Este momento

completivo remete à ideia da contemplação divina, conforme escrito no livro de Gênesis: “Viu Deus tudo quanto fizera, e eis que era muito bom. Houve tarde e manhã, o sexto dia”. (Bíblia, Gn, 1-31).

O recorte ótico da cena com enfoque somente nas personagens cumpre um grande propósito para o desenrolar das próximas ações da narrativa. Laura e Carlinhos estavam em um momento de júbilo, pois agora possuíam um animal para chamar de seu. Não precisariam ensinar os cães a brincar como faziam com os cavalos, burros, vacas e galinhas e tão pouco, pedir permissão para algum adulto para brincar com os animais. Enfim, tudo parecia ter se acertado. Exímio explorador, Duque ultrapassava os limites do quintal da casa de Laura em busca de aventuras. Apesar de apreciar a valentia de seu cão, Laura tinha medo de que ele fosse atacado por algum porco espinho, mesmo sem nunca ter visto algum, ela sabia que eles moravam no mato.

Toda animosidade demonstrada por Laura com a chegada dos cães aos poucos vai se esfriando. Em uma das cenas, Laura e seu irmão estão a varrer o quintal. O texto que acompanha a imagem é bem curto, porém permite a exploração de uma das características da linguagem literária que é a ironia. Nas páginas 10 e 11 do livro há, respectivamente os seguintes enunciados: “Carlinhos estava bastante feliz com o seu cachorro”. “E Laura também era feliz”. Na primeira sentença, a presença do advérbio “bastante” intensifica o estado que se encontrava Carlinhos. Por outro lado, o verbo “ser” conjugado na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do modo indicativo, sugere que Laura não está tão satisfeita com o seu cachorro.

A confirmação desta premissa é dada pela ilustração. Carlinhos e Leãozinho são retratados de maneira harmoniosa, o garoto encontra-se agachado segurando a vassoura em uma das mãos enquanto faz carinho com a outra no cachorro. Em sua face é possível notar um sorriso de afeto, que é retribuído pelo cão que está com a língua para fora, indicando que ambos estiveram brincando, mesmo Carlinhos tendo uma tarefa doméstica a ser feita. Por sua vez, Laura é retratada pela ilustração com um rosto de poucos amigos. Por algum motivo, ela está enfurecida com Duque, que pressente sua ira e parece sair da cena com as orelhas baixas e o rabo entre as pernas.

Consideradas em conjunto, a ilustração e o texto despertam no jovem leitor o sinal de que as coisas não andam bem entre Laura e Duque. A depender da idade, talvez o leitor não disponha de amadurecimento suficiente para lidar com a ironia quando esta é impressa somente por meio de palavras, entretanto, certamente ele será capaz de induzir, mediante as expressões faciais representados pela ilustração, que o cachorro andou fazendo alguma coisa que tenha

desagradado Laura. Na visão de Frye (2017), quanto mais real são as personagens e as histórias, mais parecidos com a vida real eles são. Nas palavras do autor, isto acontece pelo fato de

> [...] a literatura não só nos conduz à reconquista da identidade, mas também separa este estado do seu oposto: o mundo de que não gostamos e de que nos queremos afastar. O tom com que a literatura trata este mundo não é moralizante, mas o que chamamos de tom irônico. A ironia permite-nos observar o plano geral de uma situação – há ironia numa peça quando, por exemplo, sabemos melhor o que está se passando do que as personagens – e, assim permite-nos desligar, pelo menos imaginativamente, de um mundo em que preferiríamos não estar envolvidos. (Frye, 2017, p. 48-49).

O tom irônico da narrativa continua a crescer gradualmente. Em certo momento as personagens descobrem que um indivíduo misterioso estava a surrupiar os ovos da galinha. Prontamente, Carlinhos afirma que seu cachorro cuidaria do quintal, enquanto Laura, de que Duque se encarregaria de pegar o ladrão. Em uma manhã enquanto estavam a catar ovos, Carlinhos notou um barulho estranho e chamou Laura, haviam finalmente descoberto o ladrão. Pasma, Laura não acreditou quando viu que o responsável pelo sumiço dos ovos era o Duque. Imediatamente Laura e o irmão presumiram o que poderia acontecer se a mãe e a avó descobrissem, algo que se concretizou por meio de Dona Alaíde, a vizinha.

Com a descoberta do "ladrão de ovos" acontece uma reviravolta na vida de Laura. O nobre Duque, que aparentemente nada de nobre possuía, foi levado para um conhecido que morava longe. Ao saber desta notícia Laura desesperou-se e saiu correndo para o lado da porteira do sítio. Nesta cena cabe o destaque do jogo de cores, quando o cachorro estava presente todo o ambiente era colorido e muito alegre, porém Laura nem sempre estava contente com ele. Contudo, ao saber sobre o seu destino seu mundo emocional desmoronou-se crescendo em seu ser uma grande mágoa pelo pai que havia dado seu cachorro para outra pessoa.

Assim como nos demais livros da autora, não há uma marcação cronológica do tempo. Nesta obra em específico, é possível notar sua passagem pelo fato de Laura deixar de realizar as ações que costumava fazer como: pescar, pular amarelinha, subir na mangueira e brincar de esconde-esconde. Sem o querido cachorro, o mundo de Laura parecia ter desmoronado para sempre. Seu desatino foi representado em uma cena em que ela aparece sentada em um balanço, porém sem balançar. Ao seu lado, estava o pai, Carlinhos e Leão a observá-la, porém ela os ignorava, de modo que era como se eles não existissem. Para representar este sentimento de indiferença, as três personagens foram representadas na ilustração sem cores, em preto e branco.

Aparentemente, nada poderia parar a fúria de Laura, mesmo o irmão dizendo que emprestaria o cachorro para ela brincar ou a avó dizendo que ela podia ter outro cão menos arteiro. Para Laura, Duque era insubstituível, ela não queria nenhum outro cão queria apenas o

seu Duque de volta. Em certa ocasião, estando embaixo de alguma árvore frutífera, Laura ouviu o canto das musas, ou melhor, das galinhas. Com os alvoroços das aves, o cão de seu irmão começou a latir e então Laura ouviu outro latido de volta. Seria eco? Pensou ela. Ao olhar para o horizonte viu Duque repleto de terra. “E Laura... era feliz outra vez”. (Hiratsuka, 2011, p. 31).

O fechamento da obra com uma frase que já havia sido pronunciada anteriormente na narrativa, só confirma a complexidade interpretativa que o enredo apresenta aos seus leitores, uma vez que necessitarão lidar com o valor semântico do enunciado e ao mesmo tempo interpretar os gestos representados pelas ilustrações. Diante disso, cabe a interrogação sobre o fato de a autora não ter logo deixado tais premissas mais acessíveis, tendo em vista que seus leitores serão, em maior parte, crianças. A esse respeito Frye (2017) argumenta:

> A arte de ouvir histórias é treinamento básico para a imaginação. Não se começa a discutindo com o escritor: aceita-se seus postulados, mesmo se ele nos disser que uma vaca pulou sobre a Lua, e não se reage até que se tenha absorvido tudo quando ele nos tenha a dizer. (Frye, 2017. p. 101).

A argumentação de Frye explicita como a leitura do texto literário deve ocorrer, pois o que está em jogo não é a veracidade dos acontecimentos, mas como esse acontecimento é contado e uma vez assimilado pelo leitor, como ele contribui para o desenvolvimento de sua imaginação e espírito crítico.

3.3.3 *Terra costurada com água*

Em outro livro da autora também é possível notar a presença dos elementos simbólicos. O livro em questão é o *Terra costurada com água,* (2014), cuja a capa é a representada pela figura 20.

Figura 20 - Capa do livro Terra costurada com água, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: arquivo da pesquisa.

Este livro mostra o distanciamento entre as duas amigas, Laura e Tuti, que romperam seus laços afetivos após Laura decepcionar-se profundamente com uma atitude de Tuti. Desolada, Laura encontrou no barro a maneira de transformar suas mágoas em arte. No decorrer da trama, a vivência das duas personagens é narrada poeticamente por meio de um discurso prosaico e representado visualmente pelas ilustrações.

Cumprindo a proposta de ser um livro direcionado ao público infantil, a obra configura-se como se fosse um conto em que o número de personagens é reduzido e há somente um ponto decisivo na narrativa. Entretanto, os recursos estéticos foram organizados de forma a possibilitar que o texto seja explorado sob diferentes perspectivas, tornando cada experiência única e ao mesmo tempo familiar, transmitindo a pseudo sensação de que os acontecimentos narrados foram vividos por quem está lendo e não pela autora. A profusão de possibilidades representadas pelas obras de Hiratsuka, confirmam o argumento de Alberto Manguel no livro *O leitor como metáfora: o viajante, a torre, e a traça* (2017). Nas palavras do autor:

> O livro é muitas coisas. Como um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e da dos outros, uma fonte de iluminação, felicidade e, às vezes, consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, uma companhia, um professor, uma invocação. (Manguel, 2017, p. 17).

Em *Terra costurada com água,* ilustração e discurso se sobrepõem de maneira que um significa o outro. A princípio, a ilustração poderia reduzir o nível significativo do texto, pois estaria de certa forma sedimentando a capacidade imaginativa de quem lê. Todavia, o leitor vê na imagem o espelhamento do discurso e vice e versa. Ao se referir sobre o discurso e a imagem, Alfredo Bosi no livro *O ser e o tempo da poesia* (1977), faz a seguinte ponderação:

> A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizada no corpo. A imagem é afim à sensação visual. O ser vivo tem a partir do olho, as formas do sol, do mar, do céu. O perfil, a dimensão, a cor. A imagem é um modo da presença que tende a suprir o contacto direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. (Bosi, 1977, p. 13).

Dialogando com a citação acima, é possível afirmar que a sensação visual imprime aos olhos as formas do mundo real, ao passo que o discurso possibilita a retomada e reformulação da cena vista, imprimindo-lhe novos significados. Para garantir esse movimento de tomada e retomada imaginativas, a autora filtrou no interior de seu ser os mais íntimos sentimentos que estavam adormecidos por longos anos, porém, ainda vivos[1]. Tais sentimentos foram representados através de signos linguísticos, capazes de suscitar no leitor o reavivamento de

[1] Parágrafo feito com base no vídeo " Lúcia Hiratsuka Biografia". Disponível em: https://youtu.be/pVZNvtV35Zw?si=ut7ZtNegSpZ0kLxz. Acessado no dia 10/02/2024.

suas emoções e experiências. As ilustrações funcionam como estímulos rápidos, permitindo ao leitor adentrar de maneira mais confortável na órbita simbólica do livro.

Deste modo, a trajetória simbólica tem início na capa do livro, que desperta o imaginário da criança, isto porque, em primeiro plano, tem-se a imensa sombra da mangueira, que edifica a paisagem em sintonia com os voos dos pássaros contornando a personagem Laura, que aparece na cena de costas com um jarro de barro em seus braços. O interior do jarro destaca-se por conter um líquido azul, o que permite a dedução de que seja água, tendo em vista que, no título da obra, a palavra "água" foi grafada com a mesma cor.

Em torno da personagem, nota-se a sutil presença do vento por conta do movimento de seu vestido branco estampado com flores vermelhas. A combinação alvirrubra destaca-se no figurino da personagem, pois combinando com as vestimentas, a personagem calça chinelos brancos de correias vermelhas. Além disso, em seu cabelo curto e liso, há uma tiara vermelha que emerge em meio à negritude dos fios. Essa tonalidade de cores pode ser compreendida como uma alusão à bandeira do Japão, país de onde a escritora colheu suas primeiras histórias na companhia de seus avós.

O título do livro também foi representado de maneira simbólica e significativa. Em letras garrafais a palavra "Terra" destaca-se em cor marrom com uma tonalidade que faz alusão ao ambiente em que as personagens estão inseridas. Em um tom mais claro e com letras que denotam sutileza, por conta de seus traços finos, as palavras "costurada com" remetem ao movimento serpenteado da água em contato com a terra seca, tal como uma linha que ziguezagueia o tecido para consertá-lo.

Completando o título, a palavra "água" destaca-se em tom azul céu que, a priori, é a mesma cor da água que Laura carrega em seu jarro de barro. Contudo, chama a atenção o fato desta palavra ser exposta com letras ligeiramente menores do que a palavra "Terra". Essas evidências permitem ao leitor inferir que os espaços vazios existentes na "Terra" serão preenchidos com a "água", o que possibilitará sua reconstituição e modelagem.

O conflito da história inicia quando Tuti aparece com uma caixa de lápis de cor com vinte e quatro lápis e mais um bloco de desenho. Laura tinha uma caixa com apenas seis lápis, ao visualizar tantas cores ficou encantada, rapidamente pediu emprestado para Tuti, que além de negar o pedido da amiga ainda acrescentou que naquela tarde não iriam brincar. Assim, de maneira abrupta guardou todos os seus pertences na sacola e saiu apressada.

A ilustração demonstra Laura de costas para o leitor e, com isso, não é possível visualizar a sua face. De igual maneira, Tuti também foi retratada de costas, com sua sacola

debaixo do braço direito. Ao ocultar a face das personagens, a ilustração transmite a ideia de que as garotas, outrora amigas, passam a ser indiferentes uma com a outra. Além do ocultamento da face, a autora utilizou o jogo de cores para representar essa transformação. Assim, a página, que era branca, ganhou tonalidades escuras que remetem ao tom louro acobreado dourado, tal como os cabelos de Tuti.

Diante das considerações anteriores, é notável a permeabilidade poética presente na obra, mesmo esta característica não se manifeste necessariamente em versos. A esse respeito, Octavio Paz, ao se referir sobre poesia e poema, no livro *O arco e a Lira* (1982), destaca a existência da poesia em outras artes. Nas palavras do próprio autor: "há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia mesmo em textos que não são poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesias sem ser poemas" (Paz, 1982, p.16).

Paz (1982) continua sua argumentação alicerçando-se na poética clássica, em que o próprio Aristóteles já havia notado a presença do poético na escultura, música, pintura e dança. Neste sentido, o autor advoga que todas as formas de arte são, à sua maneira, poemas, pois há neles um elemento criador que os faz girar no mesmo universo. Ao associar o tom poético a diferentes atos criativos, o autor evidencia a importância da significação nos atos criativos do homem. Em suas palavras:

> Não há cores nem sons em si, desprovidos de significação: tocados pela mão do homem, mudam de natureza e penetram no mundo das obras. E todas as obras desembocam na significação; aquilo que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir em direção a... O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos (Paz, 1982, p. 23).

Tal como descrito por Paz (1982), a teia de sentidos do texto foi construída de maneira sutil, mas ao mesmo tempo perceptível por aqueles que leem. A todo momento, há o realce das diferenças, em alguns pontos fortemente representado pelas cores, em outros pelos animais e em outros por ambos. A interação entre esses elementos suscita inúmeras possibilidades de interpretação, como pode ser observada na primeira página do livro, em que há uma ilustração. Nela, há o tronco de uma árvore, duas galinhas, sendo: uma branca e a outra de tons mais amarelados, que remete à cor dos cabelos de Tuti, e dois pares de chinelos, um de correias azuis e outro com correias vermelhas. Como atrás ficou dito, Laura usa, em toda a narrativa, chinelos brancos com as correias vermelhas, entretanto, o nome da autora é grafado abaixo da frase: "Para todas as crianças que habitam o meu quintal", em letras azuis, tal como as correias do chinelo e o vestido de Tuti permitindo a inferência de que o livro foi escrito em homenagem a sua amiga de infância.

Nesta cena, além das evidências visuais descritas, não se pode deixar de considerar a frase que formalmente funciona como uma dedicatória: “Para todas as crianças que habitam o meu quintal”, fortemente sugestiva, o enunciado iguala de maneira condensada e metafórica aquilo que será depreendido nas páginas seguintes. Percebe-se então que a autora, ao dedicar sua obra “às crianças”, não está estabelecendo um tipo específico de leitores, ao contrário, está trazendo à tona por meio de uma espécie de evocação a infância de cada leitor, que direta ou indiretamente poderá brincar em seu quintal, isto é, em seu coração. Ao compartilhar de suas emoções, o leitor poderá suscitar suas próprias vivências, contribuindo com isso, com a reescrita do texto e assim permanecer conectado com a autora pelo fio da palavra/imagem, semente plantada que germina em cada ser. Conforme explica Paz (1982, p. 27):

> Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado – e, ainda assim, é outra coisa: imagem. A poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. E essa segunda característica, o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte.

A conversão de elementos aparentemente assimétricos em imagens também pode ser evidenciada em Laura. Após sentir-se traída pela amiga, Laura tem sua primeira decepção. Confusa, imbuída de mágoa e solidão, a personagem caminha cabisbaixa em direção ao lago onde várias mulheres estavam a lavar roupas. Com a face séria e com os punhos cerrados, Laura anda indiferente em meio ao verde do campo.

Para representar a dor que a personagem sentia, bem como a escuridão que a assolava, o caminho é representado de maneira irregular de modo que Laura desce cada vez mais até chegar ao riacho. É então que a jovem menina se depara com Maria e outras mulheres que estavam lavando roupas na bica. Maria, personagem central na obra, olha para a face de Laura e logo visualiza a dor da pequena. Com uma voz calma e suave, age com serenidade e acalenta a garota, apresentando-lhe o barro e dizendo: “essa terra é costurada com água” (Hiratsuka, 2014, p.10).

O distanciamento entre as amigas, a descida vertical até o riacho, o semblante obscuro e o andar aparentemente sem rumo representam o processo de purificação da alma. Desta maneira, pode-se dizer que o distanciamento entre as amigas foi importante para o crescimento interior de Laura, pois fez com ela aprendesse a modelar o barro e com isso, criasse utensílios que nem mesmo Tuti dominava.

Estando em contanto com o barro, Laura aos poucos foi compreendendo os sentidos da vida. No processo de criação no barro, o escultor precisa dosar constantemente a força a ser empregada. Assim, se o contato com as mãos for muito intenso, a argila deforma-se, tornando-

se algo informe e sem vida. Por outro lado, sem o atrito das mãos o barro não pode ser modelado e, com isso, continua disforme e inútil. Após esculpido, o barro necessita de tempo para secar e, estando seco, o cuidado continua, pois pode ser quebrado.

Laura, ao esculpir seus primeiros utensílios, os colocou para secar no telhado de sua residência. Entretanto, foi surpreendida ao encontrá-los quebrados, sem nenhuma explicação lógica. Ao ver os cacos de seu trabalho, o ressentimento novamente tomou conta de seu ser e Laura não titubeou em culpar Tuti. O que chama a atenção na cena ilustrada é a presença de uma pequena folha verde representando não a hábil Tuti, que era especialista em escalar árvores, mas, a esperança.

Recolhendo os cacos, Laura os coloca em um balde com água para que amoleçam e novamente possam ser modelados. Conforme foi dito anteriormente, o barro é a representação da vida na obra, isto porque pode ser moldado, esculpido e refeito, como a relação de amizade das personagens. Neste processo, a água é o elemento essencial, capaz de purificar, amolecer e novamente permitir a regeneração das rachaduras existentes no ser. Assim, o ressentimento, que até então sufocava Laura, aos poucos foi se esvaindo e, em seu lugar, a semente do perdão foi crescendo.

No final do livro, Laura novamente aparece, desta vez com uma bancada repleta de artesanatos feitos com barro e decorados com lindas flores. As galinhas continuam a ciscar o terreiro e Tuti, atrás do pé de manga, permanece quieta olhando para Laura. Assim, "a tarde abraçou o quintal. Abraçou a terra, abraçou a água. Uma tarde de muito barro. Barro mágico, como aquela tarde". (Hiratsuka, 2018, p.31).

Ao aprender a esculpir o barro, Laura exteriorizou para o mundo não a mágoa que estava sentindo, mas a arte que estava engendrada em seu ser. Desta maneira, aos poucos, as páginas do livro voltaram a ter as cores vibrantes, os pássaros continuaram a voar e a tarde mais uma vez se pôs. Quanto à relação entre as amigas, o livro não propõe um "final feliz", narrando que tudo foi resolvido entre elas. Entretanto, é possível inferir que a chama da esperança continuava viva entre elas e que, mais cedo ou mais tarde, poderiam voltar a brincar juntas.

3.3.4 *Histórias guardadas pelo rio*

Histórias guardadas pelo rio (2018) também foi utilizado no decorrer do projeto de intervenção. Este livro narra a trajetória do jovem Pedro que reside em uma cidade margeada por um rio, porém não conseguia pescar histórias. Insatisfeito com sua situação, Pedro decide empenhar toda sua energia e inteligência para descobrir os segredos da boa pescaria e assim obter excelentes histórias.

Figura 21 - Capa do livro Histórias guardadas pelo rio, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: arquivo da pesquisa.

Na trama, o jovem recorre às personagens mais inusitadas para encontrar os segredos para pescaria perfeita, contudo divertidamente cada personagem quando é interrogada pelo jovem, age de maneira vaga e pouco precisa indicando-lhe simpatias, manuais ou ocultando do garoto as melhores histórias já pescadas.

Em sua essência, o livro expõe de maneira clara e ao mesmo tempo poética a importância da descoberta como fator de aprendizagem para a vida das pessoas. Mediante a uma situação de incômodo o personagem busca reverter o seu quadro de incompletude por meio da pesquisa não medindo esforços para alcançar seus objetivos. Na empreitada para descobrir os segredos da boa pescaria, Pedro acabou pescando grandes histórias fora do rio. Quando partiu de sua casa para encontrar o velho Guido, pescador experiente que em outras épocas havia ensinado a seu pai a arte da pesca, Pedro não só descobriu, como vivenciou experiências que jamais pudera imaginar. Mesmo não encontrando o sábio pescador, o protagonista foi surpreendido por inúmeras personagens que assim como ele não dispunham de muita habilidade com a pesca de histórias, porém ao compartilharem suas experiências cada um pode oferecer ao outro uma boa história para ser contada a posteriori.

Em suma, o protagonista não recebeu nenhuma ajuda propriamente dita no que tange à arte de pescar histórias, entretanto diante das inúmeras situações que vivenciou pode chegar a um estado de espírito que lhe permitiu notar as sutilezas que sempre estiveram presentes ao seu redor, porém por algum motivo ele não as notava. Entre as sutilezas notadas pelo garoto pode-se destacar o simbolismo e mistério das águas do rio, motivo de alegria e esplendor para os moradores da cidade onde Pedro morava e de cobiça e desejo para os habitantes das cidades que não dispunham de um rio para pescar histórias. À medida que progride em sua empreitada

para encontrar o velho Guido, Pedro se dá conta que as histórias na qual buscava não estavam guardadas pelo rio, pelo menos não de maneira literal como havia pensado.

Ao constatar que as pessoas eram as verdadeiras portadoras de histórias, Pedro pode finalmente se dar conta de que o rio, enquanto suposto guardador das histórias, era na verdade um testemunho, pois através de suas águas as pessoas podiam navegar para outras direções e assim, encontrar desafios que não faziam parte de sua rotina. Mesmo pedindo ajuda para todas as pessoas que encontrara, Pedro acabou descobrindo o mistério do rio sozinho. Curiosamente, as ajudas que recebeu durante sua jornada sempre o levaram para o caminho oposto de seu objetivo, e com isso, ele precisou se reinventar para continuar seguindo sua meta.

Além de sua perseverança, outro ponto que merece ser destacado em Pedro diz respeito a sua afetividade e educação com as demais personagens. Independentemente de quem fosse o seu interlocutor, Pedro sempre estivera atento a tudo o que era dito. Ainda que confuso e desacreditado, o jovem seguia as orientações que lhe eram dadas, mesmo sem entender a fundo a sua lógica. Ao se referirem sobre a importância da descoberta como fator de aprendizagem, Adler e Doren (2010) afirmam que é errôneo considerá-la como aprendizagem ativa e o ensino guiado, tal como é praticado na escola como aprendizagem passiva. Na visão dos autores em ambos os casos há o envolvimento ativo das partes interessadas o que muda é a maneira como o aprendiz lida com as instruções. Nas palavras dos autores:

> Quando está sendo ensinado, ou seja, quando está aprendendo com o auxílio de um professor, o aprendiz opera sobre aquilo que lhe é comunicado. Ele desempenha operações sobre o discurso, seja escrito, seja oral. Ele aprende lendo ou ouvindo. Note a estreita relação entre ler e ouvir. Se ignorássemos as diferenças entre essas duas formas de comunicação receptiva, diríamos que ler e ouvir são a mesma arte - a arte de ser ensinado. Porém, quando o aprendiz procede sem a ajuda de professores, as operações de aprendizado ocorrem sobre a natureza ou o mundo - e não sobre o discurso. As regras desse tipo de aprendizado constituem a arte da descoberta sem auxílio. (Adler e Doren, 2010, p. 34).

Neste viés perceptivo, os autores trazem à baila outro integrante: o pensamento. Deste modo, ensino e descoberta são as únicas maneiras de se conseguir conhecimento o que em tese define o que é pensamento. Assim, pensar significa usar a mente para adquirir conhecimento ou pensamento. Neste sentido, o pensamento faz parte tanto do ensino, ou seja, da descoberta com auxílio como da descoberta sem auxílio. Da mesma forma que está presente em todas nossas atividades, inclusive é claro, na leitura. Para exemplificar esse fato, Adler e Doren argumentam que tão fundamental quanto a imaginação do poeta é a imaginação do leitor. Assim como o poeta precisou pensar para escrever os versos que compõem o seu poema o leitor deve pensar e com isso, imaginar aquilo que está sendo expresso por meio dos versos. Logo,

> Pensar é apenas parte integrante da leitura. É necessário que os sentidos e a imaginação entrem em cena - é necessário observar e lembrar e, se algo não puder ser observado ou lembrado, deve ser construído imaginativamente. Porém, há uma tendência a superestimar o papel dessas atividades em detrimento do aprendizado pela leitura ou audição. Por exemplo, muitas pessoas acham que, embora o poeta tenha de usar a imaginação para escrever um poema, elas mesmas não precisam usá-la para lê-lo. (Adler e Doren, 2010, p.35).

A citação acima evidencia que o leitor deve portar-se diante de um livro como uma espécie de forasteiro, isto é, precisa estar atento a todos os eventos à medida que o seu olhar fugaz perpassa as linhas escritas do texto. O personagem Pedro, para compreender a dinâmica das águas que supostamente criavam histórias, precisou reunir todas as experiências vividas e delas absorver somente as partes substanciais.

Na obra, nota-se um amadurecimento do jovem quando este retorna de viagem. Esse amadurecimento fica evidente em seu silêncio quando o pai novamente pergunta se ele deseja trabalhar na loja, em seus passos que agora estavam mais lentos, porém firmes e principalmente na maneira como se porta diante do rio. Durante todo o tempo que estivera fora, as águas do rio continuaram em movimento, o próprio personagem também estivera em movimento e neste reencontro com as águas, o jovem, ao sentar-se no gramado permeado de lindas flores pode arremessar a linha ao rio e dele retirar as mais belas histórias. Apesar do conhecimento mútuo, o rio não era o mesmo de sua partida, bem como o próprio Pedro também já não era o mesmo jovem impulso e intempestivo.

Todo arranjo literário presente na obra evidencia que o tempo da narrativa segue o movimento das águas. Em nenhum momento há na obra a marcação cronológica do tempo. Não é possível mensurar com precisão quanto tempo Pedro ficou fora de casa, quanto tempo levou para chegar até a vila depois da mata e tão pouco quanto tempo durou suas conversas com as demais personagens. O que pode ser evidenciado é que, em todas as situações, as ações do jovem foram sendo moldadas ora por personagens com idade inferior à sua, como a doce Carolina, que acreditava que pescar histórias era algo divertido como brincar de amarelinha, ora por personagens mais velhos, como o Seu Norberto, que almejava deixar as histórias que havia pescado para seus filhos e netos.

Os aspectos citados até o momento sobre o livro *Histórias guardadas pelo rio* foram evocados para demonstrar como a obra de Lúcia Hiratsuka pode despertar nos jovens leitores a faculdade imaginativa. Conforme relatado pela própria autora, suas histórias remetem ao seu tempo de infância, período este em que ela tanto viveu como ouviu as histórias que representa nos livros. A vivência das situações representadas pelas obras, torna-se possível mediante a escrita criativa, na qual foi utilizada para dar vida ao enredo e as personagens. Tal como

argumenta Northrop Frye, no livro *A imaginação educada* (2017), a linguagem literária é associativa, ou seja, é construída por meio de figuras de linguagem em especial a metáfora e a símile. A utilização deste tipo de linguagem evidencia que o fenômeno já notado há muito tempo por Aristóteles em sua Arte Poética, ou seja, ao poeta cabe descrever aquilo sobre o qual pode acontecer. Frye por sua vez, argumenta:

> [...] a literatura pertence ao mundo que o homem constrói, e não ao mundo que ele vê; pertence ao seu lar, e não ao seu ambiente. O mundo literário é um mundo humano concreto de experiência imediata. [...] O mundo da literatura é humano em sua forma: é um mundo onde o sol nasce a leste e se põe a oeste por sobre a borda de uma terra plana em três dimensões; onde as realidades primárias não são átomos ou elétrons, mas corpos, e suas forças primárias não são energia ou gravidade, mas amor, morte, paixão e alegria. (Frye, 2017, p. 23).

Fazer parte do seu lar, mas não de seu ambiente, significa dizer que a literatura tem como princípio criador a imaginação. Diante das inúmeras situações conflituosas ou não conflitosas possíveis, o poeta cria um universo onde esses conflitos são desnudados e representados por seres fictícios. O fato de os eventos representados pelo livro serem passíveis de ocorrer no mundo real não implica em que a literatura se ocupe inteiramente em representar a vida, ou em representar a realidade, isto porque, conforme argumenta Frye (2017), à medida que o texto literário se ocupar inteiramente com as formas do mundo, este será o seu fim.

Isto acontece porque "as palavras *imaginário,* significadora do que é irreal, e *imaginativo,* significadora do que produz o escritor, referem-se a coisas totalmente distintas". (Frye, 2017, p. 54). A palavra "imaginário" lida com questões que são consensuais em um estado ou sociedade. Mediante ao controle do imaginário popular, grupos especializados introduzem na mente das pessoas desejos e anseios. Este tipo de comportamento pode ser facilmente percebido nas campanhas publicitárias e nos discursos autoritários onde o cume de toda narrativa gira em torno da adesão de um produto, serviço ou aceitação mútua e incondicional de uma decisão arbitrária. Por outro lado, o imaginativo traz à tona o ato criador, ou seja, mesmo compartilhando sua realidade com várias outras pessoas e instâncias o poeta exprime mediante a linguagem o desejo de um novo mundo, um mundo que só pode emergir da própria literatura. Nas palavras de Frye: "nosso princípio, então, é que a literatura só pode derivar suas formas de si mesma: elas não podem existir fora da literatura, assim como a sonata e a fuga, formas musicais, não podem existir fora da música". (Frye, 2017, p. 36).

Se olharmos para as obras de Hiratsuka, é possível notar que seu projeto estético se volta para criação de ambientes que, apesar de familiares, encontram ascendência em outras obras literárias. Em *Histórias guardadas pelo rio*, conforme já mencionado anteriormente, há o mistério das águas. A personagem a todo custo quer pescar uma história digna de aplausos.

O rio, velho conhecido do garoto, torna-se obsessão. Descobrir o motivo que faz alguns serem bem-sucedidos na pescaria enquanto ele sucumbe em todas as tentativas é questão de honra.

Como elemento da literatura, há o rio que antes de fazer parte do mundo imaginativo de Hiratsuka já esteve presente em obras como *As aventuras de Huckleberry Finn* do escritor norte-americano Mark Twain, *Dois irmãos* do escritor brasileiro Milton Hatoum, *Cem anos de Solidão* do escritor colombiano Gabriel Garcia Marques, *O Hobbit* do escritor britânico J. R. R. Tolkien, *Terra Sonâmbula* do escritor moçambicano Mia Couto e também no célebre conto de João Guimarães Rosa, publicado no livro *Primeiras estórias*, "A terceira margem do rio".

Em todas as obras mencionadas, e em várias outras, o rio pode ser interpretado como um fator importante na vida das personagens. Suas águas são repletas de riquezas e mistérios de modo que o seu desbravamento acaba sendo fator determinante para narrativa. Além do rio, a temática da busca de identidade, o sair de casa para encontrar no mundo a parte que está faltando em si, o regresso para o lar, são temáticas muito retratadas pelo universo literário. Tal perspectiva dialoga com a ideia de Frye (2017) de que a literatura não é fruto somente e puramente da realidade a qual representa, mas de toda literatura que o autor já consumiu. Em suas palavras:

> Não estou dizendo que não há nada de novo na literatura; estou dizendo que tudo é novo, mas também reconhecível como a mesma espécie de coisa que o velho, assim como o bebê é genuinamente um novo indivíduo, mas também um exemplo de algo muito comum, um ser humano, pertencente à mesma linhagem que o primeiro dos seres humanos. (Frye, 2017, p. 38).

Reconhecer a ascendência literária de uma obra não significa compreendê-la em todas as suas nuances. No caso da obra de Hiratsuka, nota-se uma forte presença simbólica em seus escritos de modo que o leitor, ao mesmo tempo em que se sente confortável por reconhecer os espaços no qual a narrativa se desenrola, também é hipnotizado pelos elementos metafóricos que compõe o tecido textual. Entre esses elementos podemos citar o rio, o barro, a chuva, as frutas, os animais domésticos, as cores, as árvores, as ilustrações e as brincadeiras de criança. Todos esses elementos ao serem incorporados pela autora em suas obras adquirem valores simbólicos, de modo que seus significados adquirem conotações universais. A este respeito, Frye (2017) tece a seguinte argumentação:

> O que acontece quando um poeta usa uma imagem, um objeto da natureza, digamos um rebanho de ovelhas ou um campo de flores? Essas imagens, se usadas pelo poeta, hão de ter um uso poético: se converterão em ovelhas poéticas, absorvidas e assimiladas pela literatura e expressas numa linguagem literária, balizada pelas convenções literárias. Em literatura jamais temos somente as ovelhas que mordiscam a grama ou somente as flores que desabrocham na primavera – há sempre uma razão literária para usá-las, isto é, há sempre um elemento da vida humana que encontra

> nelas alguma correspondência, semelhança ou representação. Essa correspondência entre o natural e o humano é um dos significados da palavra *símbolo*. (Frye, 2017, p. 56).

Conforme o pensamento de Frye (2017), a literatura proporciona uma experiência que vai além da palavra, pois ela, sendo simbólica, guarda em si outras histórias, outras narrativas. Sendo simbólica, ela se realizará de forma distinta em cada leitor.

3.3.5 *Máquina de retrato*

Figura 22 - Capa do livro A máquina de retrato, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A obra *A máquina de retrato* (2020) aborda a experiência do jovem Zinho que após uma troca inusitada, descobriu que as coisas mais valiosas da vida não têm preço, porém prazo para desfrutarmos de sua companhia. O livro é narrado pelo próprio personagem de modo que o texto se configura como uma espécie de relato. Logo na abertura, há a demarcação do tempo: "Era tempo de algodão outra vez" (Hiratsuka, 2020, p. 5). Ao dar início à narrativa com essa expressão o narrador está mostrando ao leitor o tom nostálgico que predominará as próximas páginas.

Assim como as demais personagens de Hiratsuka, Zinho também é de origem simples, um garoto que vive junto de sua família em uma pequena propriedade rural. Enquanto retornava da escola, nota o sr. Antenor, seu vizinho de cerca, manuseando um aparelho que imediatamente chamou sua atenção. Hipnotizado, Zinho rapidamente pressentiu que de alguma forma já tinha visto o aparelho. A princípio, pensou nas ferramentas que utilizava para o cultivo no campo, ao notar sua presença sr. Antenor o chamou para ver de perto a sua nova conquista: uma máquina de tirar retratos que havia pegado como forma de recebimento de uma dívida.

Ao descobrir que se tratava de uma máquina de tirar retrato Zinho mal pode acreditar. Seu êxtase foi ainda maior quando o vizinho lhe informou que estava disposto a vender a máquina e que era para Zinho consultar se o seu pai tinha interesse em ficar com ela. Eis então a problemática da narrativa: conhecendo a vida humilde que levava no campo, Zinho sabia que

o pai e muito menos ele não teria dinheiro para comprar a máquina. Outro agravante surgia: o medo do sr. Antenor vender a fabulosa máquina para outra pessoa. Zinho precisava agir e rápido se quisesse ficar com a máquina.

Entre outras coisas, o livro demonstra como o desejo por algo molda nossa mente. Enquanto regressava para casa o personagem não parava de pensar na máquina e do bem que ela poderia fazer em sua vida. Quantos retratos poderiam ser tirados para a recordação, seja do ambiente familiar, seja dos amigos da escola que vão embora e ele nunca mais vê. Com a máquina ele poderia registrar todos esses momentos para que não fossem esquecidos. Já em casa, seu mundo de fantasia é fraturado quando a mãe o interroga se ele não vai ajudar o pai com os afazeres do campo. Parado, olhando a mãe cozinhar em um fogão à lenha, ele pergunta se eles, isto é, a família não poderia ter uma máquina de tirar retratos. Ao ouvir essa pergunta, a mãe para por alguns instantes para meditar na resposta e afirma que retratos poderiam ser tirados na cidade.

A cena confirma a vida simples levada pelo personagem. Fogão à lenha, a mãe cozinhando, o pai trabalhando nas plantações, o próprio personagem trabalhando com o pai na roça no contra turno da escola. A sutileza dos detalhes é garantida pela ilustração do qual cabe destacar a roupa florida da mãe e a colher de madeira que ela utiliza no preparo da refeição. Zinho por sua vez, está com o uniforme da escola composto por camisa branca e bermuda azul, além de um bornal de pano para carregar os materiais. Após a conversa rápida com a mãe, o personagem revela que certa vez havia tirado um retrato na cidade.

É então que novas ilustrações revelam ao leitor o peso simbólico e sentimental preservado pelo retrato. Guardadas em uma caixa com tranca é possível notar os retratos de momentos especiais, como dos irmãos ainda pequenos, da família reunida e de alguma colheita bem-sucedida. Junto dos retratos, há a presença tanto de envelopes, como de cartas, revelando que alguns dos retratos ali preservados foram recebidos de pessoas que moravam a grandes distâncias. Recordando-se de todas essas coisas, Zinho suspira: “Ah se eu tivesse uma máquina... ia tirar tantos retratos” (Hiratsuka, 2020, p. 11).

Estando na plantação com um balaio repleto de algodão, o personagem observa o pai trabalhar. Conversando consigo mesmo, ele decide nem tocar no assunto com o pai, pressupondo que ele não concordaria com a ideia, ou simplesmente o ignoraria como fez a mãe. Ainda meditando, ele observa tudo a sua volta, logo vê uma possível solução para o problema: “Foi então que vi o Paineira. Velhinho. Meu pai não coloca mais o burrico para trabalhar. E ele

fica ali, só pastando. Pasto, capim... capim aqui, capim ali. Ali é bem perto. Depois da cerca. A grama de cá é verde, a de lá também. Por que não?" (Hiratsuka, 2020, p. 15).

Sem pestanejar o garoto vai ao encontro do sr. Antenor para propor-lhe a oferta. A princípio o vizinho se mostra resistente, tendo em vista que o pobre do burrico já era bem velho, porém acaba aceitando a troca. Imediatamente o garoto leva o burrico ao vizinho que lhe ensina a manusear a máquina. Para demonstrar o seu funcionamento, sr. Antenor pede para que ele fique ao lado do burrico para que ele tire um retrato. Depois disso, as trocas foram efetivadas.

Zinho mal podia se conter de tanta euforia, logo que a tomou para si, a máquina passou a ser o seu item de maior valor. Levou-a para a escola dentro do bornal de tecido do qual segurava com muita convicção. A emoção de ter conseguido aquilo com que tanto sonhara era tanta que neste dia ele não brincou na escola. Em sala, só pensava na máquina de modo que até a professora interrogou-lhe se ele estava prestando atenção na aula. A sequência da narrativa retrata Zinho tirando retratos junto com seus amigos, dos animais domésticos entre outras coisas. A reviravolta acontece quando, ao chegar da escola o pai pede a máquina e ele entrega com medo de levar uma bronca, ou pior, do pai devolvê-la para o sr. Antenor, algo que para alegria de Zinho não aconteceu.

Ao final do livro, descobrimos que Zinho conseguiu ficar com a máquina, e que o burrico havia morrido. A partir deste ponto, notamos que o livro na verdade se tratava de um monólogo, de modo que todas as cenas narradas possivelmente foram obtidas enquanto Zinho, certamente um adulto, estava a consultar seus retratos antigos. Ao olhar para o velho retrato dele com burrico, todos os acontecimentos predecessores e antecessores ao fato, foram revelados ao leitor por meio de suas recordações. Para dar mais vida a esse sentimento, a autora tratou de dar as ilustrações um tom de cores opacas reduzindo a nitidez das formas. Tal técnica foi utilizada para representar a mente do personagem, uma vez que possivelmente os eventos haviam acontecido há muito tempo.

O tempo da narrativa é demarcado pela colheita de algodão que, entre tantas, certamente ficou marcada pela troca inusitada do personagem. O algodão, enquanto cultivar agrícola, representa o meio de subsistência da família de Zinho, tendo em vista que sua colheita e comercialização trazia prosperidade financeira. Por outro lado, o algodão também pode simbolizar o fortalecimento emocional do personagem, pois Zinho aprendeu que se deve aproveitar cada momento ao lado daquilo que amamos, pois, um dia tudo será apenas recordação. Ainda que o burrico estivesse esquecido no pasto da propriedade da família, ele tinha conquistado o seu valor por meio do trabalho duro. O personagem, ao efetuar a troca, não

meditou o suficiente para se recordar de todas as benfeitorias que o animal havia feito para ele e sua família, algo que por ventura só ficou evidente quando ele constatou sua morte.

Quando se está criando ficções, um dos pontos mais dificultosos para o autor reside justamente no fato de escolher quem contará as histórias, isto é, como suas ideias ganharão vida no texto. No caso das obras de Lúcia Hiratsuka, a autora representa em seus livros as histórias que testemunhou enquanto era criança. Contudo, no processo de escrita do texto, a autora precisa definir não somente o personagem que irá narrar as histórias, mas também o ângulo, o canal de informação e a distância que essas estórias serão apresentadas ao leitor. De acordo com Norman Friedman no artigo *O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito crítico* (2002), a escolha harmoniosa de todos esses fatores determina a diferença entre sumário narrativo e cena imediata.

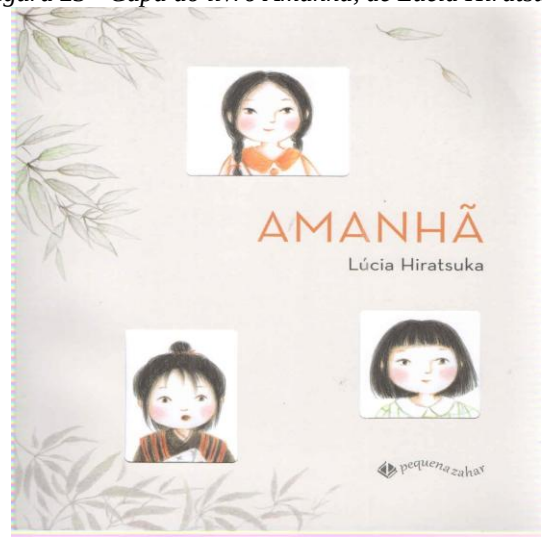
No primeiro caso, tem-se uma espécie de resumo de ideias e acontecimentos, de modo que apenas o essencial ou mesmo o trivial é demonstrado, seria como uma visão panorâmica de toda a estória. Por outro lado, a cena imediata diz respeito a representação da trama narrativa de modo a evidenciar, ainda que de maneira sutil, os detalhes de algo que pode acontecer por meio dos gestos, ações, pensamentos, imagens ou palavras. A transmissão adequada da estória ao leitor configura o compartilhamento de experiências, isto é, o processo de intercambiar conhecimentos de maneira afetiva e exuberante, papel este desenvolvido pelo narrador. Conforme explica Walter Benjamin no ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1994):

> A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos representar esses dois grupos através de seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. (Benjamin, 1994, p.198-199).

Diante da argumentação de Benjamin (1994), é correto afirmar que todo conteúdo de uma narrativa é fruto de uma mente humana que reúne e estrutura os acontecimentos a serem desenrolados de maneira indireta por seres fictícios, que são os personagens. Sob a perspectivas destes seres de papel, o mundo simbólico é revelado aos leitores.

3.3.6 *Amanhã*

Figura 23 - Capa do livro Amanhã, de Lúcia Hiratsuka



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As múltiplas experiências ganharam vida no livro *Amanhã* (2022) de Lúcia Hiratsuka. A obra é composta por três planos narrativos no qual é retratado a rotina escolar de três meninas: Lúcia, Sayuri e Orie. As três personagens possuem parentesco sendo Sayuri a mãe de Lúcia e Orie a sua avó. Conforme explica Hiratsuka, o livro foi inspirado em suas lembranças, de modo a representar um retrato de como era sua ida à escola enquanto residia no sítio Asahi. A segunda estória narra alguns episódios vividos por sua mãe e outros filhos de imigrantes japoneses e o terceiro por sua avó que veio do Japão para o Brasil quando tinha apenas 20 anos.

A julgar pelo contexto de produção, a obra poderia trilhar pelo viés biográfico e narrar em primeira mão os acontecimentos mais marcantes da vida da autora. Entretanto, não é isso que se nota. As três histórias são unidas pelo diálogo estabelecido entre as personagens, mais especificamente entre Lúcia e sua mãe e depois entre Lúcia e sua avó. Mediante aos diálogos o leitor fica sabendo um pouco da rotina escolar das personagens. Respeitando a proposta de ser um livro infantil, as estórias contadas pelas três personagens são curtas, mas permeadas de significados. A aparente autobiografia, não fez com que a obra perdesse o tom de aventura e suspense, pelo contrário ao unir as três estórias em um único livro a autora enriqueceu a narrativa ao propiciar que o leitor desfrutasse de cada estória por uma ótica narrativa diferente.

Para criar diferentes perspectivas, a autora dispõe já na capa do livro a ilustração de cada personagem emoldurada em formas geométricas distintas. Na parte superior da capa há uma ilustração de Lúcia, disposta em um retângulo horizontal. Abaixo está a ilustração de Orie emoldurada por um retângulo vertical e ao lado direito, a ilustração de Sayuri emoldurada por um quadrado. Todas as formas geométricas possuem seus vértices arredondados, evidenciando

com isso, o ciclo de experiências proposto pelo título da obra *Amanhã*. A lapidação das arestas, demarca a vivência de cada personagem no tempo e no espaço, possibilitando a movimentação tanto dentro quando fora do contexto vivido por cada uma.

As diferentes formas geométricas foram utilizadas na representação das estórias, porém ao contrário do que se pode supor, não houve o respeito incondicional as formas dispostas na capa, isto é, o quadrado somente para Sayuri, o retângulo horizontal para Lúcia e o retângulo vertical para Orie. Em todos os planos narrativos, há uma infinidade retângulos e quadrados de variados tamanhos, evidenciando ao leitor que a experiência das três personagens está interligada. Além disso, as formas geométricas evidenciam o recorte da estória de modo a deixar a cena retratada com uma perspectiva narrativa e não explicativa. Conforme Benjamin, (1994):

> Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos 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. (Benjamin, 1994, p. 203).

Um traço marcante em todas as obras de Hiratsuka que serão utilizadas no projeto de intervenção, diz respeito aos espaços em branco presentes nos livros. Esses espaços retiram da do tecido textual qualquer vestígio explicativo, o que conforme as palavras de Benjamin (1994), comprometeria o espectro narrativo. Desta maneira, crescem as possibilidades interpretativas da obra.

Em *Amanhã*, o narrar é desconhecido uma vez que as personagens lidarão com situações conflituosas para chegar até a escola. Contudo, o narrar do *Amanhã* também é esperançoso, pois aguarda ansiosamente um desenrolar favorável aos imigrantes japoneses que reside no Brasil e que nada tem a ver com a guerra que eclodiu no velho continente. Após tantas peripécias, o *Amanhã* pode ser divertido, repleto de brincadeiras entre os amigos e afeto familiar.

Cada geração representada pelas personagens lida com desafios diferentes e precisam vencer seus anseios para chegar até a escola. Lúcia precisa cruzar um pequeno lago, além de lidar com as brincadeiras de alguns meninos que tentam amedrontá-la no caminho à escola. Sayuri precisa estudar durante a noite a luz de velas e lampiões por conta da proibição imposta pelo governo brasileiro aos imigrantes japoneses. Orie tem de cruzar a trilha repleta com imensos bambus para chegar até o monastério.

Em cada estória, o medo é representado por traços escuros que surgem em diferentes momentos. Para a ansiosa Lúcia, a noite é a culpada de o dia não chegar logo. Levantando-se

muito cedo, a negritude da noite ainda é realidade nas copas das árvores. Para Sayuri, a noite é o momento que deve ter cuidado para não se perder dos demais colegas enquanto caminha calada rumo à escola improvisada. Já para Orie, os tons escuros emergem enquanto ela percorre a trilha que perpassa no interior do denso bambuzal. Com isso, a narrativa segue seu caráter cíclico e mutável: “SOL, LUA, DIA, MÊS, HOJE, ONTEM, AMANHÃ... Não é que de traço em traço, de risco em risco, as letras trazem o dia que vira sol, a lua que vira mês, o claro da noite, e até um mundo de longe?”. (Hiratsuka, 2022, n.p).

Por meio de uma certeza absoluta, as personagens lidam com inúmeras incertezas e presunções que correm o risco de não se concretizar. A narrativa evidencia que as vicissitudes da vida presente, estão intimamente conectadas com as gerações passadas mantendo com ela uma linha tênue, porém densa de experiências que ora se aproximam, ora se distanciam representando com isso, o caráter multifacetado e incerto do futuro, a esperança do presente e o aprendizado do passado.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA E APLICAÇÃO DO PROJETO

Nos capítulos anteriores, compartilhei minha perspectiva interpretativa sobre as sete obras de Lúcia Hiratsuka, bem como os pressupostos teóricos e práticos que me fizeram refletir e reestruturar minhas práticas docentes. Ao escrever sobre as obras de Hiratsuka, pude rememorar algumas lembranças do tempo de infância. Ao lembrar-me deste período, percebi que as brincadeiras, as conversas e até mesmo os sermões deixaram de ser rotina, para tornar-se recordações. Tais recordações emergiram subitamente em meu ser, às vezes por conta de minha simpatia com os elementos e personagens presentes nos livros, outras vezes como consequência da apreciação estética e crítica das obras que me fizeram enveredar nas linhas do texto. Esse processo de reflexão e resgate, permitiu-me compreender como a literatura pode servir como espelho para nossas próprias experiências e memórias. Deste modo, a interpretação das obras de certa forma, tornou-se o caminho para reconectar-me com minha própria história, e simultaneamente aprimorar minhas práticas docentes.

Vale enfatizar que a leitura é uma prática que inevitavelmente precisa ser ensinada e acima de tudo motivada e estimulada. Neste sentido, as inúmeras obras dedicadas exclusivamente sobre o ato de ler, pouco a pouco, foram moldando minha forma de pensar, permitindo-me a oportunidade de discorrer, ainda que de forma sucinta, sobre o tema.

Efetuadas as leituras, chegou outro momento doloroso: a escolha. Escolher as atividades a serem feitas, as temáticas a serem trabalhadas, como e por que deveriam ser ensinadas, mostrou-se uma atividade extremamente desafiadora. Apesar de ser algo rotineiro na vida docente, o planejamento das aulas envolve a escolha e delimitação dos temas a serem trabalhados. Durante a elaboração, inúmeros pensamentos e emoções ecoaram. Ecos, trecos e cacarecos, poderiam ser utilizados, seja como material, como técnica de ensino ou forma de motivação. Como se não bastasse, cada opção parecia ser tão boa quanto a outra e talvez isso o torne difícil e ao mesmo tempo fascinante, pois como escolher entre aquilo que só é bom? Entre uma coisa boa e outra ruim, a escolha é imediata, mas entre duas alternativas aparentemente plausíveis escolher torna-se algo doloroso, exigindo muita reflexão e minúcia.

Diante disso, neste capítulo descrevo como ocorreu a aplicação do projeto de intervenção na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza para a turma do 5º ano C. A aplicação do projeto de intervenção é o produto, cuja a origem foi sendo moldada gradualmente, primeiro com a leitura e meditação das obras literárias, posteriormente com leituras teóricas

sobre os assuntos e temáticas voltadas para o projeto, em especial ao estímulo a leitura literária. Por fim, a escolha e delimitação dos objetivos e temas a serem desenvolvidos com a turma.

Os passos que antecedem a aplicação do projeto tiveram por objetivo demonstrar todas as etapas do processo de ensino, que pode ser sintetizada da seguinte forma: reflexão e pesquisa do professor, o planejamento das aulas e a recepção e aprendizagem dos alunos. Assim, nos próximos tópicos, serão apresentados o passo a passo da aplicação do projeto de intervenção, ocorrido durante os meses de julho a setembro de 2024, no qual foram lidas sete obras da autora Lúcia Hiratsuka. Em cada obra, buscou-se fomentar o hábito da leitura por meio de atividades lúdicas e afetivas bem como o exercício da escrita como forma de criação, comunicação e representação de ideias e sentimentos. Ao todo foram efetuadas seis produções escritas, onde cada aluno reuniu suas produções e juntos elaboramos um livro como produto final.

4.1 Etapa de leitura e escrita 1: *Corrida dos caracóis*

O projeto de intervenção teve início após a defesa de qualificação que ocorreu em junho de 2024. Entretanto, assim que comecei a cursar as disciplinas ProfLetras no ano de 2023, informei à gestão escolar que o trabalho para conclusão do programa de mestrado, consistia na aplicação de um projeto de intervenção. Na ocasião, eu sabia que queria trabalhar o ensino da leitura literária, bem como a produção escrita, porém ainda não havia definido o material a ser utilizado, algo que só aconteceu posteriormente, quando literalmente descobri as obras de Lúcia Hiratsuka. Ao informar sobre minhas pretensões, recebi muito apoio e incentivo da gestão escolar, que se dispôs a ajudar-me no que fosse necessário. Quando informei à coordenação que iniciaria de fato os trabalhos com a turma, a notícia foi muito bem recebida e confesso que todo esse apoio me deu mais ânimo para os desafios que estavam por vir.

O segundo passo foi informar à turma que iríamos iniciar uma nova fase em nossos estudos, e esta fase seria repleta de trabalhos dinâmicos e muita história. Novamente me surpreendi, os alunos ficaram tão curiosos e eufóricos sobre o que iríamos fazer que precisei dar um tempo para que se reestabelecessem. Ao mesmo tempo, decidi usar essa curiosidade a meu favor e deixei para contar sobre a novidade somente na quarta-feira daquela semana. Contudo, próximo às 11h horas, resolvi instigar um pouco mais a curiosidade deles, questionando sobre o que eles imaginavam que seria as atividades dinâmicas. Alguns disseram que iríamos assistir filmes, outros que teríamos uma semana de aulas práticas de Educação Física, outros que iríamos pintar desenhos e que não iríamos estudar, só brincar. Eu ouvia todas as respostas e me divertia, rapidamente olhei a hora e pedi silêncio, pois iria contar no que

consistiam as atividades dinâmicas, mas precisava de silêncio, pois era segredo e eu ia falar baixinho. Rapidamente todos se calaram para ouvir, aguardei mais uns segundos, *"vai professora, conta"*, "*– calma"*, me aproximei deles para contar, todos estavam apreensivos, até que quando comecei a falar o sino tocou, eles queriam ouvir de toda forma, então eu disse que era hora de ir embora e que no dia seguinte contaria.

No dia seguinte, mal tocou o sino para entrar às sete e a maioria dos alunos já se encontravam dentro da sala, repletos de curiosidade para saber o que iríamos fazer. Mas disse que revelaria o segredo somente na hora do lanche. Quando chegou a hora do lanche, disse que seria após o intervalo, e assim consegui passar mais uma manhã, cultivando a curiosidade deles. Em determinados momentos, alguns alunos ficavam irritados e diziam que "*ia chegar amanhã e eu não contaria nada*", outros que eu estava só inventado, enfim, muitas presunções partiam deles, mas apesar de enérgicos continuavam sendo muito amáveis.

Na quarta-feira, dia 03 de julho teve início o projeto de intervenção. Por se tratar de um projeto longo, no qual seriam lidas sete obras da escritora Lúcia Hiratsuka e ao término seria produzido um livro como produto final, eu precisava ser eficiente e assertiva nas aulas, pois caso contrário não conseguiria atingir os objetivos almejados. Todo o processo de instigar a curiosidade dos alunos foi uma das estratégias encontradas para dar maior fluidez ao projeto, isto porque, depois de um semestre juntos, eu sabia que eles eram afeiçoados por coisa nova, principalmente se anunciado em tom de suspense.

No dia 03, assim que adentraram à sala, se depararam com o projetor instalado, e muitos disseram, "*eu sabia que seria filme, professora*". Aguardei a chegada de todos, pedi que retirassem os materiais da bolsa, pois iríamos iniciar a aula. Foi então que expliquei que a partir daquele dia iríamos desenvolver um projeto literário, visando não somente a leitura, como também o desenvolvimento ativo e contínuo da escrita. A notícia, dividiu a sala, nesses anos de docência, tenho notado que a produção de textos em geral tem o poder de mexer com os ânimos dos alunos, independentemente da etapa de ensino.

Com isso, pedi que todos prestassem bastante atenção que eu iria mostrar um trecho do filme *O menino que descobriu o vento* (2019)[2]. Perguntei se alguém conhecia o filme e para minha surpresa, ninguém havia assistido. O vídeo escolhido, apresenta os principais acontecimentos do filme, por tratar-se de uma sucessão de acontecimentos organizados em cenas dramáticas e com diálogos curtos e marcantes, os alunos ficaram atentos, como pode ser

[2] "Não é um sonho" In: **O menino que descobriu o vento**. Trecho disponível em: https://youtu.be/XBaRWmMhR_4?si=x0VC5JKB6okA8WOJ. Acessado dia 03 de julho de 2024.

observado na figura 24. Assim que terminou o vídeo, eles queriam que eu passasse o filme completo, mas eu disse que não, pois tínhamos outro vídeo para assistir. Foi então que passei a animação *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011), hospedado no Youtube com o título: *Para as crianças se encantarem com os livros*[3].

Figura 24 - Alunos assistindo ao vídeo "O menino que descobriu o vento"



Fonte: arquivos da pesquisa.

Com o término da animação, teve início a discussão oral sobre os vídeos. Em ambos os casos, a vida dos personagens foi completamente mudada por conta da leitura, em especial pela leitura de livros. O objetivo era descobrir se os alunos captariam esse detalhe importante. Felizmente, eles não só perceberam essa relação, como ficaram sensibilizados com o fato da personagem William Kamkwamba, representado no filme *O menino que descobriu o vento* (2019) pelo ator Maxwell Simba, não poder ter acesso livre à biblioteca. Eu disse a eles que no decorrer do filme, havia muitos eventos que não foram demonstrados no vídeo e que para compreender o filme em sua totalidade teriam de assisti-lo por completo. Como sempre, eles não se convenceram facilmente e acabei dando o *spoiler*, dizendo que para ter acesso à biblioteca, bem como para frequentar à escola os estudantes deveriam estar com as mensalidades em dia. Naquela altura, a família de William havia deixado de pagar as mensalidades, assim ele não podia sequer assistir às aulas, quanto mais ir à biblioteca.

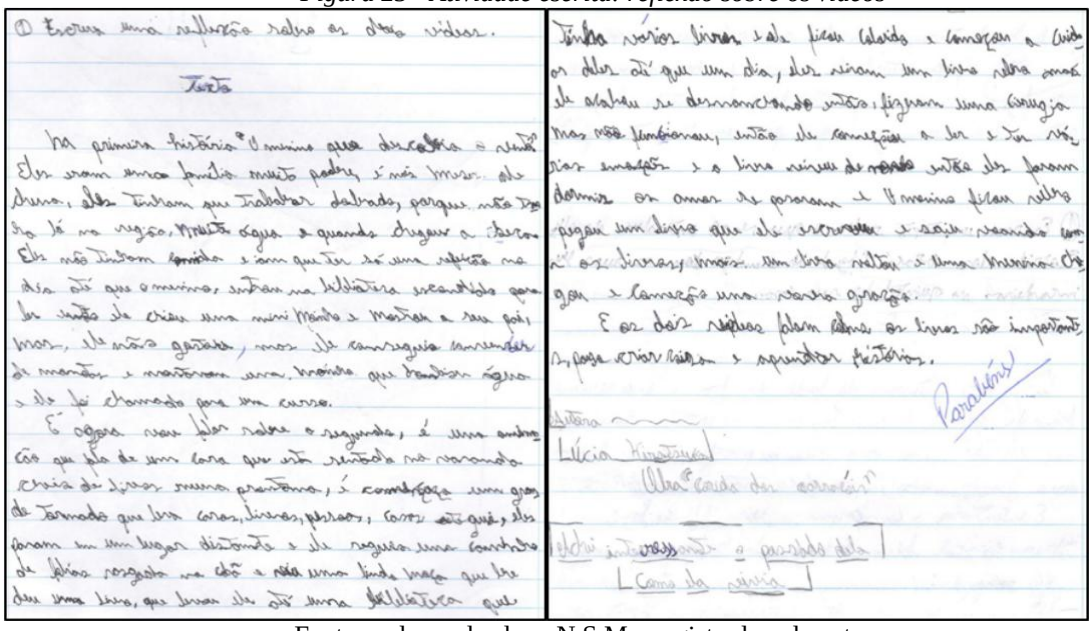
Houve uma certa indignação de alguns, "*nossa professora, que escola ruim, que que tem ir na biblioteca? Ele queria estudar para construir o moinho de vento*". Eu ouvia tudo atentamente, então perguntei se eles estavam aproveitando a oportunidade que tinham, já que o acesso à biblioteca da escola é permitido a todos os alunos. Diante de minha indagação, alguns disseram que sempre estavam visitando a biblioteca, às vezes emprestando livros, outras vezes apenas passeando.

[3] "Para as crianças se encantarem com os livros". Disponível em: https://youtu.be/siU1QwvAiHU?si=4KlvYxQDCnwdLLLX. Acessado dia 03 de julho de 2024.

Nossa discussão oral continuou por mais alguns minutos e foi muito produtiva, eles também se encantaram com o fato de o personagem Morris Lessmore viver em um mundo gris quando perdeu seus livros no turbilhão que devastou a cidade. Sua vida ganhou cores somente após ele encontrar a "fada dos livros" que o levou a uma casa, que continha somente livros. Perguntei a eles por que o mundo de Morris Lessmore havia ficado gris, ou como eles disseram "*sem cor*", após ele perder seus livros? Como eles interpretavam aquele acontecimento?

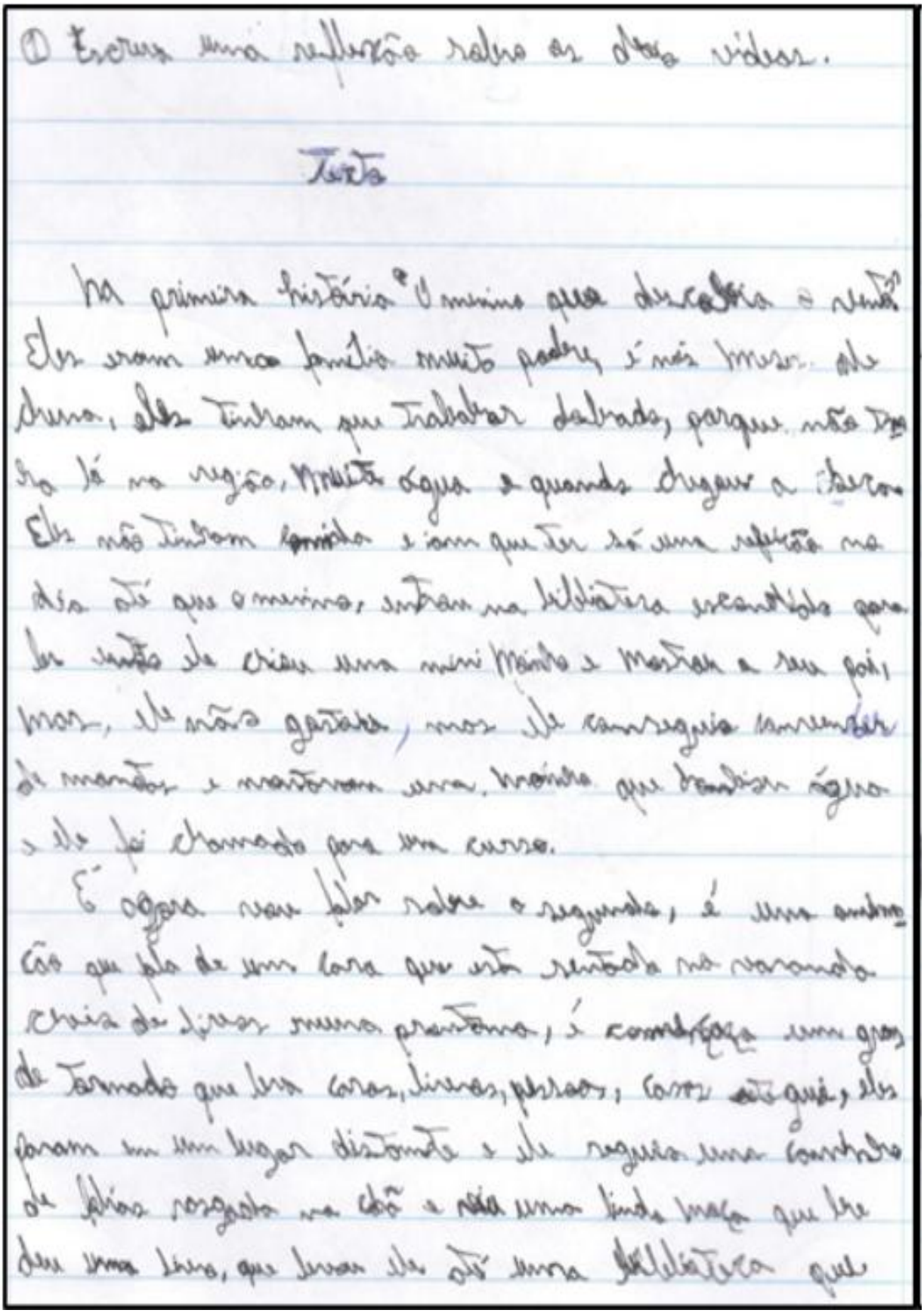
Em suma, os alunos disseram que os livros eram a razão da vida de Morris, de tal maneira que sem os livros ele vivia triste. Continuei a instigá-los um pouco mais, até que um dos alunos me disse: "*Morris não tinha emprego, não tinha família e que só sabia ler. Por isso, ficava muito triste sem os livros e o mundo a sua volta ficou cinza, e quando ele encontrou os livros tudo ficou colorido, porque ele estava alegre*". Diante deste comentário, fiz mais algumas ponderações pontuais sobre o valor estético e semântico das cores, explicação breve e simples, uma vez que o intuito era deixá-los à vontade para expor suas impressões e opiniões sem a preocupação de estarem certos ou errados. A explanação oral sobre os vídeos estava muito interessante; decidi fazer uma pausa para introduzir uma outra atividade, desta vez escrita. Na ocasião, solicitei que eles fizessem um registro no caderno sobre o que haviam entendido sobre os vídeos, bem como as partes que chamaram sua atenção revelando-me o motivo de suas escolhas. A Figura 25, em imagem panorâmica, que seguirá em imagem ampliada, mostra o caderno da aluna N.S.M, onde é possível observar o relato que ela fez sobre os vídeos, sintetizando as ideias principais e revelando qual acontecimento mais chamou a sua atenção.

Figura 25 - Atividade escrita: reflexão sobre os vídeos



Fonte: caderno da aluna N.S.M – registrado pela autora.

Mais detalhadamente:

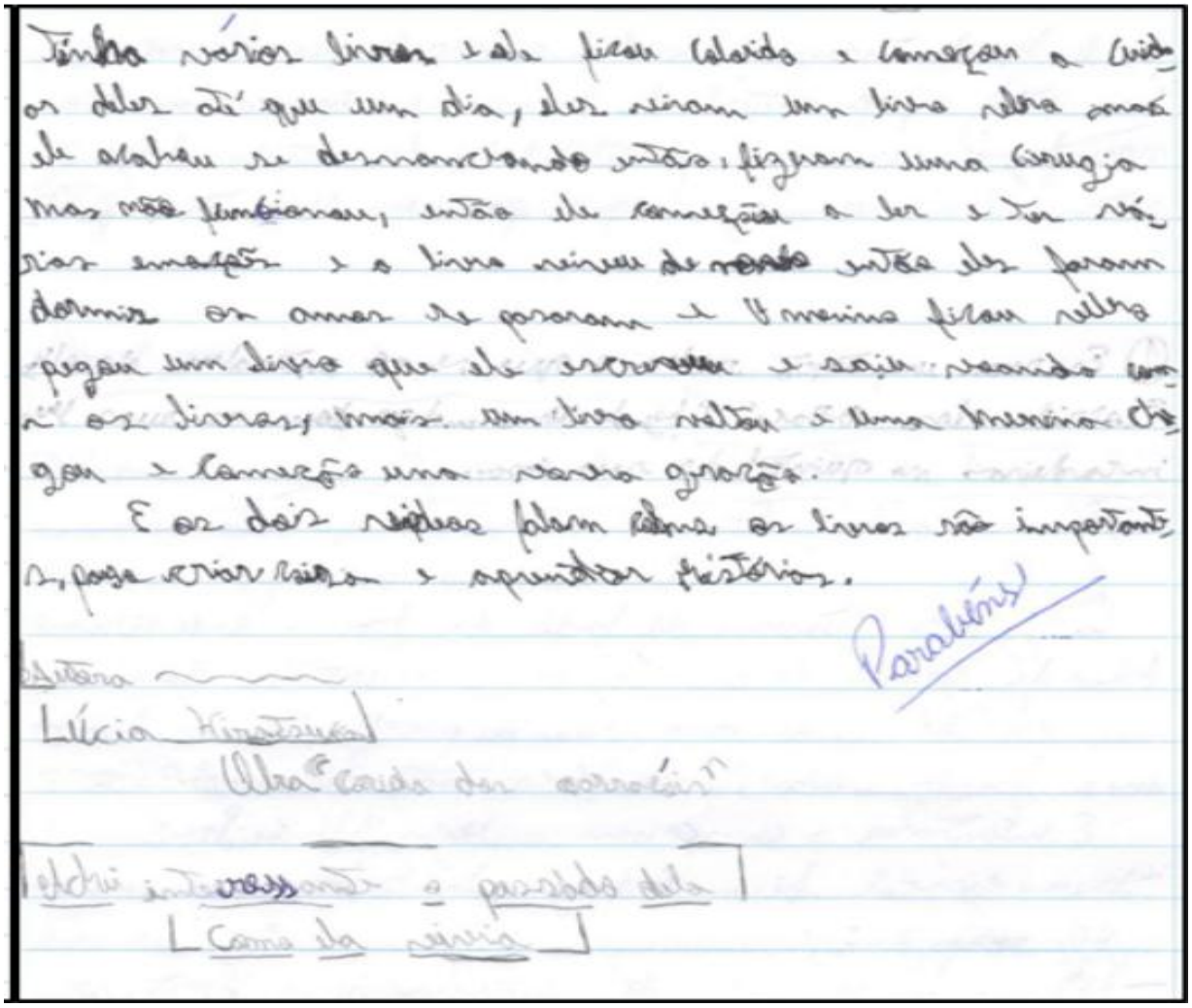


① Escreva uma reflexão sobre os dois vídeos.

Texto

Na primeira história "O menino que descobria o vento" Eles eram uma família muito pobre, é nos meses de chuva, eles tinham que trabalhar dobrado, porque não tinha lá na região, muita água e quando chegou a seca. Eles não tinham comida e iam que ter só uma refeição no dia até que o menino, entrou na biblioteca escondido para ler então ele criou uma mini moinho e mostrou a seu pai, mas, ele não gostou, mas ele conseguiu convencer de mantas e mostrou uma moinho que bombeia água e ele foi chamado para um curso.

É agora vou falar sobre o segundo, é uma ambição que fala de um cara que está sentado na varanda cheia de livros numa prontuma, é começaça um grande tornado que leva caras, livros, pessoas, casas até que, eles param em um lugar distante e ele seguia uma coinha de folhas rasgada no chão e via uma linda moça que lhe deu uma livro, que levou ele até uma biblioteca que



Como pode ser observado, o texto mostra que a aluna, além da compreensão global do conteúdo apresentado pelos vídeos, utilizou estratégias para manter a coesão do texto, como o uso da expressão “E agora vou falar sobre o segundo [...]”. Ao utilizar essa expressão, a aluna manteve na escrita a mesma ordem em que os fatos aconteceram, ainda assim, ela se preocupou em avisar o leitor (a professora) que as próximas linhas tratariam da animação, ou seja, do segundo vídeo apresentado.

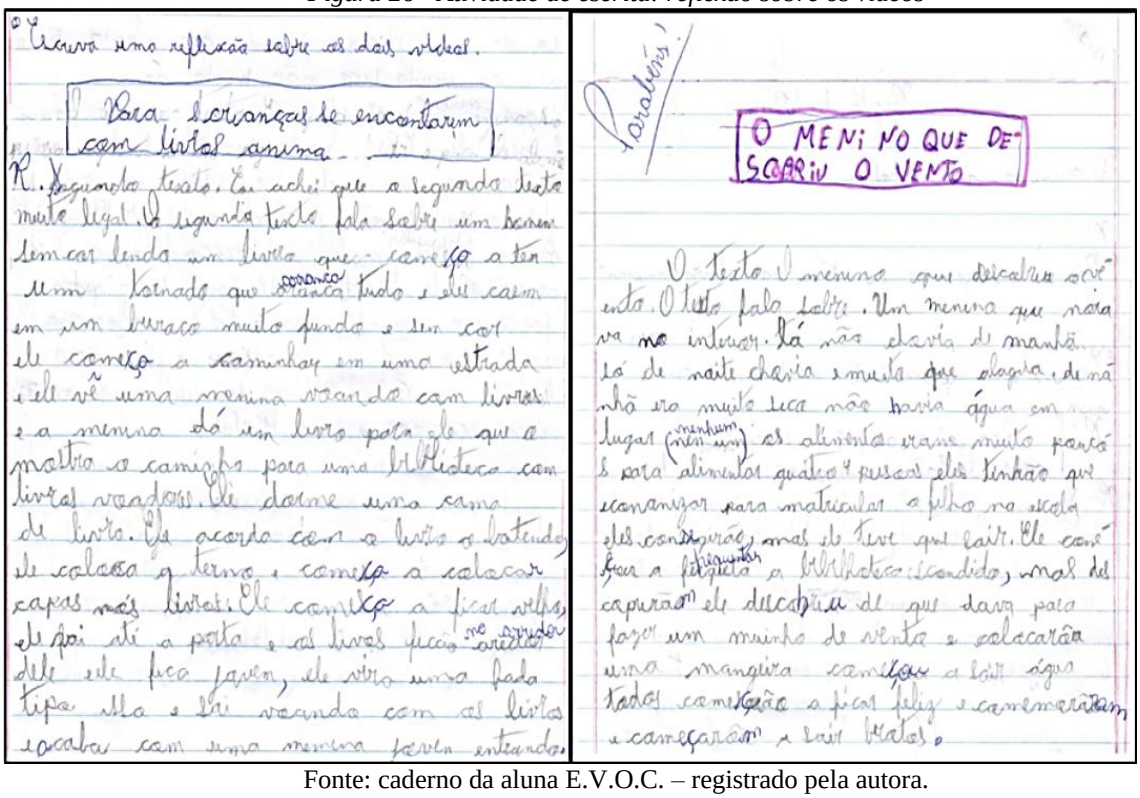
Outro ponto interessante, diz respeito às marcas da oralidade na escrita, para este primeiro momento, destacarei a utilização da palavra “cara” para se referir ao personagem Morris. A utilização dessa palavra indica a variedade linguística que ela, bem como a maioria de seus colegas de classe, geralmente utiliza na comunicação com amigos e até mesmo com familiares. À medida que a escrita progride, ela substitui a palavra “cara” pelo pronome “ele”, algo que também acontece no primeiro parágrafo para se referir, tanto a personagem William (ele), quanto a sua família (eles), como pode ser observado nas primeiras linhas de seu texto. A

substituição das palavras, provoca o efeito da repetição de termos para se referir a múltiplos referentes, fenômeno comum em textos orais principalmente quando se está na fase de aprendizado do texto escrito, como é o caso da aluna N.S.M. Sobre este assunto, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, no livro *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2010), tecem a seguinte argumentação:

> Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (Koch e Elias, 2010, p. 18).

No que tange às partes que mais chamaram sua atenção, foi mencionado a construção do moinho de vento feito pela personagem William e a "cura" do livro feita pela personagem Mr. Morris. Além disso, o jogo de cores tanto da animação quanto do filme, captaram bastante atenção dos alunos, como também pode ser notado na figura 26 (uma vista panorâmica, depois com páginas ampliadas) que representam o texto escrito pela aluna E. V. O. C.

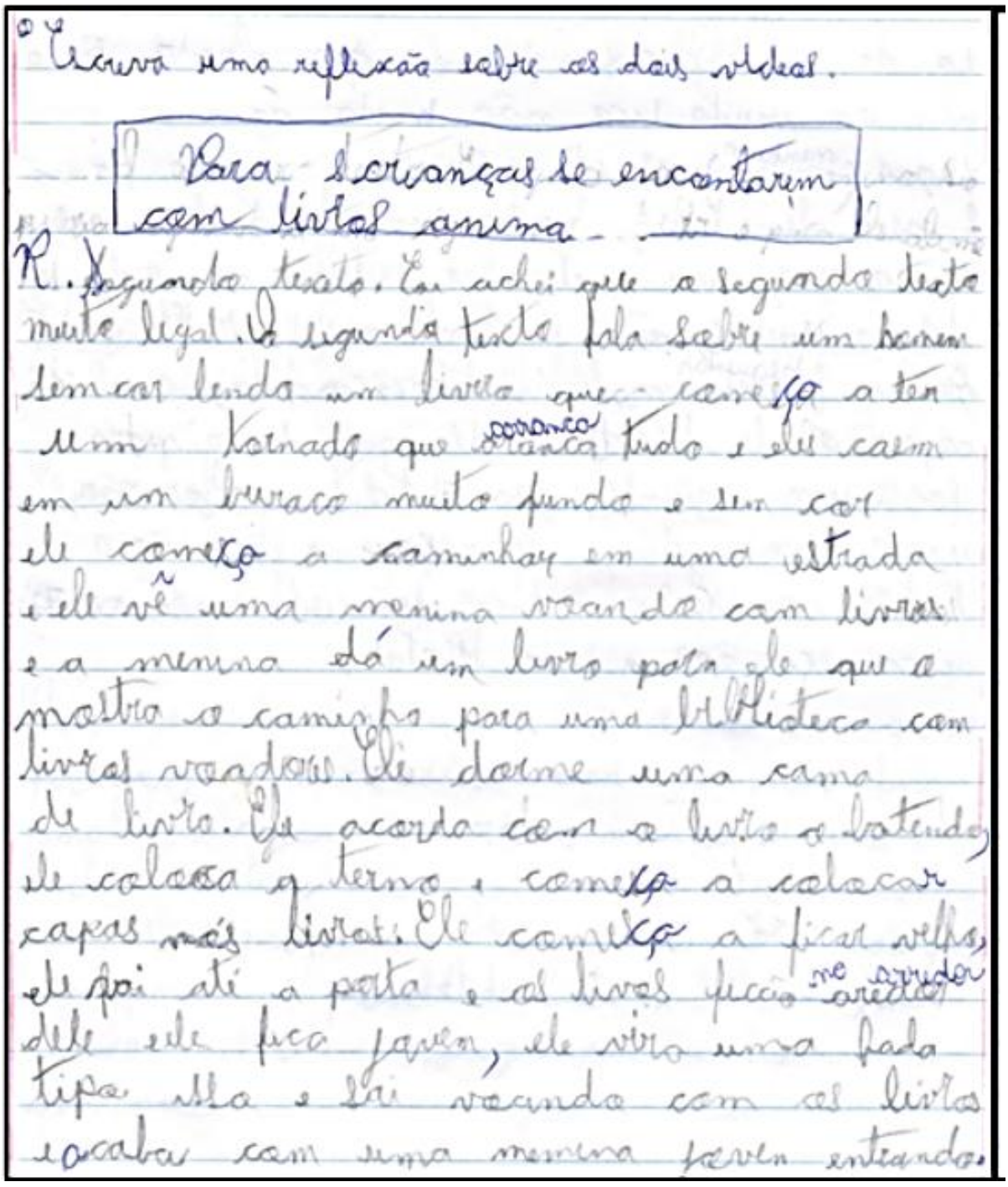
Figura 26 - Atividade de escrita: reflexão sobre os vídeos



Fonte: caderno da aluna E.V.O.C. – registrado pela autora.

A aluna E.V.O.C, foi uma das que mais se emocionaram com os vídeos, principalmente com a história de William Kamkwamba, retratada no trecho do filme "O menino que descobriu o vento" (2019). Sua emoção foi tanta, que assim que chegou em casa, pediu para sua mãe procurar o filme em uma plataforma de *Streaming* para que ela pudesse assistir na íntegra. No dia seguinte, ela me revelou que chorou muito com as cenas do filme, em especial

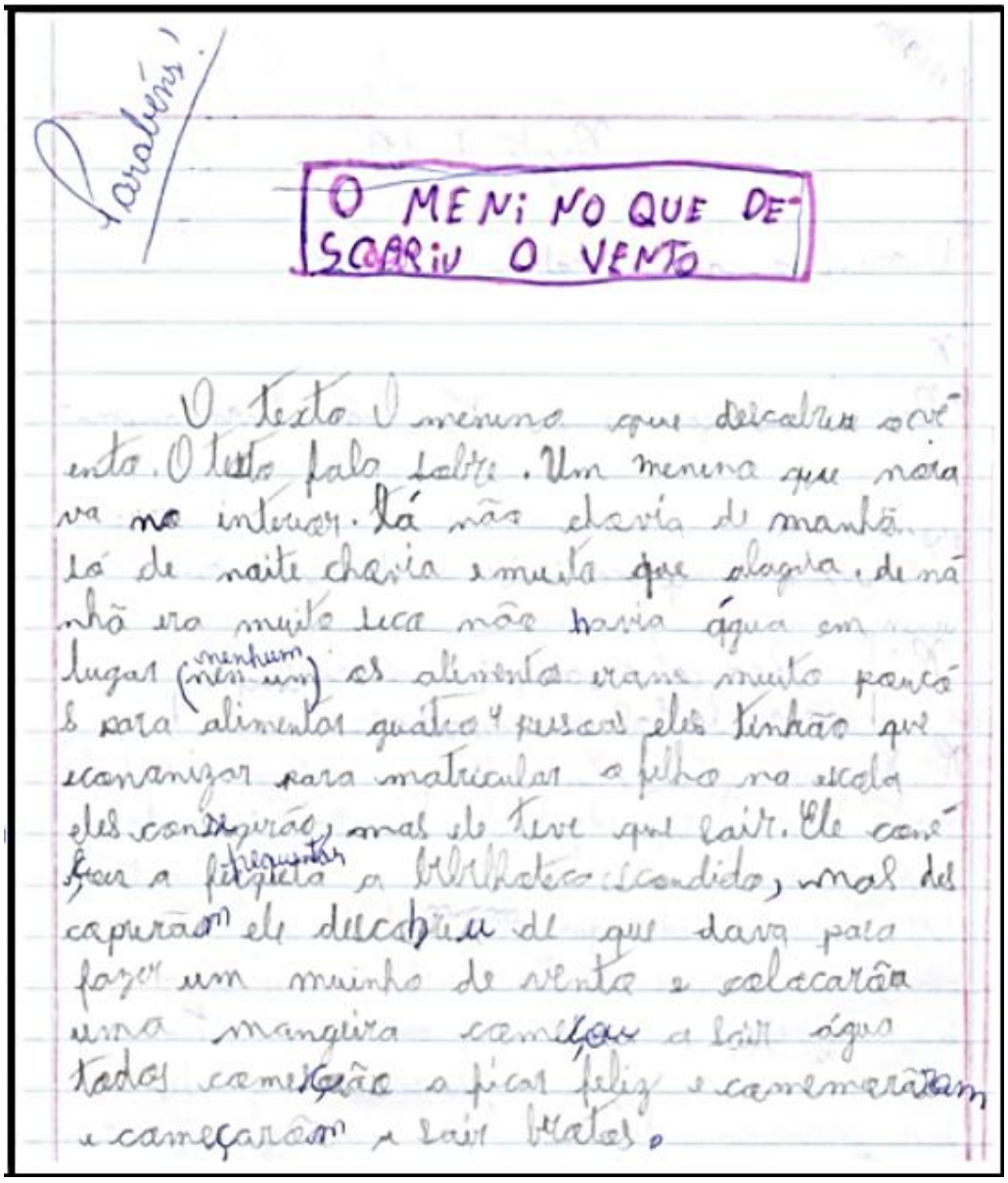
quando o cachorro de estimação de William, Kamba, morreu de fome. Além da aluna E.V.O.C, outros dois alunos também relataram que ao chegar em casa assistiram ao filme por completo, ficando surpresos em como o personagem, mesmo estudando escondido e coletando peças no ferro velho, pode ajudar a família e toda comunidade local com um moinho de vento que puxava água do poço.



Escreva uma reflexão sobre os dois vídeos.

Para 5 crianças se encontarem com livros anima

R. Segundo texto. Eu achei que o segundo texto muito legal. O segundo texto fala sobre um homem sem cor lendo um livro que começa a ter um tornado que arranca tudo e eles caem em um buraco muito fundo e sem cor ele começa a caminhar em uma estrada e ele vê uma menina voando com livros e a menina dá um livro para ele que o mostra o caminho para uma biblioteca com livros voadores. Ele dorme uma cama de livro. Ele acorda com o livro o batendo, ele coloca o terno e começa a colocar capas nos livros. Ele começa a ficar velho, ele foi até a porta e os livros ficão no arredor dele ele fica joven, ele vira uma fada tipo isso e sai voando com os livros e acaba com uma menina joven entrando.



Parabéns!

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO

O texto O menino que descobreu o vento. O texto fala sobre. Um menino que nora va no interior. Lá não chovia de manhã. Só de noite chovia e muito que alagava. de nã nhã era muito seco não havia água em lugar (nenhum) os alimentos eram muito poucos para alimentar quatro pessoas eles tinhão que economizar para matricular o filho na escola eles conseguirão, mas ele teve que sair. Ele começou a frequentar a bibliotéca escondido, mas descoprirão ele descobriu de que dava para fazer um muinho de vento e colocarão uma mangeira começou a sair água todos começão a ficar feliz e comemorarão e começarão a sair brotos.

De todos os alunos da classe, a aluna E.V.O.C certamente foi uma das que mais se sensibilizou com as histórias e dinâmicas propostas no decorrer do projeto de intervenção, como poderá ser observado mais adiante. Em geral, suas produções escritas são muito interessantes no que diz respeito ao conteúdo, porém a forma em especial a ortografia das palavras, bem como os sinais de pontuação carecem de uma atenção especial. No texto representado pela figura 26, por exemplo, é possível notar alguns “desvios” ortográficos, considerando a norma padrão, que ela cometeu, como a troca do “am” pelo “ão” nos verbos, tanto para indicar ações do presente como do pretérito. Ainda que seja um caso de “correção”, a autora do texto construiu hipóteses de escrita compatíveis com a sonoridade.

O “desvio” ortográfico em questão é uma dúvida bem recorrente nas aulas de Língua Portuguesa por conta da semelhança sonora que há entre as formas verbais, em especial para as crianças que estão no processo gradual de aquisição da escrita. Além disso, tal como o texto da aluna N.S.M, há forte presença das marcas da oralidade, seja pela repetição constante de palavras para se referir há múltiplos referentes como no caso do pronome ele, seja nos organizadores textuais: “lá”, “dá” e “tipo isso”. Desta forma, ambas as produções, foram selecionadas para representar globalmente a classe, onde todos os alunos apresentam, praticamente o mesmo nível de escrita. Assim, no decorrer do capítulo, foram selecionados três textos para servir de amostragem, de modo que as produções feitas por essas alunas aparecerão com bastante frequência.

Outro ponto relevante a ser destacado, refere-se ao fato de que apesar do projeto voltar-se para a prática contínua da leitura literária, é fundamental ensinar aos alunos a maneira formal de se expressar, estruturar ideias e sentimentos por meio da escrita. Conforme apontado por Koch e Elias (2010), neste processo o professor precisa ser cauteloso e paciente, para que os alunos compreendam de forma gradativa as regras que compõem o sistema da escrita. Ser cauteloso, significa não imputar arbitrariamente ao aluno a concepção de que ele só escreve errado e que precisa aprender a escrever de forma correta. Esse tipo de abordagem provocaria o efeito contrário, já que o aluno não se sentiria à vontade para expor suas ideias. Por outro lado, ser paciente é compreender que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, de modo que alguns conceitos só estarão plenamente concretizados em etapas posteriores do ensino. Entretanto, é fundamental fomentar práticas de escrita ainda nas séries iniciais, tendo em vista o fato de estarmos inseridos em uma sociedade altamente letrada. Neste sentido, Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009) argumenta:

> Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado com o locutor que lê um texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos os versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras. Também a tela do computador está repleta de palavras e os *vídeo games* cheios de imagens não dispensam as instruções escritas. (Cosson, 2009, p. 16).

A prática de escrita concomitante à leitura é uma das formas que possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades comunicativas. Desta maneira, todas as sete obras utilizadas no projeto foram lidas, discutidas oralmente e posteriormente os alunos tiveram um trabalho prático a ser feito, geralmente envolvendo a produção escrita. Cabe salientar, que além de

escrever, houve o processo de reescrita, momento crucial para demonstrar que um texto vai muito além da mera correção dos erros ortográficos e desvios gramaticais identificados pelo professor. Em cada texto reescrito, procurei primeiramente compreender a ideia dos alunos para só então, sugerir outros modos que melhor as representassem. Essa orientação ocorria oralmente e de forma individual, em tom de conversa, permitindo ao aluno acatar ou não minhas sugestões.

Enquanto os alunos escreviam suas impressões sobre os vídeos fiquei andando pela sala auxiliando-os, sugerindo ideias, corrigindo e motivando-os. Desta forma, o primeiro momento de produção escrita, bem como o debate sobre os vídeos durou até a hora do intervalo. Após o intervalo, retomei a aula revelando aos alunos que tinha um livro com uma história muito interessante em minha bolsa e que eu gostaria de ler, isto é claro, se eles quisessem ouvi-la. Todos responderam de maneira positiva, foi então que retirei da bolsa o livro *Corrida dos Caracóis* (2010) de Lúcia Hiratsuka. Fiquei ao centro da sala com o livro em mãos e comecei a apresentá-lo aos alunos.

Antes da leitura, trabalhei com eles sobre os elementos presentes na capa e contracapa do livro, as cores, o título, os possíveis nomes para as personagens e os possíveis acontecimentos para a história que, em breve, iríamos ler. Houve grande participação oral, os mais impacientes, queriam que eu efetuasse a leitura o quanto antes, para saberem sobre a história. Antes da leitura, disse a eles, precisamos conhecer a autora do livro. Foi então, que projetei na tela o vídeo sobre a biografia de Lúcia Hiratsuka[4], onde ela mesma descreve como foi sua entrada no mundo literário. O ato de apresentar o livro para a turma, tornou-se rotina no decorrer do projeto. De acordo com Cosson (2009), esta etapa faz parte dos quatro passos para o ensino da literatura em sala de aula, após o processo de motivação, tem-se a introdução. Nas palavras do autor:

> A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão.

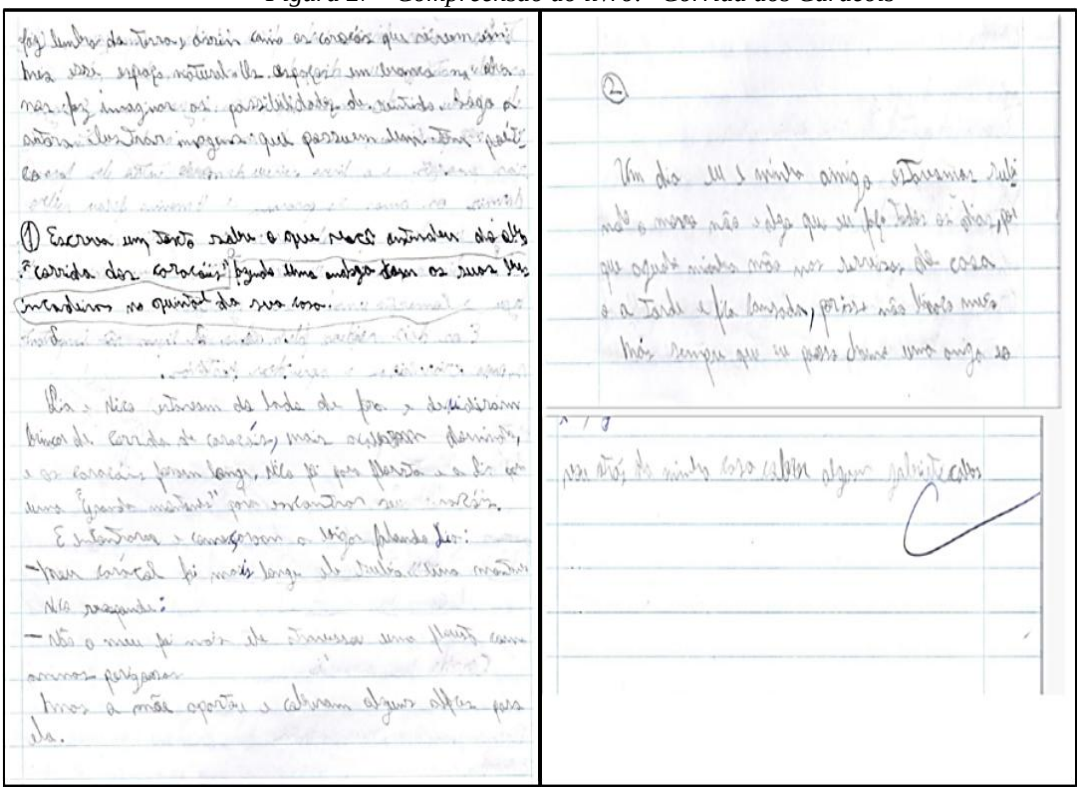
Após assistirmos o vídeo sobre a autora, demos início ao processo de leitura. De antemão, durante a preparação das aulas eu havia digitalizado os livros para projetar na tela e com isso, facilitar o processo de acompanhamento da leitura por parte dos alunos. Entretanto, ocorreu algo interessante, os alunos não queriam ver o livro projetado, eles queriam que eu

[4] Lúcia Hiratsuka – biografia. Disponível em: https://youtu.be/pVZNvtV35Zw?si=BFSgYfC6C3N52af1. Acessado em 03 de julho de 2024.

lesse o livro e mostrasse as ilustrações para eles. Adotei a solicitação com muito gosto, daquele livro em diante toda leitura seguiu o mesmo processo, eu lia e em seguida, mostrava as ilustrações para eles, após todos observarem as ilustrações eu continuava com a leitura.

Conforme o planejado, após a leitura exploramos os elementos presentes no enredo do livro, as brincadeiras de criança, as cores, os elementos essenciais da narrativa e principalmente os espaços em branco presentes na obra. Para finalizar a aula daquele dia, solicitei mais uma produção textual, desta vez pedi para que os alunos escrevessem sobre o que haviam entendido sobre o livro, associando a história com as brincadeiras que eles faziam no quintal da própria casa. A figura 27 (primeiro, a imagem panorâmica, depois em páginas ampliadas) representa o texto produzido pela aluna N.S.M.

Figura 27 - Compreensão do livro: "Corrida dos Caracóis"



Fonte: caderno da aluna N.S.M – registrado pela autora.

Além do texto produzido pela aluna, a figura 27 demonstra outra informação importante, trata-se das anotações que ela fez enquanto discutíamos oralmente a respeito da obra. É possível observar, que ela anotou pontos referentes aos espaços em branco, bem como as possíveis intepretações para as cores escolhidas por Lúcia Hiratsuka para as ilustrações. Já no texto 2, a aluna revela, de forma sucinta, um dos momentos alegres que teve com sua amiga ao subir o morro e também a colheita de jabuticabas diretamente do pé que fica aos fundos de sua residência.

Com a produção escrita sobre a obra encerramos a aula daquele dia. Um pouco antes de soar o sino, informei aos alunos que na próxima aula, iríamos continuar com o estudo do livro *Corrida dos Caracóis* (2010), só que dessa vez, faríamos uma pesquisa no laboratório de informática. Ao saber da notícia, eles já queriam saber sobre o que iriam pesquisar, mas eu disse que só revelaria no outro dia.

No dia seguinte, expliquei aos alunos que iríamos ao laboratório de informática para pesquisar sobre a vida dos caracóis, isto é, seu habitat natural, família, alimentação e importância para o ecossistema. Após a pesquisa, eles deveriam socializar o resultado de maneira oral para toda classe. Eles aceitaram a proposta e me pediram para escrever no quadro sobre os pontos que deveriam pesquisar. Após todos os alunos copiarem, nos organizamos em fila para ir até ao laboratório de informática.

Quando chegamos ao laboratório de informática, cada aluno se acomodou de um jeito, alguns ficaram sozinhos, outros preferiram efetuar a pesquisa em dupla. Nesta atividade o que mais chamou minha atenção foi o fato deles me pedirem: "*Professora, depois que a gente pesquisar sobre as perguntas que a senhora passou, pode fazer novas perguntas sobre os caracóis e pesquisar?*", ou seja, com a leitura do livro vários pontos sobre a vida dos caracóis geraram curiosidade neles, assim eles queriam aproveitar o momento que estavam no laboratório de informática para tirar as próprias dúvidas. Permiti que pesquisassem, porém deveriam anotar as perguntas no caderno e socializar junto com as outras.

A pesquisa no laboratório de informática teve como objetivo, expandir a teia de sentidos do texto literário, pois dentre as inúmeras características, a autora selecionou aquela que poderia ser vista como uma fraqueza (a lentidão) e por meio da fantasia transformou-a em objeto de apreciação. Assim, os caracóis, adquiriam uma nova perspectiva muito por conta da capacidade de imaginação das personagens que exercitaram sua capacidade cognitiva brincando. Nesta perspectiva, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Ensino Fundamental Anos Finais – DRC, (2018), traz a seguinte concepção:

> É possível perceber que as crianças, durante uma brincadeira, agem e pensam de maneira mais complexa do que em outras atividades. Na impossibilidade de agir como adultos, criam circunstâncias fantasiosas, comportando-se de forma parecida. Esses momentos lúdicos, organizados a partir de regras próprias ao ato de brincar, traduzem situações antecipatórias que favorecem a consolidação do pensamento abstrato. (DRC-MT, 2018, p. 5).

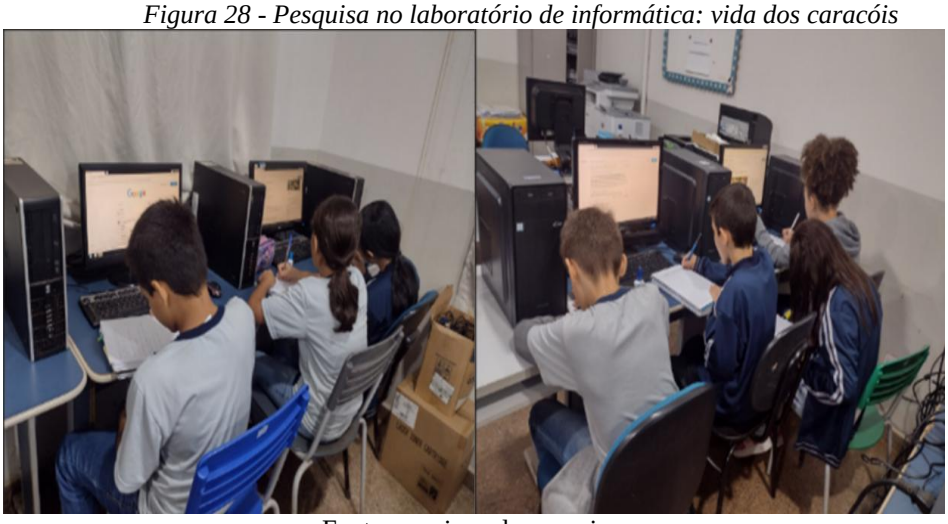
Considerando a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, as atividades desenvolvidas com os dois primeiros livros do projeto, *Corrida dos caracóis* (2010) e *Antes da chuva* (2011), buscaram explorar essas habilidades. Além disso, o

uso do laboratório de informática, tanto para a pesquisa como para a digitação de textos teve por objetivo inserir a turma no ambiente digital, de forma a utilizar as tecnologias como meio para expandir seus conhecimentos, tendo em vista que as capacidades de raciocínio e julgamento são pilares fundamentais no processo de escolarização em uma sociedade democrática. Segundo a DRC-MT (2018), a capacidade de raciocínio, diz respeito a habilidade de pensar de forma lógica e estruturada, de modo a reconhecer padrões e avaliar relações entre conceitos. Já a capacidade de julgamento, refere-se à habilidade de avaliar informações e evidências e com isso tomar decisões, pautadas em critérios éticos e morais. De acordo com LIPMAN (1995) *apud* DRC-MT (2018), na escola os alunos devem desenvolver quatro grupos de habilidades sendo: investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução. Nesta perspectiva, a habilidade de investigação é conceituada da seguinte forma:

> A investigação trata-se de pesquisa, é a busca por soluções, é o saber como é, saber como ocorre, saber como faz, saber como resolve um problema. Esse processo de investigação, envolve as seguintes habilidades cognitivas: saber observar bem; saber formular questões ou perguntas substantivas; saber formular hipóteses e buscar comprovações. (DRC-MT, 2018, p. 7).

Conforme advoga a DRC-MT (2018), é essencial que no processo de aprendizagem, os alunos tenham contato com situações práticas em que seja possível desenvolver as habilidades investigativas. Tal premissa é importante, pois o contato com situações práticas possibilitará aos alunos aplicar a teoria em contextos reais. Deste modo, haverá uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos estudados. Além disso, o contato com problemas reais, estimulará o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a capacidade de resolução de problemas. A figura 28 demonstra os alunos no laboratório de informática pesquisando aspectos sobre a vida dos caracóis.

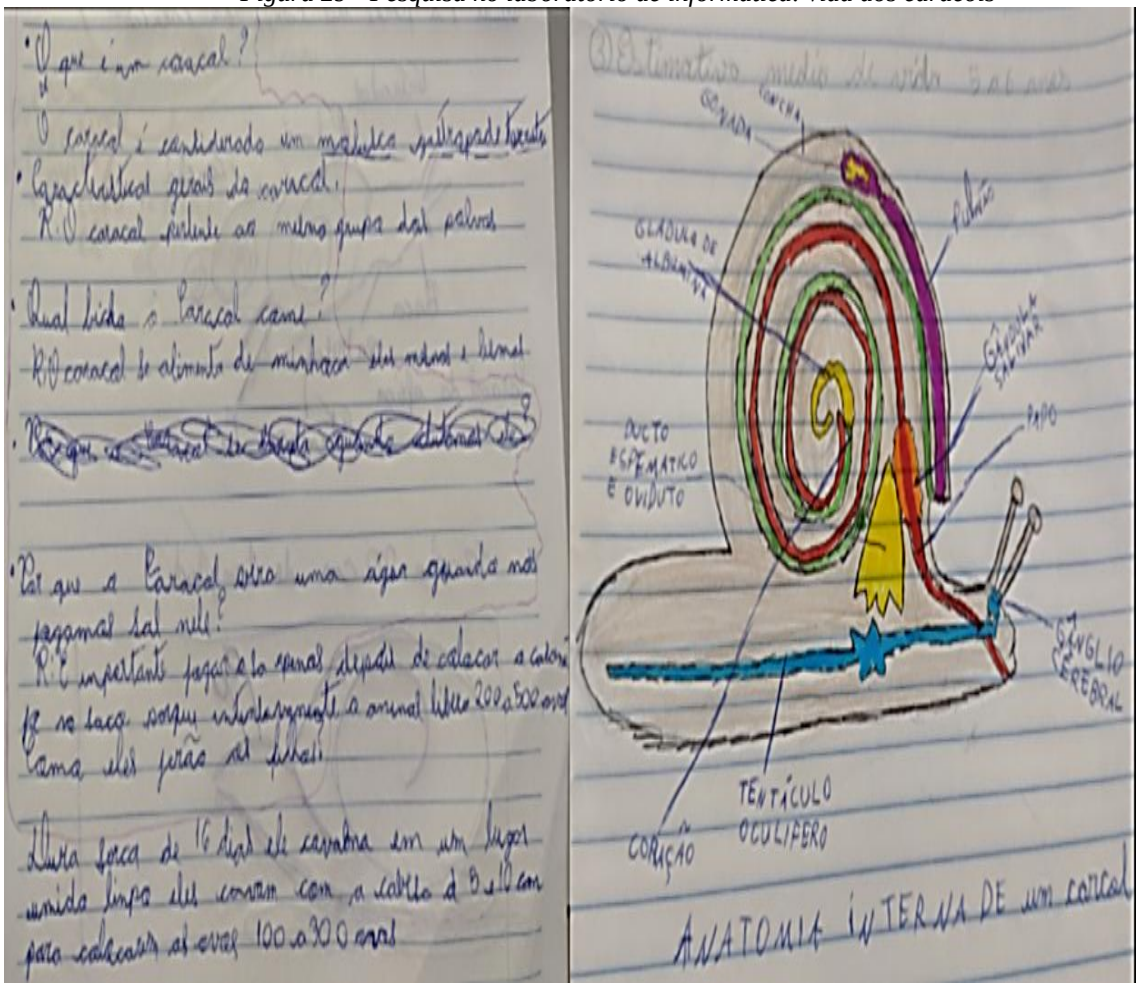
Figura 28 - Pesquisa no laboratório de informática: vida dos caracóis



Fonte: arquivos da pesquisa.

Com o término das pesquisas, retornamos à sala de aula para socialização oral dos resultados obtidos por eles. A figura 29 apresenta a pesquisa efetuada pela aluna I.L.A.E.

Figura 29 - Pesquisa no laboratório de informática: vida dos caracóis



Fonte: arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado na figura 29, a aluna quis saber tanto sobre a alimentação dos caracóis, como o motivo desses moluscos virarem "água" quando se joga sal neles. Além disso, nota-se o desenho da anatomia interna de um caracol, em que cada órgão foi colorido com uma cor diferente. O resultado das pesquisas foi muito produtivo, de modo que para a apresentação oral, precisei delimitar o conteúdo que eles pesquisaram, pois, caso contrário, tomaria todo o tempo restante da aula. Então, solicitei que cada um deveria ficar de pé e revelar para os demais colegas apenas um aspecto que achou mais interessante sobre a vida dos caracóis durante as pesquisas.

Com o término das explanações orais, passei a explicar sobre nossa próxima atividade em relação ao livro *Corrida dos Caracóis* (2010). Tal atividade iria acontecer no dia seguinte, porém para que tudo desce certo, seriam necessários alguns materiais como lápis de cor, tinta guache, canetinhas, réguas, cola entre outros. A notícia de que iriam utilizar esses materiais já

os deixaram felizes, logo quiseram saber o que iriam produzir. Expliquei que deveriam produzir um caracol de papel e este caracol deveria estar ambientado em uma paisagem que contivesse traços que lembrassem a obra *Corrida dos Caracóis* (2010) da escritora Lúcia Hiratsuka. Para tanto, além dos materiais que eu havia indicado, eles deveriam pensar em como fariam o cenário e consequentemente, trazer os possíveis materiais de casa. Para facilitar a produção, o trabalho seria desenvolvido em grupo, assim poderiam dividir as tarefas e aproveitar melhor o tempo. A figura 30 ilustra como ocorreu o processo de criação das cenas da obra.

Figura 30 - Produção artística: cenário do livro "Corrida dos caracóis" (2010)



Fonte: arquivo da pesquisa.

Conforme pode ser observado na figura 30, para a confecção do cenário do livro *Corrida dos caracóis* (2010), os alunos exteriorizam toda sua energia e imaginação. Foi um momento de muita alegria e aprendizado, pois houve muita colaboração e empatia entre eles. Enquanto produziam, eles trocavam ideias, andavam pela sala para observar os trabalhos dos colegas, vinham até mim para pedir sugestões e mostrar o que estavam fazendo. Essa atitude corrobora com o que está descrito na DRC-MT (2018), em que o contato com as múltiplas linguagens "[...] favorecem a entrada da criança com o universo simbólico que compõe a cultura de seu grupo". (p. 5). Além disso,

> O desenvolvimento da criança está relacionado à apropriação da cultura. Portanto, é importante que ela tenha uma participação ativa em diferentes experiências, utilizando seus próprios modos de se relacionar com os outros, nas brincadeiras, no faz de conta, nas narrativas e nas dramatizações. (DRC-MT, 2018, p. 5).

Após muita diversão e interação, os cenários ganharam forma, como evidencia a figura 31.

Figura 31 - Cenários prontos



Fonte: arquivo da pesquisa.

Nota-se, ao observar os cenários prontos, o quanto a leitura do livro *Corrida dos Caracóis* (2010) ficou internalizada nos alunos. Enquanto produziam, havia uma preocupação constante em materializar nas maquetes o cenário contendo os detalhes da obra. Isso pode ser observado por exemplo, na escolha das flores com coloração avermelhada, que remetem a cor das flores que a autora Lúcia Hiratsuka utilizou no livro. Ao mesmo tempo, eles inovaram em suas produções ao colocar flores de outras cores, cercas, riachos e pontes. Além disso, alguns alunos priorizaram a temática da disputa e fizeram uma pista com linha de largada para os caracóis disputarem a corrida. Cada maquete representa uma perspectiva da obra, materializada por meio das cores, materiais e demais elementos utilizados para sua elaboração. Tais aspectos, enfatizam a importância do contanto com diferentes tipos de linguagens para aprendizagem, tal como expresso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que traz a seguinte afirmação:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63).

Após terminarmos as confecções das maquetes, arrumamos a sala e então anunciei a eles qual seria a nossa última atividade com o livro *Corrida dos caracóis* (2010). Depois de todas as discussões, vídeos, produções escritas e artísticas, chegou o momento de divulgação para as demais turmas da escola. Então, informei aos alunos que no dia seguinte, nos deslocaríamos para o pátio da escola, levando nossas cadeiras e mesinhas para fazer uma mostra dos trabalhos que eles tinham feito. Para tanto, todas as maquetes ficariam guardadas na escola, para não correr o risco de danificar alguma coisa durante o trajeto de volta para casa. Cada aluno ficou responsável em levar e trazer a sua mesinha com cadeira, e como eles eram os artistas, deveriam ter postura e paciência com o público, principalmente com os colegas menores das séries iniciais. Mais uma vez, eles aceitaram a proposta com muito entusiasmo e alegria, alguns até proferiram que não via a hora de chegar o dia seguinte, para apresentar as maquetes e as pesquisas.

No dia seguinte, aguardei a chegada de todos para instruí-los sobre como deveríamos proceder para que a apresentação pudesse ser bem organizada. O primeiro passo foi organizar toda classe lado a lado de modo a formar um "U". Com esse formato, os alunos das demais classes iniciariam em uma ponta e terminaria na outra, tendo acesso a todos os trabalhos feitos. Além disso, um dos alunos que estive nas pontas do "U", deveria ficar com o livro *Corrida dos Caracóis* (2010) para ler e apresentar para os alunos que viriam prestigiar nosso trabalho. Ao informar sobre este detalhe, vários alunos se prontificaram a ficar com o livro, entretanto, a aluna I. L. A. E, foi a primeira a levantar a mão, logo ela ficou responsável pela leitura e apresentação do livro.

Nos organizamos no pátio da escola, além das maquetes e a obra, os alunos levaram os cadernos com as pesquisas que haviam feito sobre os caracóis. À medida que as turmas retornavam do lanche, faziam uma parada em nossa feira, apreciava os trabalhos feitos e seguia para sala. Na Escola Sanária Silvéria de Souza, a ordem do lanche tem início dos alunos menores para os alunos maiores, assim as primeiras turmas que viram nossos trabalhos foram as turmas do 1º ano, depois vieram as turmas do 2º ano e assim sucessivamente. A figura 32 demonstra como foi o evento.

Figura 32 - Apresentação dos cenários artísticos



Fonte: arquivo da pesquisa.

Com a apresentação dos cenários artísticos, encerramos o trabalho com a obra *Corrida dos Caracóis* (2010). A conclusão deste ciclo marcou não apenas o fim de uma etapa, mas também o início de um processo enriquecedor de desenvolvimento literário e criativo para os alunos. Durante os dias que seguiram à leitura, foi gratificante testemunhar o entusiasmo dos alunos na execução das propostas, além da sua atenção e concentração para que os trabalhos, textos e pesquisas saíssem o mais elaborado possível. Além disso, as discussões e reflexões possibilitou que os estudantes pudessem explorar suas próprias interpretações da obra.

Diante disso, avaliei como positiva a primeira etapa do projeto, pois mesmo diante de um calendário desafiador foi possível plantar nos alunos a semente da leitura e apreciação literária. Essa semente não apenas germinou durante esta etapa inicial, mas começou a criar raízes profundas que serão essenciais para o desenvolvimento contínuo de aprendizagens nas próximas fases do projeto, que serão descritas nas próximas seções.

4.2 Etapa de leitura e escrita 2: *Antes da Chuva*

A segunda etapa do projeto de intervenção, teve início na outra semana. Desta vez, a obra utilizada foi o livro *Antes da Chuva* (2011) de Lúcia Hiratsuka. Com isso, após todos os alunos se acomodarem, perguntei se recordavam sobre o que iríamos fazer naquele dia. Eles não só me responderam que iríamos ler outro livro de Hiratsuka, como faríamos "trabalhos" sobre eles. Após ouvir todas as ponderações, comecei a explicar a dinâmica que adotaríamos naquele livro.

A dinâmica de trabalho com o livro *Antes da chuva* (2011), consistia em exercitar algumas habilidades de leitura, entre elas a capacidade de prever o que iria acontecer no decorrer do enredo. Assim, mediante algumas pistas, como: o título da obra, nome das personagens, autora e ilustrações, os alunos deveriam imaginar e escrever o enredo do livro. Para tanto, precisei efetuar um trabalho de edição, que em síntese, aconteceu em duas etapas: a primeira foi a digitalização de todo o livro e a segunda foi a edição para remover todo o texto e as cores, pois caberia aos alunos colorir as ilustrações.

A respeito das capacidades de verificação e previsão na leitura, Isabel Solé no livro *Estratégias de leitura* (2014), discorre sobre a capacidade de prever os acontecimentos, que é inerente a todos os leitores. Na visão da autora, os textos narrativos mostram-se mais propícios ao desenvolvimento desta habilidade, uma vez que apresentam inúmeras situações que permite aos leitores dar vida aos elementos textuais, por meio de traços imaginativos. Entre os traços destacados pela autora cabe destacar: a atribuição de características permanentes como: bonito, sedutor e antipático ou temporárias como: contente, furioso e triste. Além disso, há de observar as situações que fazem as personagens se moverem, bem como os objetivos que elas perseguem. Em suma, todos os fatos presentes em uma história, bem como os elementos que a compõem, possibilita o ato imaginativo do leitor, que por sua vez, exercitará suas capacidades de verificação e previsão. Nas palavras da autora:

> Enfim, os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido. Quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das suas previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência. (Solé, 2014, p. 40).

Para o desenvolvimento dessa atividade, a turma foi separada em três grupos, cada grupo recebeu uma versão adaptada do livro para colorir e criar a narrativa. Expliquei a eles que o trabalho precisava ser feito em equipe, isto é, todos deveriam participar da pintura das

ilustrações e da criação das histórias, tendo por base o conhecimento adquirido anteriormente com a leitura do livro *Corrida dos Caracóis* (2010). Para garantir a sequência do livro, pedi para que o líder de cada grupo colocasse no verso das folhas a numeração de 1 a 14, para que o livro pudesse ser montado novamente após a pintura. As figuras 33 e 34, demonstram a capa do livro em sua versão oficial e na versão adaptada, que os alunos receberam para colorir e criar o texto. Já a figura 35 demonstra os grupos criados na sala de aula.

Figura 33 - Capa do livro "Antes da Chuva" (2011)



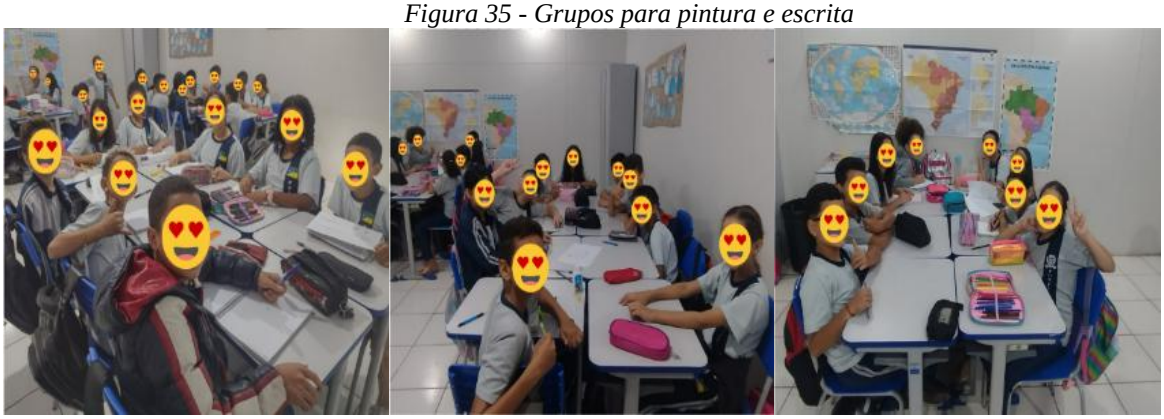
Fonte: Editora Global.

Figura 34 - Adaptação para o projeto de intervenção



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Figura 35 - Grupos para pintura e escrita



Fonte: arquivo da pesquisa.

Segmentados em grupos, entreguei a versão adaptada do livro, para que eles efetuassem as atividades de pintura e posteriormente de escrita. Assim que receberam a versão adaptada, os alunos logo reconheceram as personagens: Lia, Nico e o cachorro Mamona, pois eles também faziam parte do livro que havíamos lido na semana anterior. Cada grupo tinha um líder, e caberia a ele, delegar as tarefas aos demais. Cada grupo se organizou à sua maneira para

o processo de pintura. O que tornou essa atividade interessante, foi condicionar toda a produção ao trabalho de equipe, onde a comunicação e harmonia, determinariam o êxito da tarefa. Em suma, eles se saíram muito bem, uma vez que conseguiram imprimir à versão adaptada coerência na produção. Isto pode ser confirmado nas cores empregadas às paisagens, aos animais, as roupas das personagens e também a história criada, tendo por base as ilustrações. A figura 36 representa o momento da pintura e as capas da versão adaptada criadas por cada grupo.

Figura 36 - Processo de pintura e capas da versão adaptada da obra



Fonte: arquivo da pesquisa.

Como pode ser evidenciado nas figuras, cada grupo personalizou a capa do livro de uma maneira. As cores estampadas na capa, permaneceram idênticas nas demais ilustrações que compõem o livro, mesmo que tenha sido colorida por alunos diferentes. Em relação ao título da obra, também é possível notar que cada grupo adotou uma forma de escrita, em especial para a última capa representada pela figura 36, em que os integrantes do grupo inverteram a letra "U" para adicionar gotas de chuvas a ela. Além disso, coloriram a palavra "antes" em cor amarela para simbolizar os raios solares que antecedem a chuva. Na preposição "de" pintaram somente a letra "d" de amarelo representando a transição entre sol e chuva e a palavra "chuva" foi pintada na cor azul para representar a cor da água. Outro ponto interessante nesta capa, diz respeito a cor dos cabelos das personagens, que foram coloridos de marrom, para representar os cabelos castanhos dos integrantes do grupo. O cachorro Mamona, também recebeu novas tonalidades,

assim como as roupas das personagens e a folha da Vitória-Régia, elemento que será o tema da próxima atividade escrita.

É importante destacar que mesmo reconhecendo as personagens do outro livro, os alunos imprimiram as ilustrações novas tonalidades, seja na cor do cabelo, na pelagem do cachorro Mamona e também nas roupas das personagens. Cada grupo buscou imprimir seus gostos a ilustração tornando a versão adaptada em um livro totalmente novo, mesmo que os nomes das personagens não tenham sido alterados. Tais aspectos demonstram que os alunos compreenderam o intuito do trabalho que era de fato tentar prever o que aconteceria na história, porém sem deixar de expor suas presunções acerca da obra. De acordo com Vicent Jouve, no livro *A leitura* (2002), estando diante de um texto, o leitor buscará completar o seu sentido mediante a "[...] quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra" (p. 63). O autor ainda pondera que se os elementos do enredo não poderem ser descritos inteiramente, "[...] o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aquilo que lhe parecer verossímil" (p. 63).

Desta forma, ao manter alguns traços da obra original como o título e o nome das personagens, cada grupo se embasou em aspectos subjetivos da própria realidade para decifrar os elementos que se mostraram ambíguos como a cor e os diálogos das personagens. A essa premissa, Jouve (2002), tece a seguinte argumentação:

> Se o leitor está ao mesmo tempo "orientado" e "livre" no decorrer da leitura, é porque a recepção de um texto se organiza em torno de dois polos que podemos chamar, com M. Otten (1982), de "espaços de certeza" e "espaços de incerteza". Os "espaços de certeza" são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global. Os "espaços de incerteza" remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor. (Jouve, 2002, p. 66).

Assim como a pintura ganhou traços peculiares, situação idêntica aconteceu com as histórias produzidas, em que cada grupo, elaborou uma história diferente para as ilustrações. Neste processo de escrita, vale salientar a presença dos diálogos curtos, uso de onomatopeias para representar o latido do cão Mamona e também o movimento de passar a toalha na pele para se enxugar, representado na última ilustração. Outro ponto a ser observado, diz respeito a utilização da caneta, geralmente, eles escrevem todo o texto a lápis para só então passar a caneta. Ainda assim, acabam cometendo alguns erros, ora sobre a grafia correta das palavras, ora por ainda não estarem tão habituados a escrever com canetas.

Na versão original do livro *Antes da Chuva* (2011), os diálogos têm início a partir terceira página, que é quando entram em cena as personagens Lia e Nico. Antes, há a ilustração do cachorro Mamona e de um banco. Enquanto eu preparava a versão adaptada para o projeto,

ficava imaginando se os alunos iriam estampar alguma frase para aquelas imagens, isto é, como a iriam interpretá-la. Contudo, assim como a autora não imprimiu palavras a essas ilustrações, eles também não fizeram, restringindo-se apenas a colori-las. Em suma, só houve diálogos quando as ilustrações continham as personagens Lia e Nico, ou quando as ilustrações representavam o que elas estavam vendo como é o caso, por exemplo, da imagem do lago no momento em que tem início a chuva. Na figura 37, é possível visualizar como cada grupo iniciou a sua história.

Figura 37 - Início da história de cada grupo



Fonte: arquivo da pesquisa.

Um dos grupos, iniciaram a história com a personagem Nico sendo o interlocutor. Na ocasião, a personagem mostra com espanto a folha que o cachorro Mamona havia trazido para

dentro da casa. Já o outro grupo, utilizou a voz de um narrador observador para descrever a cena, além disso, eles sabiam o nome da folha que o cão estava brincando. O terceiro grupo, deu a entender que as personagens estavam no terreiro da casa e quando entraram, viram Mamona "arrastando" uma folha enorme. A diversidade de ideias também esteve presente no final da história, como mostra a figura 38.

Figura 38 - Final da história de cada grupo



Fonte: arquivo da pesquisa.

Como pode ser visto na figura 38, dois grupos atribuíram a personagem adulta que aparece ao final do livro o papel de avó, enquanto um grupo decidiu que seria a mãe das personagens. Outro fato interessante é que dois grupos, assim como Lúcia Hiratsuka, atribuíam as pegadas como oriundas das águas, já que as personagens estavam molhadas. Por outro lado, um grupo coloriu as pegadas na cor marrom, indicando que ao invés de água, era barro uma vez

que eles vieram correndo da beira do lago, onde estavam, até a casa, como demonstra a figura 38. Aqui mais uma vez nota-se as adaptações feitas pelos integrantes do grupo, pois eles tiveram contato com a mãe das personagens no livro *Corrida dos caracóis* (2010), entretanto, mesmo sabendo, que a personagem que aparece no livro *Antes da chuva* (2011), não poderia ser a mãe de Lia e Nico, eles decidiram que seria melhor atribuir a ela esse papel.

Terminados os processos de pintura e escrita, recolhi as histórias para socialização. Posteriormente, efetuei a leitura do livro *Antes da Chuva* (2011). Vale salientar, que mesmo eles não gostando muito, foi necessário projetar o livro na tela para que pudessem acompanhar a leitura de forma mais precisa, ao final indaguei-os sobre qual versão eles haviam gostado mais e todos responderam a versão adaptada. Com toda a dinamicidade promovida pela aula, tive a impressão de que o tempo havia passado mais rápido do que o normal. Então, solicitei aos alunos que organizassem as cadeiras e guardassem os materiais, pois faltava pouco tempo soar o sino.

No dia seguinte, levei os alunos para o laboratório de informática para pesquisar sobre a planta aquática Vitória-régia. Minha ideia era que eles pesquisassem curiosidades sobre a planta, pois eu pretendia ler para eles a lenda. Entretanto, quando começaram as pesquisas, eles descobriram que havia uma lenda da Vitória-Régia, e acabaram indo pesquisar sobre a lenda. Ficaram maravilhados com a história e minha surpresa, havia sido revelada antes da hora. Mesmo assim, quando retornamos para sala, efetuei a leitura da lenda da Vitória-Régia. A figura 39 representa os alunos no momento em que estavam pesquisando curiosidades sobre a Vitória-Régia no laboratório de informática.

Figura 39 - Pesquisa sobre Vitória-Régia no laboratório de informática



Arquivo da pesquisa.

Após terminarmos a pesquisa, retornamos à sala de aula, onde socializamos os resultados obtidos. Enquanto ouvia as ponderações dos alunos, fui escrevendo no quadro as palavras centrais da pesquisa efetuada por eles. Além disso, aproveitei a ocasião para ler a lenda indígena da *Vitória-Régia*. Mesmo sabendo da história, pois tinham lido enquanto pesquisavam

no laboratório, os alunos ouviram atentamente. Além das pesquisas, solicitei que eles fizessem um desenho colorido da planta, para melhor ilustrar a pesquisa. Dei um tempo para que efetuassem essa atividade e quando terminaram, expliquei a eles que faríamos um poema tendo como tema central a *Vitória-Régia*.

O próximo passo foi retomar algumas premissas elementares sobre a estrutura do poema, em especial a rima. Quando informei, que os poemas que eles produzissem deveriam ter rimas, os alunos ficaram um pouco apreensivos, alguns não sabiam, outros afirmaram ter estudado mais não se recordavam. Após explicar o conceito, senti que eles ainda estavam com dúvidas, então voltei-me para o quadro e decidi utilizar as palavras chave que havíamos circulado, para buscar outras palavras cujo o som da sílaba final fosse idêntico, ou parecido. A figura 40 demonstra os apontamentos feitos pelos alunos enquanto socializavam, bem como as palavras chaves que fui circulando que poderiam servir de substrato para produção do poema.

Figura 40 - Ponderações, rimas e poema sobre Vitória-Régia



Arquivo da pesquisa.

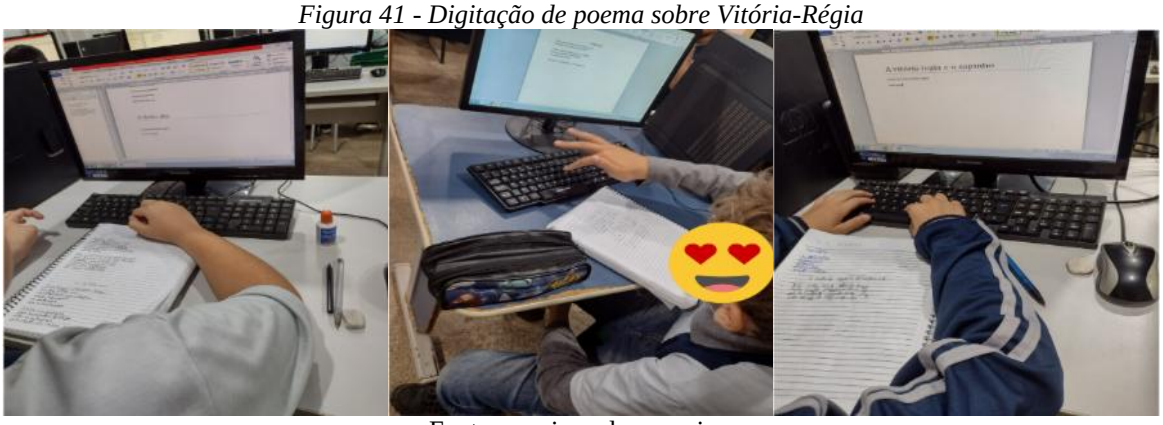
Ao selecionar uma palavra, por exemplo “aquática”, eu solicitava que os alunos me falassem quais palavras terminavam com o mesmo som. A princípio eles estavam sem ideias, porém após duas ou três palavras mencionadas por mim, eles compreenderam, então passaram a falar tantas palavras que foi difícil escrevê-las no quadro. Depois que tomamos o quadro com a busca de palavras que possuíam o som semelhante, chegou o momento de elaborar um poema, considerando os conhecimentos e palavras que tínhamos escrito.

O poema representado na figura 40, floresceu na sala, enquanto eles falavam, eu escrevia, apagava e escrevia novamente. Toda essa rapidez, era para tentar capturar cada gota das ideias que iam surgindo e o mesmo tempo, mostrar que tão importante quanto escrever é reescrever. Tanto dinamismo, custou o alinhamento da estrofe, porém foi por uma boa causa, o desajuste inicial foi necessário para o ajustamento que ainda estava por vir, como poderá ser observado mais adiante. Assim, após a pesquisa no laboratório, a socialização das principais

descobertas sobre a Vitória-Régia, leitura da lenda, e escrita compartilhada de um poema, chegou o momento de cada aluno produzir o seu próprio poema.

Naquela aula, os alunos produziram a primeira versão do poema em seus cadernos. À medida que iam escrevendo, eu passava cadeira por cadeira para visualizar o processo de escrita, corrigir alguns desvios, motivar, dar sugestões e apreciar os poemas que ainda estavam quentinhos, pois literalmente acabaram de sair do forno. O processo de escrita durou três aulas, de modo que no dia seguinte, nos deslocamos para o laboratório de informática para que os alunos, pudessem digitar o que haviam escrito no dia anterior. Tal atividade foi muito emblemática, pois seriam praticamente o primeiro texto que eles iriam digitar utilizando o computador e o software de edição e criação de textos. Instruí como acessar o programa, bem como as regras básicas para uma boa digitação, isto é, utilizar todos os dedos e tocar a barra de espaço com os polegares. Eles ouviram tudo atentamente, porém na hora de executar a maioria preferiu utilizar somente os dedos indicadores. A figura 41 apresenta o momento de digitação dos poemas no laboratório de informática.

Figura 41 - Digitação de poema sobre Vitória-Régia



Fonte: arquivos da pesquisa.

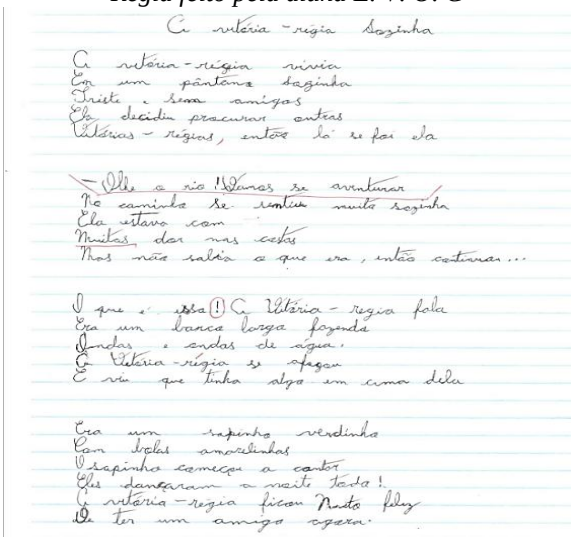
Enquanto estávamos no laboratório, fiquei auxiliando os alunos tanto na digitação quanto na formatação dos textos. Em suma, o processo de digitação, mostrou-se uma tarefa mais desafiadora do que a escrita feita a punho. Depois de formatar todos os textos, eu os salvei em um *pendrive* e assim, retornamos para a sala de aula. Em sala, distribui para cada aluno um desenho da Vitória-Régia para que pudessem colorir e personalizar. Esses desenhos, seriam utilizados para confecção de um cartaz, no qual, ao centro de cada flor, teria os poemas que eles haviam escrito. Assim, após entregar um desenho para cada aluno, e os organizar para pintar, desloquei-me rapidamente até a sala de impressões da escola para imprimir os poemas. Ao retornar para sala, trouxe comigo além dos poemas, o rolo de papel pardo que iríamos utilizar para elaboração do cartaz.

A produção escrita de um poema teve por objetivo demonstrar aos alunos a grande possibilidade de escrever sobre todo tipo de coisa, plantas, carros, brincadeiras, pessoas, sentimentos, festas, escola, casa, entre outros. Vale pontuar que ao escolher um item central, que em nosso caso foi a Vitória-Régia, os alunos compreenderam que poderiam atribuir a ela, inúmeras características, sem a preocupação de estarem certos ou errados. Em sua essência, um poema pode hospedar inúmeros significados aos seus versos, uma vez que possibilita vários tipos de leitura, não somente a linear. Outro ponto marcante, refere-se ao seu caráter musical, característica que propicia aos leitores ouvir e notar sutilezas que seus olhos em uma leitura silenciosa, talvez deixaria escapar. Ao se referir aos poemas, Marisa Lajolo, no livro *Palavras de encantamento* (2001), escreveu:

> [...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõem-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...]. (Lajolo, 2001, p. 5).

Progressivamente os poemas dos alunos adquiriram forma, de modo que ao lê-lo, era possível notar aspectos da personalidade de cada um, bem como os seus gostos materializados no poema na voz do eu lírico representado pela Vitória-Régia. Essa característica torna-se mais interessante se considerarmos o fato de que os alunos precisaram escolher os momentos de sua vivência e exprimi-los na escrita do poema. Para representar a classe, escolhi três poemas feitos pelos alunos E.V.O.C, H.O.F e N.S.M, demonstrados pelas figuras 42 a 47.

Figura 42 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna E. V. O. C



Fonte: arquivos da pesquisa.

Figura 43 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna E. V. O. C

A VITÓRIA-RÉGIA SOZINHA

A Vitória-Régia vivia
Em um pântano sozinha
Triste e sem amigos
Ela decidiu procurar outras
Vitórias-Régias então lá se foi ela.

-Olhe o rio! Vamos se aventurar
No caminho se sentiu muito sozinha
Ela estava com
Muita dor nas costas
Mas não sabia o que era, então continuou...

O que é isso! A Vitória–Régia fala
Era um barco largo fazendo
Ondas e ondas de água.
A Vitória–Régia se afogou
E ela viu que tinha algo em cima dela

Era um sapinho verdinho
Com bolas amarelinhas
O sapinho começou a cantar
Eles dançaram a noite toda!
A Vitória–Régia ficou muito feliz
De ter um amigo agora.

Fonte: arquivos da pesquisa.

No poema escrito pela aluna E.V.O.C, tem-se a narração da saga da Vitória-Régia que vivia sozinha em um pântano e decidiu aventurar-se em outros lugares para encontrar um amigo. A solidão sentida pela Vitória-Régia aliada à sua vontade de ter alguém com quem conversar, impulsionou sua partida rumo ao desconhecido. A história termina com final feliz, com a personagem encontrando um alegre "sapinho de bolinhas amarelinhas". Curiosamente, a dor nas costas que ela sentia, era causada pelo desconhecido sapinho que mais tarde tornara-se seu amigo. Ao utilizar esses traços, a aluna imprimiu um ar de suspense ao poema, evidenciando de forma implícita que aquilo que a personagem tanto queria, estava por perto há muito tempo, porém ela ainda não havia notado.

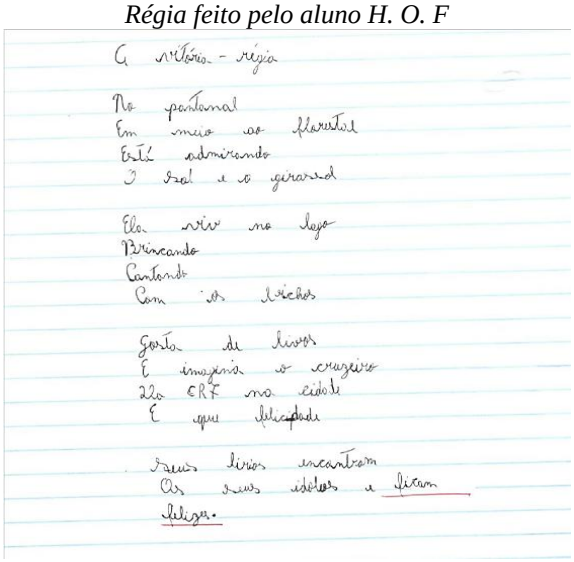
Tal premissa é representada no poema por meio dos versos: "Ela estava com muita dor nas costas/Mas não sabia o que era, então continuou...". A utilização das reticências para representar a incerteza da personagem foi um dos elementos utilizados pela aluna para evidenciar a personificação, característica inerente a todos os poemas escritos pela classe. No caso do poema da aluna E.V.O.C, ela atribuiu a planta sentimentos, desejos e atributos corporais como costas. A utilização destes elementos é, de certa forma, o resultado do trabalho sobre as formas basilares de expressão da linguagem: denotação e conotação.

Enquanto discutíamos sobre a escrita do poema, uma das dúvidas dos alunos referiam-se justamente se eles poderiam atribuir aspectos pessoais e/ou humanos a planta. Quando expliquei a eles que poderiam, eles mostraram-se um pouco confusos, pois como poderiam atribuir a algo características que não lhe pertenciam. Contudo, pouco a pouco eles compreenderam que isso era comum acontecer, tanto nas histórias que eles conheciam como conto de fadas e fábulas, como nos desenhos animados. Além disso, eles também associaram a alguns traços ao livro *Antes da chuva* (2010) de Hiratsuka. No livro, as personagens Lia e Nico, assistem a um "show de sapinhos" que cantavam no lago tendo as Vitórias-Régias como palco. Somente após compreenderem o princípio da conotação é que a escrita dos poemas foi alavancada, pois além de características humanas, gostos pessoais também foram expressos, como pode ser evidenciado no poema feito pelo aluno H.O.F, representado pelas figuras 44 e 45.

Desta maneira, ao escreverem poemas os alunos demostraram que, mesmo sem uma compreensão profunda das figuras de linguagem, conseguiram utilizá-las para enriquecer seus textos. Esse recurso, contribuiu para expandir o significado das palavras de maneira que, talvez, não poderiam ser expressas de forma direta, isto é, denotativa. Antonio Candido, no livro *O estudo analítico do poema* (1996), argumenta: "No poema, as palavras se comportam de modo

variável, não apenas se adaptando às necessidades do ritmo, mas adquirindo significados diversos conforme tratamento que lhes dá o poeta". (1996, p. 69). José Luiz Fiorin, por sua vez, ao discorrer sobre a personificação no livro *Figuras de Retórica* (2014), explica que o ato de "impropriedade" semântica causado pela personificação é um recurso utilizado pelos escritores e oradores para expandir o sentido de uma palavra ou termo e com isso, atribuir-lhe aspectos peculiares através do alargamento semântico. Por essa razão, os alunos ao utilizarem aspectos subjetivos para criarem seus poemas, buscaram nas figuras de linguagem uma forma de ampliar e expressar suas ideias e sentimentos, como pode ser observado no poema do aluno H.O.F representado nas figuras 44 e 45.

Figura 44 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno H. O. F



Fonte: arquivos da pesquisa.

Figura 45 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno H. O. F

A vitória-régia

No pantanal
Em meio ao florestal
Está admirando
O sol e o girassol

Ela vive no lago
Brincando
Cantando
Com os bichos

Gosta de livros
E imagina o cruzeiro
Do CR7 na cidade
E que felicidade

Seus lírios encontraram
Os seus ídolos e ficaram
Felizes.

Fonte: arquivos da pesquisa.

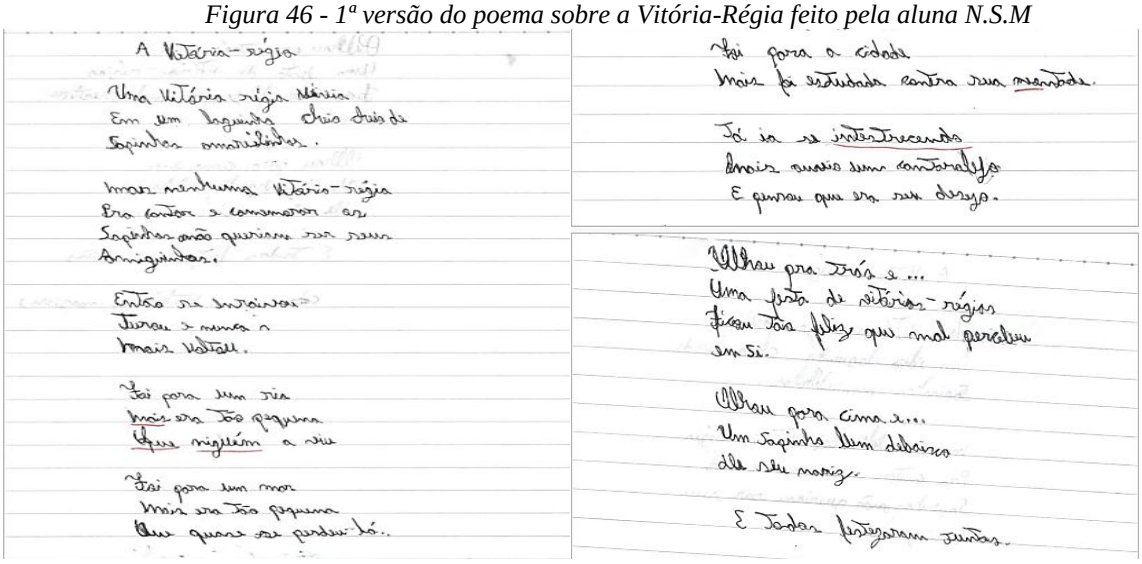
Além de um caráter musical mais notável, evidenciado pelas rimas presentes em todas as estrofes, o poema traz de forma criativa e inesperada uma Vitória-Régia que "imagina" o cruzeiro do jogador de futebol Cristiano Ronaldo, conhecido como "CR7" ou "Robozão". Esse verso, reflete uma paixão pessoal do aluno H.O.F, que assim como outros estudantes da classe, adora jogar futebol, além de ser fã do jogador português. Ao incorporar essa cobiça peculiar e fantasiosa a imagem da planta, o aluno materializou seus próprios desejos e sonhos. Deste modo, a voz lírica do poema pode ser entendida como uma representação do próprio autor, que projeta suas aspirações de forma metafórica e personificada. De acordo com Octavio Paz, no livro *O Arco e a Lira* (1982):

> A essência da linguagem é simbólica porque consiste em representar um elemento da realidade por outro, como ocorre nas metáforas. A ciência verifica uma crença comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural. Cada palavra ou grupo de palavras é uma metáfora. E, desse modo, é um instrumento mágico, isto é, algo susceptível de transformar em outra coisa e de transmutar aquilo em que toca: a palavra pão, tocada pela palavra sol, se torna efetivamente um astro; e

> o sol, por sua vez, se torna um alimento luminoso. A palavra é um símbolo que emite símbolos. (Paz, 1982, p. 41).

A utilização da metáfora e da personificação para expressar gostos pessoais no poema é um recurso que enriquece a comunicação dos sentimentos e desejos do autor de maneira indireta e imaginativa. Além disso, demonstra como o texto literário pode servir de veículo para expressão individual, uma vez que o aluno transformou um elemento natural, ou seja, a paixão por futebol, em um símbolo, onde suas aspirações pessoais foram ser projetadas. As figuras 46 e 47 representam, respectivamente a 1ª e 2ª versão do poema criado pela aula N.S.M.

Figura 46 - 1ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pela aluna N.S.M



Fonte: arquivos da pesquisa.

Figura 47 - 2ª versão do poema sobre a Vitória-Régia feito pelo aluno N.S.M

A vitória-régia

Uma Vitória-Régia vivia
Em um laguinho cheio de
Sapinhos amarelinhos.

Mas nenhuma Vitória-Régia
Pra cantar e comemorar os
Sapinhos não queriam ser seus
Amiguinhos.

Então se enraivou
Jurou e nunca
Mais voltou.

Foi para um rio
Mas era tão pequena
Que ninguém a viu.

Foi para um mar
Mais tão grande
Que quase se perdeu lá.

Foi a cidade
Mais foi estudada
Contra sua vontade.

Já ia se entristecendo
Mais ouviu um cantalorejo
E pensou que era seu desejo.

Olhou pra trás e...
Uma festa de Vitórias-Régias
Ficou tão feliz que mal percebeu
Em si.
Olhou pra cima e...
Um sapinho bem debaixo
De seu nariz.

E todos festejaram juntos.

Fonte: arquivos da pesquisa.

O poema criado pela aluna N.S.M foi o mais extenso da classe. Tal como o poema da aluna E.V.O.C, a Vitória-Régia também estava à procura de um amigo, a diferença era que ela

queria alguém que pertencesse a sua classe, ou seja, que também fosse uma Vitória-Régia, pois os habitantes do pequeno lago, “os sapinhos amarelinhos” por algum motivo não queriam sua amizade. Durante todo o poema, é notável como a aluna traduziu para os versos a busca pela amizade verdadeira, que teve início em um “laguinho”, a qual transmite a ideia de que era pequeno demais para a Vitória-Régia, que injuriada tomou rumo desconhecido em busca dos seus sonhos. Desta maneira, a trajetória é marcada por vários revezes ora no rio, ora no mar e também na cidade. Cada verso apresenta uma reviravolta sofrida pela planta evidenciando o sofrimento dela de forma gradativa (laguinho, rio, mar e cidade). A busca termina de forma semelhante ao poema da aluna E.V.O.C, ou seja, ao término o “sapinho amarelinho” bem como várias Vitórias-Régias haviam se tornado seus amigos.

Os três poemas representaram as aspirações e desejos dos alunos. Cabe destacar, que muitos traços presentes nos poemas ressoaram as leituras, pesquisas e discussões feitas em sala em especial a obra *Antes da chuva* (2011) de Hiratsuka. Desta maneira, por meio de ações compartilhadas cada aluno conseguiu imprimir sua própria experiência ao poema, tornando-o único. Jorge Larrosa, em uma conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, intitulada de *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), destacou o poder das palavras em nossas vidas, em especial, no que tange ao processo de caracterização e consolidação de nossas experiências. Nas palavras do autor:

> As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 21).

Ao escrever um poema, cada aluno pode vivenciar uma nova experiência, expressando-a em versos. Isso lhes permitiu o alinhamento de ideias e acontecimentos que demandariam mais detalhamento e tempo se fosse feito por meio da narrativa prosaica. Além disso, o poema permitiu-lhes utilizar a linguagem de forma mais descontraída, graças a seu caráter sonoro e rítmico inerente. Prevaleceu o uso da linguagem conotativa e cotidiana, o que contribuiu para expressar peculiarmente, as aspirações de cada aluno. Conforme explica Paz (1982, p. 25), “a linguagem falada está mais perto da poesia do que da prosa; é menos reflexiva e mais natural, e daí ser mais fácil ser poeta sem o saber do que prosador”.

Com o término da pintura, cada aluno deveria efetuar a colagem do poema no centro da Vitória-Régia e depois colar a planta no papel pardo. Além disso, deveriam dar um título ao cartaz e identificar a série responsável pelo trabalho. Somente após o cumprimento destas etapas, foi que nos deslocamos para fora da sala para colagem do cartaz no mural da escola.

Todo o processo de colagem, foi orquestrado por eles, para tanto, foi necessário muito trabalho de equipe e o auxílio de uma cadeira para fixação do cartaz. Após a fixação, fizemos uma sessão de fotos, em que cada aluno apontou se posicionou a frente do cartaz e tocou no poema que havia produzido. Todo o processo descrito, pode ser visto na imagem 48.

Figura 48 - Elaboração e sessão de fotos: cartaz de poemas



Fonte: arquivos da pesquisa.

Com a exposição e sessão de fotos, finalizamos o trabalho com a obra *Antes da Chuva* (2011) de Lúcia Hiratsuka. Durante os dias em que sucederam o trabalho, notei algumas evoluções na turma, em especial, no que diz respeito a observação dos detalhes contidos na obra. Tal como fizemos no livro *Corrida dos caracóis (*2010), os espaços em branco presentes em *Antes da chuva* (2011), também foram explorados bem como as cores, as personagens e as figuras de linguagem, mais especificadamente, a metáfora, a personificação e a comparação. Todos esses elementos foram apresentados de maneira introdutória, pois o intuito de ensiná-los de forma gradativa, para que as aulas não se resumissem a explicação interminável de conteúdos seguidos de exercícios para fixação. Além disso, busquei evidenciar cada figura enquanto efetuava a leitura do livro e até mesmo de seus poemas, para que notassem o quão importante e, sobretudo, interessante era aquele conteúdo.

Outro ponto marcante foi a utilização do computador para digitação e formação dos poemas. Há um pressuposto de que os alunos deste século, no geral, lidam naturalmente com as tecnologias, como se não fosse preciso ensiná-los. No entanto, o que tenho visto durante esses anos de docência é justamente o oposto. Com as devidas exceções, os alunos precisam ser acompanhados individualmente para que consigam executar as rotinas mais elementares utilizando um computador, como por exemplo: copiar e colar um texto. Desta forma, é primordial que o professor colabore e estimule os alunos a utilizarem as tecnologias para fins didáticos e de pesquisa, indicando que o computador, assim como qualquer outro instrumento tecnológico, é uma ferramenta e que cabe a nós ter o controle sobre eles e não o inverso.

Assim, pouco a pouco, conseguimos consolidar algumas habilidades elementares para o ensino da leitura literária: a atenção aos detalhes de modo a perceber e a inferir sentidos,

mesmo nas situações mais corriqueiras. O envolvimento espontâneo com o texto, compreendendo suas nuances, sabores e dissabores, principalmente no que diz respeito as personagens suas ações, seus diálogos e amadurecimento. Mais uma vez, a avaliação que faço do trabalho com a obra foi positiva, tendo em vista o empenho demonstrado em todas as etapas.

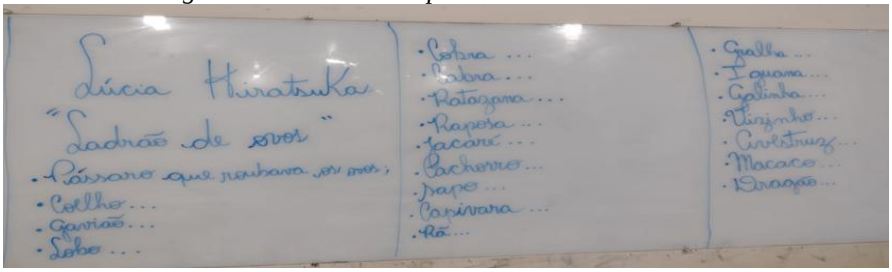
4.3 Etapa de leitura e escrita 3: *Ladrão de ovos*

A terceira etapa do projeto de intervenção teve início na primeira semana que retornamos das férias. Na ocasião, o livro trabalhado foi *Ladrão de ovos* (2011) de Lúcia Hiratsuka. Depois de recepcionar os alunos, expliquei que daríamos continuidade ao projeto de leitura que havíamos iniciado antes das férias. Todos ficaram felizes e ansiosos para saber qual livro seria lido e quais atividades seriam desenvolvidas. Então, dei início aos trabalhos, dizendo que queria ouvir as expectativas deles sobre qual história iríamos ler. Enquanto discursavam, alguns alunos proferiram alguns nomes e curiosamente uma das sugestões dita por eles, é o título de um livro de Lúcia Hiratsuka, *A venda* (2014).

Fiquei surpresa pela coincidência, entretanto me recordei que certa vez, eu havia comentado com eles sobre esse livro, o que contribuiu para que presumissem que seria o livro a ser lido. Tratava-se de um bom palpite, porém eles ainda não haviam chegado sequer próximo do título do livro que iríamos ler. Com isso, resolvi ajudá-los, eu disse que o título do livro começava da seguinte forma: “Ladrão de...”, então vários comentários surgiram como: alface, verduras, comida, galinha. No momento em que ouvi a palavra galinha, informei a eles que estava perto, então um dos alunos finalmente acertou, ovos.

Depois de descobrir o título do livro, mostrei a todos a capa, no qual é possível ver as personagens Laura e Carlinhos. Então, iniciei outra enquete: quem ou o que, estava roubando os ovos? Novamente, muitos comentários surgiram sendo um melhor do que o outro. Desta vez, resolvi anotá-los no quadro como pode ser evidenciado na figura 49.

Figura 49 - Possíveis responsáveis em roubar os ovos



Fonte: arquivos da pesquisa.

Na ocasião, um dos alunos acertou que o ladrão de ovos seria um cachorro. Entretanto, eu não confirmei essa informação para não antecipar as ações que iriam ocorrer no livro. Com isso, após as anotações, fiz a leitura da obra em voz alta e como sempre, à medida que eu lia o texto, fazia uma pausa para mostrar as ilustrações para a turma. Neste momento, sempre havia comentários destacando algum aspecto da obra.

A princípio os alunos acharam que as personagens da narrativa seriam Nico e Lia, essa ideia era sustentada por várias coincidências como: o fato de as personagens serem um menino e uma menina e também por serem irmãos, pelas suas vestimentas e pelo ambiente onde as cenas ocorriam, que era o quintal de casa. Quando descobriram o nome das personagens, se deram conta também de que sua personalidade era diferente, alguns ainda me interrogaram se as personagens de *Ladrão de Ovos* (2011), eram parentes, ou quem sabe, vizinhos das personagens dos livros lidos anteriormente. Tais observações, tinham como elemento motivador as ilustrações, no qual é possível identificar aspectos da vida cotidiana, que de certa maneira, remetem ao cotidiano de muitas famílias como: as brincadeiras entre irmãos, os pequenos afazeres domésticos feitos pelas crianças, o quintal da casa, os animais de estimação e o olhar atento e afetuoso tanto da avó como da mãe. Essas semelhanças criaram nos alunos uma áurea de parentesco e afetividade, pois muitos acontecimentos presentes nas obras de Hiratsuka, direta ou indiretamente apontam para situações passíveis de ocorrerem na vida real, principalmente as ações e reações das personagens. De acordo com Vicent Jouve no livro *A leitura*:

> O texto não pode construir personagens absolutamente diferentes daquelas que o indivíduo coteja na vida cotidiana. Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo "real". (Jouve, 2002, p. 62).

Diante dessas evidências, cabe destacar a afetividade dos alunos com as personagens, em especial com o cachorro de Laura, Duque. Esse fato pode ser explicado se considerarmos que toda a ambientação da obra verticaliza o olhar do leitor para a vida doméstica a qual é feita de acontecimentos sem notoriedade internacional, porém muito importantes. Com isso, ações puramente rotineiras em um lar, tornaram-se elementos significantes, contribuindo para que os alunos se identificassem com os componentes da narrativa. Segundo Jouve (2002), a afetividade é um dos pilares fundamentais da leitura, tendo em vista ser impossível envolver-se profundamente com um texto sem a presença de elementos que possibilite o aflorar das emoções. Em suas palavras:

> O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (Jouve, 2002, p. 19).

A leitura do livro seguiu até que chegamos ao momento de maior suspense da narrativa: algum ser, até então desconhecido, estava roubando os ovos das galinhas e tanto os personagens como nós leitores tínhamos que descobrir sua identidade. Neste momento, as expectativas iniciais anotadas anteriormente no quadro foram confirmadas oralmente pelos alunos. Entretanto, dois alunos surpreenderam-me por sua perspicácia. O primeiro aluno informou-me que o ladrão de ovos se tratava de Duque, pois o próprio texto já o definia como "explorador". Já o outro aluno disse que o ladrão de ovos era o gato, isso porque na ilustração, percebe-se sua postura suspeita: – E*stá com o rabo entre as pernas, professora*. Mediante a esses comentários, vale destacar a forma como cada um retirou do texto aspectos verbais e não verbais para confirmar suas presunções.

Prosseguimos com a leitura até descobrirmos que o responsável pelo sumiço dos ovos era o Duque. A sala ficou agitada e a maioria não concordou que o cachorro de Laura fosse o ladrão; afirmavam que, na verdade, ele estava apenas investigando o local em busca de pistas para encontrar o verdadeiro culpado. Entretanto, antes que pudesse fazê-lo, Laura e Carlinhos o flagraram no ninho das galinhas e interpretaram a situação de forma errada. Um aluno, por outro lado, argumentou:

– É *pode ser ele mesmo, ele era o mais bagunceiro, nem deixava a Laura varrer o quintal em paz*.

Aproveitei o momento para incluir novas questões a nossa discussão: o que aconteceria com o Duque se os pais de Laura descobrissem o que ele estava fazendo? Será que Carlinhos iria contar? Houve um clima de tensão na sala, pois de forma alguma eles queriam aceitar que o Duque era o vilão da história.

A leitura continuou até o momento em que a vizinha das personagens chega para uma visita. Foi então que a mãe de Laura descobriu que o Duque estava roubando os ovos, não só da casa deles, como também da casa de dona Adelaide. A cena seguinte, demonstra Laura e Carlinhos procurando o cachorro por todos os cantos do quintal e da casa. Perguntei aos alunos sobre o possível paradeiro do cachorro, então uma torrente de palpites surgiu:

– *A vizinha Adelaide sequestrou ele.*

– *O Duque se perdeu na mata*.

– *O pai e a mãe venderam ou doaram ele*.

– *Ele foi levado para cidade para ser educado*.

Seguimos com a leitura até o ponto em que a personagem Laura pergunta à mãe se ela tinha visto o cachorro. Em vez de responder diretamente, a mãe se esquiva da pergunta, questionando Laura, em um tom de voz gélido, se ela já tinha tomado banho. Neste momento, uma das alunas comentou:

– Mãe é tudo igual! A minha vive fazendo isto.

O culminar desta cena é a descoberta de que o pai de Laura havia levado o Duque embora. À medida que a narrativa caminhava para o fim os alunos ficavam cada vez mais apreensivos. A cada acontecimento em desfavor de Laura e Duque eles ficavam inconformados, protestavam e se remexiam nas cadeiras. Tal episódio evidencia que o "[...] papel das emoções no ato de leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena". (Jouve, 2002, p. 20).

Diante de toda aquela tensão, informei aos alunos que o desfecho da história estava próximo, então gostaria de saber como ela iria terminar. Será que o Duque retornará para casa? Laura faria as pazes com seu pai novamente? Ela ganharia um outro animal de estimação, um que fosse "bonzinho" como o cachorro de Carlinhos? Na opinião dos alunos, Laura não iria aceitar outro animal de estimação e só faria as pazes com o pai se ele trouxesse o Duque de volta. Além disso, um dos alunos comentou que o Duque iria escapar de onde ele foi levado e voltar para Laura. O desfecho da história culminou, de fato, com o retorno de Duque e assim, Laura ficou feliz novamente. Os alunos comemoraram o retorno triunfal de Duque, alguns até palmas bateram, tamanha era a comoção com as ações desenvolvidas na narrativa. Com o término da leitura, aguardei os mais emocionados se acalmarem para explicar sobre a atividade que iríamos desenvolver.

A atividade consistia em escrever uma narrativa de suspense e mistério, cujo o espaço dos acontecimentos tenha sido a própria casa, ou qualquer espaço familiar como a casa do tio, dos avós, etc. Expliquei a eles que a narrativa de mistério deveria predominar o suspense, tal como eu havia feito com eles enquanto lia o texto. Os detalhes das cenas deveriam ser contados pouco a pouco, para que o leitor ficasse curioso e se deixasse guiar pelas emoções, como aconteceu com todos no decorrer da leitura. Eles ouviram as instruções atentamente e após o recreio, teve início a escrita da primeira versão do conto de suspense. À medida que os alunos foram escrevendo os textos, fui auxiliando com ponderações coletivas e individuais.

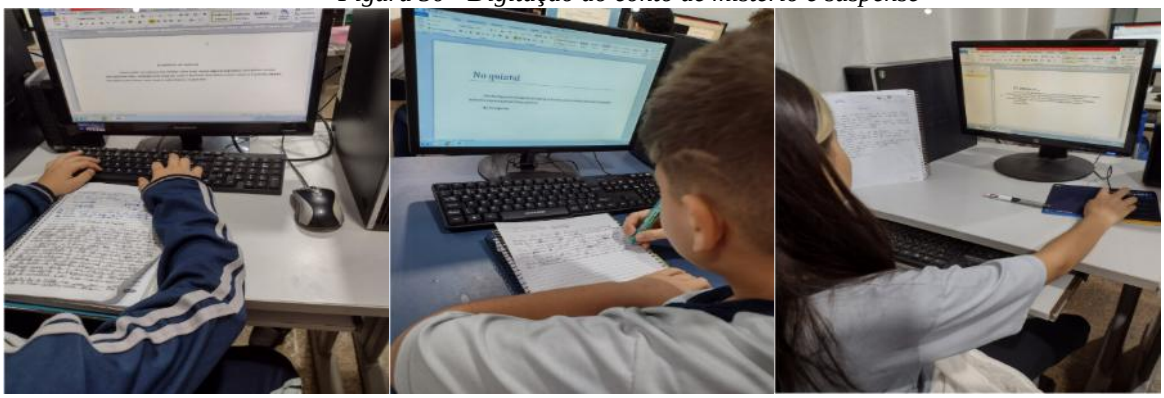
No dia seguinte, destaquei a importância de alguns princípios estruturais do texto como a organização em parágrafos, o uso adequado de sinais de pontuação e a necessidade de iniciar os períodos com letra maiúscula. Além disso, aprofundei a discussão sobre o conceito de

suspense. Expliquei a eles que o suspense se tratava da expectativa e tensão que sentimos quando estamos aguardando algo importante ou emocionante acontecer. Desta maneira, o fato de os acontecimentos serem diluídos pouco a pouco na narrativa, cria em nós uma sensação de incerteza e apreensão, fazendo-nos querer saber, a todo custo, o que está por vir. A esse respeito, Tzvetan Todorov no livro *As estruturas Narrativas* (2006), argumenta:

> Não há histórias a adivinhar; [...] Mas o interesse do leitor não diminui por isso: nota-se aqui que existem duas formas de interesse completamente diferentes. A primeira pode ser chamada de curiosidade; sua caminhada vai do efeito à causa; a partir de certo efeito (um cadáver e certo indícios) é preciso encontrar a causa (o culpado e o que levou ao crime). A segunda forma é o suspense e aqui se vai o efeito: mostram-nos primeiramente as causas, os dados iniciais (*gansgters* que preparam um golpe) e nosso interesse é sustentado pela espera do que vai acontecer, isto é, dos efeitos (cadáveres, crimes, dificuldades). (Todorov, 2006, p. 98).

Esse efeito pode ser observado tanto em filmes, como em livros. Em nosso caso, para ilustrar o suspense presente na obra, efetuei a leitura com pausas estratégicas, permitindo que os alunos compartilhassem suas impressões. A cada pausa, novos comentários eram proferidos, contribuindo para ampliação das possibilidades de interpretação da narrativa. Depois de aprofundar o conceito de suspense, revisar os elementos estruturais dos textos e sanar as dúvidas dos alunos, nos deslocamos ao laboratório de informática para que o texto pudesse ser digitado. Como eu já havia ensinado as premissas básicas sobre a utilização do software de edição de textos, apenas informei-lhes para digitar o texto, atentando-se para as correções que havíamos feito em sala. A figura 50 demonstra alguns alunos no processo de digitação dos contos.

Figura 50 - Digitação do conto de mistério e suspense



Fonte: arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado, cada aluno encontrou uma forma que lhe era mais agradável para digitar o texto. Desta vez, todo o processo de digitação foi mais ágil e tranquilo, pois eles já dominavam alguns recursos do programa como: salvar e nomear o documento, aplicar letras maiúsculas e sinais de acentuação. Além disso, alguns alunos começaram a explorar recursos estilísticos, como a mudança no tamanho, no tipo de fonte e na coloração das letras. Por mais

elementares que esses recursos possam ser, a utilização dos meios tecnológicos para fins pedagógicos mostra-se um verdadeiro desafio para professores e alunos. Assim, é necessário fomentar cada vez mais a utilização dessas ferramentas como meios didáticos. A prática escolar com recursos digitais está prevista tanto na BNCC (2017) quanto na DRC-MT (2018), sendo, inclusive, a sexta competência do componente curricular de linguagens da DRC-MT.

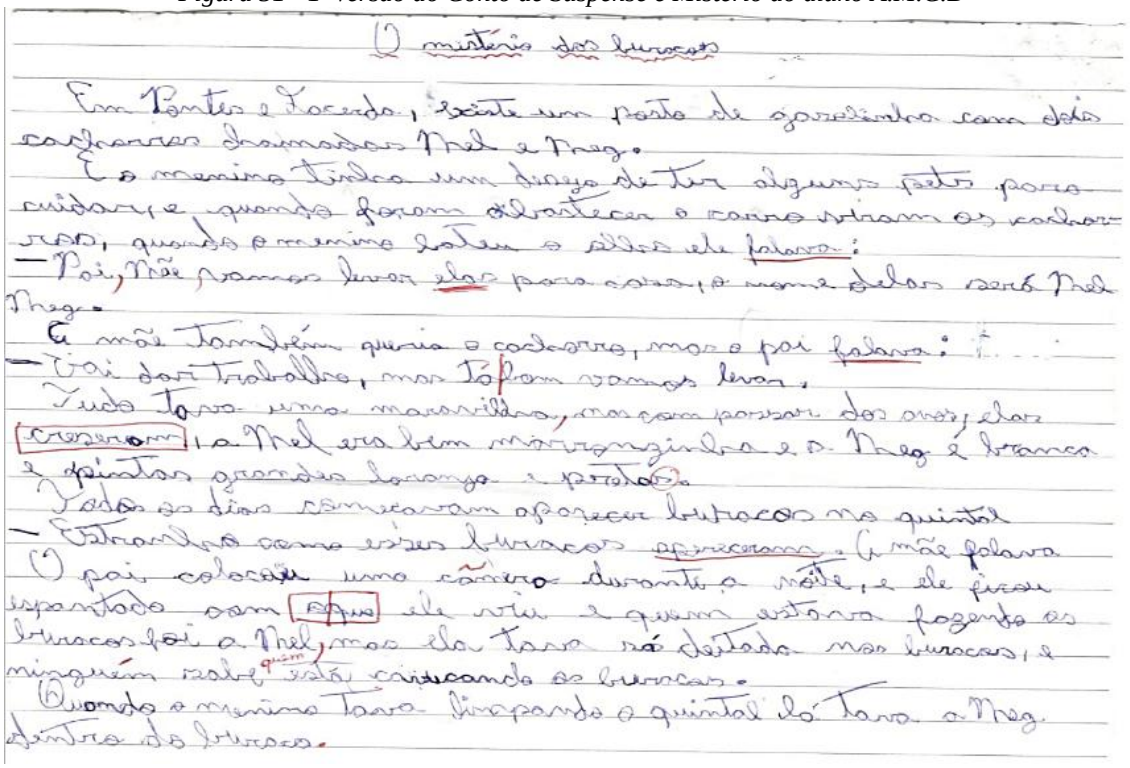
> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (DRC-MT, 2018, p. 27).

Em relação as produções textuais, é notável a diferença entre os textos escritos pelas meninas e pelos meninos. Em suma, as meninas, apesar de apresentarem desvios ortográficos em seus textos, discorrem a história de forma encadeada e compreensível. Por outro lado, os textos produzidos pelos meninos, tendem a ser mais curtos, com menos detalhes sobre os acontecimentos e com ideias truncadas, isto é, sem fluidez na escrita. Em muitos casos, nota-se qual era a intenção deles, entretanto parece existir uma vontade inconsciente de terminar a escrita tão logo quanto começaram de modo que a história até inicia de forma interessante, mas termina de maneira abrupta, quebrando todas as expectativas de quem lê.

Diante de tais evidências, para esta etapa do projeto foram escolhidos três textos produzidos pelos alunos, no qual dois foram escritos por meninas e um por menino. Para análise e interpretação dos textos serão utilizadas duas figuras de cada texto, uma figura com o texto escrito de forma manuscrita que corresponde à primeira versão, e a outra figura com o texto na forma digitada, que corresponde à segunda versão como podem vistas nas figuras 51 a 56 que representam os textos produzidos pelos alunos A.M.C.B, E. V. O. C e I. L. A. E, respectivamente.

O primeiro texto é do aluno A.M.C.B, no qual é possível notar a quantidade de desvios ortográficos cometidos por ele no momento da escrita. O tema de seu texto foi a aparição misteriosa de buracos no quintal de casa. Para tanto, ele iniciou a narrativa contando como adotou duas cachorrinhas que estavam abandonadas em um posto de gasolina. Na narrativa, esse acontecimento aparece de maneira confusa, pois primeiro ele cita o nome das duas cachorras, dando-nos a impressão de que elas já tinham nome (Meg e Mel) e estavam expostas para doação. Posteriormente, há a confissão de que ele foi o responsável em nomear ambos os animais. Uma terceira interpretação seria o fato de que, elas estavam disponíveis para doação, porém ainda não tinham nome e ele quando as viu, tratou logo de nomeá-las.

Figura 51 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério do aluno A.M.C.B



O mistério dos buracos

Em Pontes e Lacerda, existe um posto de gasolinha com dois cachorros chamados Mel e Meg.

E o menino tinha um desejo de ter alguns pets para cuidar, e quando foram abastecer o carro viram os cachorros, quando o menino bateu o olho ele falava:

— Pai, Mãe vamos levar elas para casa, o nome delas será Mel Meg.

A mãe também queria o cachorro, mas o pai falava:

— Vai dar trabalho, mas tá bom vamos levar.

Tudo tava uma maravilha, mas com passar dos anos, elas cresceram, a Mel era bem marronzinha e a Meg é branca e pintas grandes laranja e pretas.

Todos os dias começavam aparecer buracos no quintal

— Estranho como esses buracos apareceram. A mãe falava

O pai colocou uma câmera durante a noite, e ele ficou espantado com o que ele viu e quem estava fazendo os buracos foi a Mel, mas ela tava só deitada nos buracos, e ninguém sabe quem está cavucando os buracos.

Quando o menino tava limpando o quintal lá tava a Meg dentro do buraco.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Depois de adotar as cachorrinhas, tudo parece caminhar muito bem, contudo, o aluno utilizou uma conjunção coordenada adversativa (mas) para evidenciar que elas haviam crescido, transmitindo a impressão de que o seu crescimento fosse algo ruim. Entretanto, a ideia dele era descrever que enquanto elas eram filhotes nenhum problema havia ocorrido na casa, situação que mudou com o crescimento das cachorras. Ao mencionar isto sem querer, ele deixa uma pista para que os leitores captem o responsável pela aparição dos buracos misteriosos no terreiro de sua casa. Contudo, ele utiliza outro artifício para enriquecer e justificar o mistério: descrever as cores da pelagem das cachorras. Assim, Mel, conforme a narrativa, era “marronzinha” e esse detalhe permitiu que ela ficasse praticamente camuflada quando o pai vigiava a câmera para resolver o mistério dos buracos, isto porque, somente a Meg apareceu nas filmagens. Ao que tudo indica, nas filmagens Mel aparece deitada, porém certamente já havia cavado um buraco, enquanto a Meg ainda não tinha terminado de cavar o seu. Visto pela primeira vez sob o olhar da câmera, é possível inferir que talvez a Meg levou toda culpa pelos buracos. A situação só é resolvida quando o próprio aluno encontra Mel dentro de um buraco enquanto limpa o quintal.

Quando efetuei a leitura do texto, notei esses desvios, assim orientei o aluno para que ele pudesse melhorar a escrita de seu conto. Ele ouviu todas as minhas proposições, aparentemente entendeu que da maneira como estava escrito havia contradições e truncamento

de ideias e isso dificultaria a compreensão de seu texto, porém no momento digitação para criar a segunda versão, ele só alterou os erros que eu havia circulado com a caneta de cor vermelha, como pode ser observado na figura 52.

Figura 52 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério do aluno A.M.C.B

O mistério dos buracos

Em Pontes e Lacerda, existe um posto de gasolina com dois cachorros chamados Mel e Meg. Havia um menino que tinha o desejo de ter alguns pets para cuidar, e quando foram abastecer o carro, viram os cachorros. O menino então disse:

— Pai, mãe vamos levar elas para casa, o nome delas será Mel e Meg.

A mãe também queria o cachorro, mas o pai falava:

— Vai dar trabalho, mas tá bom, vamos levar.

Tudo estava uma maravilha, mas com passar dos anos elas cresceram.

A Mel é marronzinha e a Meg é branca com pintas grandes laranja e pretas.

Todos os dias começavam aparecer buracos no quintal.

— Estranho como esses buracos apareceram. A mãe falava.

O pai colocou uma câmera durante a noite, e ele ficou espantado com o que ele viu e quem estava fazendo os buracos foi a Mel, mas ela estava só deitada nos buracos, e ninguém sabe quem está cavando os buracos.

Quando o menino estava limpando o quintal lá estava a Meg dentro do buraco.

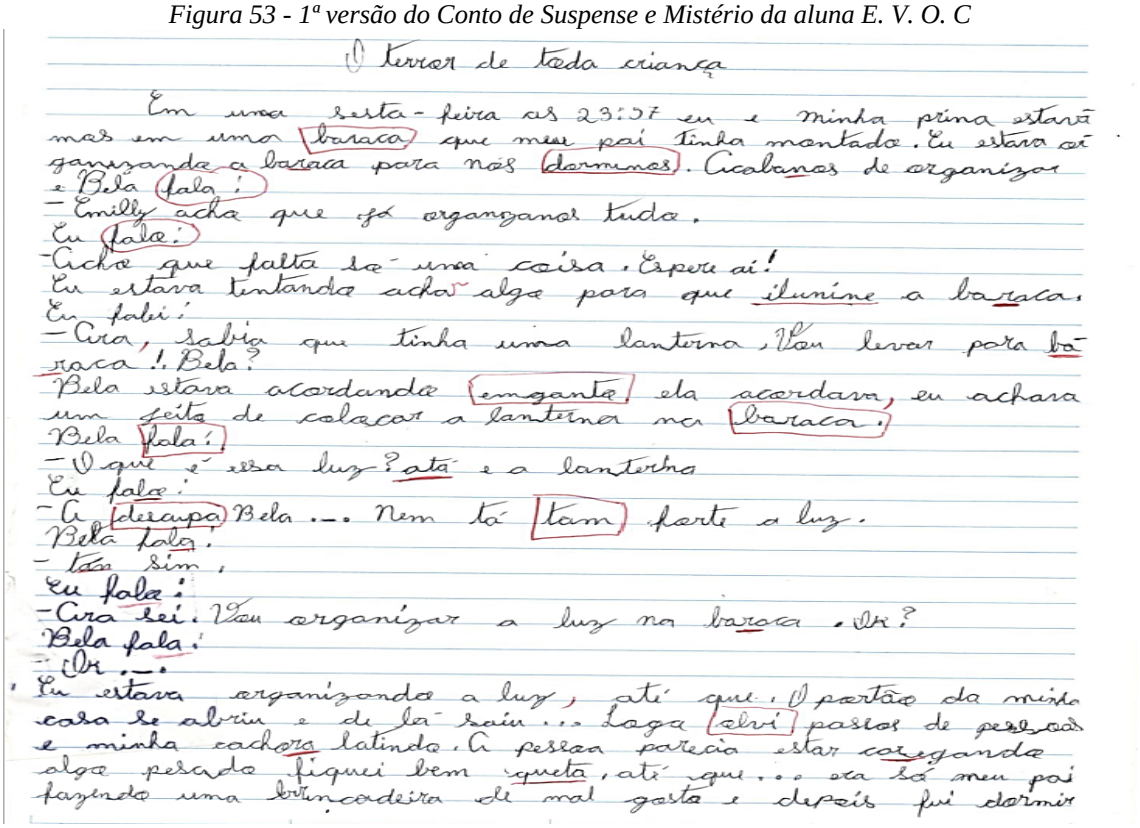
Fonte: arquivos da pesquisa.

Conforme foi dito, poucas mudanças ocorreram de uma versão para outra. Apesar de ter corrigido alguns desvios ortográficos, o aluno, por algum motivo, não implementou as alterações que eu havia sugerido, o que comprometeu a compreensão do seu texto. Entretanto, é importante destacar que ele escolheu um acontecimento vivido e o transformou em uma narrativa, buscando incluir elementos que gerassem suspense. Essa tentativa de incorporar aspectos fantásticos à história, mesmo que não tenha sido totalmente bem-sucedida, demonstra uma iniciativa criativa que merece ser reconhecida. Desta maneira, pode-se afirmar que a combinação entre experiências pessoais e a construção de um enredo com a finalidade de envolver o leitor é um passo significativo no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Tal como argumenta Jacqueline Held no livro *O imaginário no poder* (1980):

> O fantástico nos toca se não for feito apenas de entidades, de seres abstratos. O que é que vivifica o fantástico e vem lhe dar sua verdadeira densidade, senão a simples vida cotidiana, com seus problemas, sua comicidade, seus ridículos, sua mistura íntima de cuidados, de angústia, de pitoresco, de ternura? (Held, 1980, p. 28).

Além de utilizarem acontecimentos vividos, os alunos estruturaram seus textos em forma de diálogo, com forte predomínio da narração em primeira pessoa e com discurso direto permeado de marcas da oralidade como poderá ser visto nos próximos contos. As figuras 53 e 54 demonstra o texto escrito pela aluna E.V.O.C.

Figura 53 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna E. V. O. C



O terror de toda criança

Em uma sesta-feira as 23:57 eu e minha prina estavã
mas em uma baraca que meu pai tinha montado. Eu estava or
ganizando a baraca para nós dormimos. Acabamos de organizar
e Bela fala:
- Emilly acha que já organizamos tudo.
Eu falo:
- Acho que falta só uma coisa. Espere aí!
Eu estava tentando achar algo para que ilunine a baraca.
Eu falei:
- Ara, sabia que tinha uma lanterna. Vou levar para ba-
raca!. Bela?
Bela estava acordando emganto ela acordava, eu achava
um jeito de colocar a lanterna na baraca.
Bela fala:
- O que é essa luz? atá e a lanterna
Eu falo:
- A descupa Bela ... Nem tá tam forte a luz.
Bela fala:
- tão sim.
Eu falo:
- Ara sei. Vou organizar a luz na baraca. Ok?
Bela fala:
- Ok ...
Eu estava organizando a luz, até que. O portão da minha
casa se abriu e de lá saiu ... Logo olvi passos de pessoas
e minha cachora latindo. A pessoa parecia estar caregando
algo pesado fiquei bem queta, até que ... era só meu pai
fazendo uma brincadeira de mal gosto e depois fui dormir

Fonte: arquivos da pesquisa.

A primeira versão do conto produzido pela aluna E.V.O.C, continha inúmeros erros ortográficos, incluindo palavras como: sesta (sexta-feira), prina (prima), baraca (barraca), tam (tão), cachora (cachorra), olvi (ouvi), caregando (carregando) e queta (quieta). Esses desvios ortográficos indicam que a aluna está no processo de consolidação da escrita, tal como os seus colegas de classe. Nesse sentido, a grafia equivocada das palavras, pode ser ocasionada pela dificuldade em distinguir os sons, o que é uma etapa natural no desenvolvimento da escrita. Desta forma, para contribuir com o seu aprendizado, bem como dos demais alunos da classe, realizei uma aula destinada a revisão das regras que regem a utilização do “r” e “rr”, enfatizando que para utilizá-la deve-se considerar tanto a sonoridade quanto a posição das letras dentro das palavras. Em relação ao conteúdo, a aluna redigiu um conto narrando o medo que sentiu ao acampar em uma barraca no quintal de sua casa em companhia de uma amiga. Nesta estória é possível perceber que aluna buscou incorporar ao texto as sensações que sentiu neste dia,

quando notou que havia alguém andando pelo quintal em direção a barraca, como pode ser observado na figura 54.

Figura 54 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna E. V. O. C

O terror de toda criança

Em uma sexta – feira às 23:37 eu e minha prima estávamos em uma barraca que meu pai tinha montado. Estávamos organizando a barraca para dormimos, quando Bela falou:

— Emilly acho que já organizamos tudo.

— Acho que falta mais alguma coisa, espere aí, fui em casa.

Eu estava tentando achar algo que iluminasse a barraca: - Aham! Sabia que eu tinha uma lanterna, vou levar para barraca. Ao chegar, Bela estava acordando, enquanto ela acordava eu estava tentando arrumar um jeito de colocar a lanterna na barraca.

Bela falou: - Aí! O que é esse brilho?

— Nem tá tão forte, mas desculpa!

— A luz tá forte sim!

— Hum, sei não em, vou organizar a luz aqui ok?

— Ok.

Eu estava organizando a luz até que o portão da minha casa abriu e de lá ... ouvi passos de pessoas e minha cachorra latia muito, ficamos com muito medo, e a pessoa parecia que estava carregando algo pesado ficamos bem quietinha até que era só meu pai fazendo uma brincadeira de mal gosto e depois fomos dormir.

Fonte: arquivos da pesquisa.

A narrativa tem início com dia e hora determinados: sexta-feira poucos minutos antes da meia noite. Emily e sua amiga Bela estavam acampadas em uma barraca montada no quintal própria casa. Apesar de ser um local particular e protegido, as duas amigas passaram medo ao notar que alguém caminhava em direção a barraca carregando algo. Além do dia e hora dignos de um conto de terror, a aluna incorporou latidos frenéticos vindo de sua cachorra de estimação, e de forma implícita um barulho (talvez um ranger) que denunciou a abertura do portão de sua casa. A união de todos esses fatores fez com que as duas amigas ficassem “quietinhas” no interior da barraca, até descobrirem que se tratava de uma brincadeira (de mal gosto) do próprio pai. O fato de classificarem a brincadeira como sendo de mal gosto, só confirma que ambas sentiram muito medo, mesmo que por um curto período de tempo. Tempo necessário para que o evento ficasse marcado em suas lembranças o que permitiu que ela compartilhasse a experiência vivida por meio do texto. De acordo com H.P. Lovecraft no livro *O horror sobrenatural em literatura* (2007):

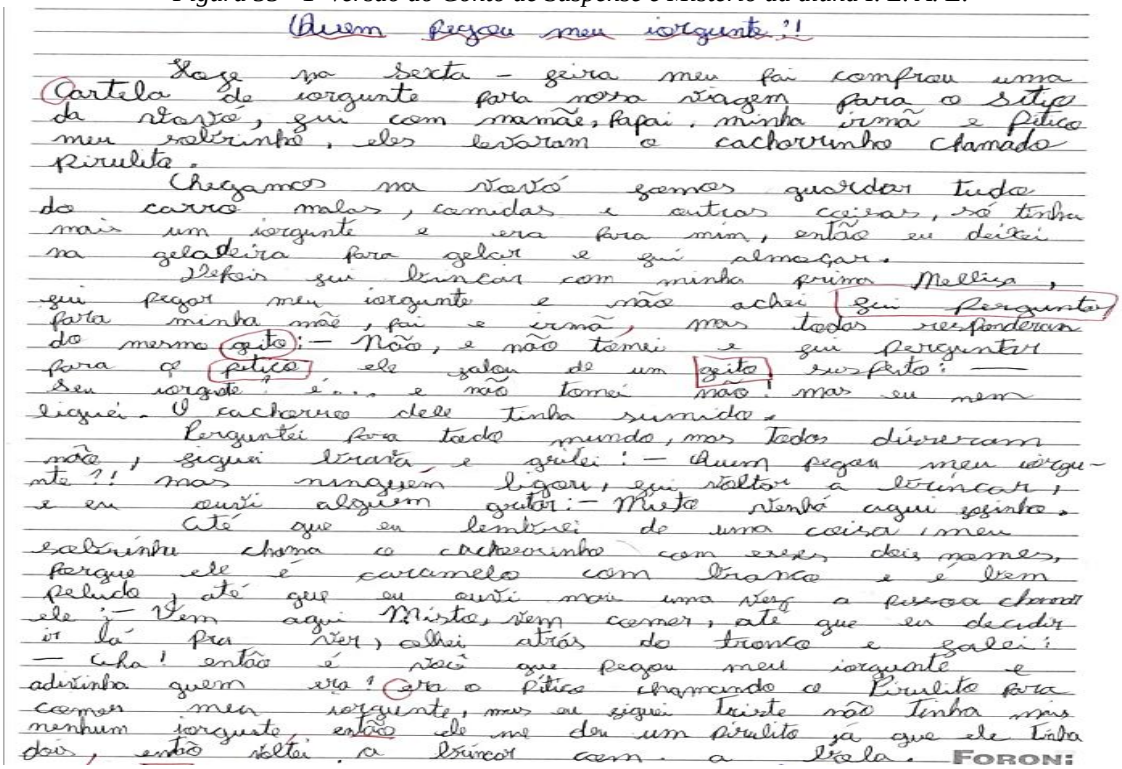
> A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos e sua reconhecida verdade deve estabelecer, para todos os tempos, a

> autenticidade e dignidade da ficção fantástica de horror como forma literária. (Lovecraft, 2007, p. 13).

Diante disso, ao incluir o medo como fator determinante em seu texto, a aluna revela o temor que sentiu ao notar um possível perigo se aproximando, sem a proteção dos pais e sem a segurança do lar. Neste contexto, o título "O terror de toda criança" reflete o estado emocional de uma criança diante de uma adversidade desconhecida que lhe causa medo e pavor. Essa ideia é reforçada pelo uso do artigo definido "o", destacado em vermelho, que sugere particularidade. As palavras "terror" e "de" em cores quentes (laranja e amarelo, respectivamente), sublinham a intensidade da experiência mencionada. Por outro lado, as palavras "toda" e "criança" são apresentadas em com cores frias (verde e azul), o que evoca uma sensação de passividade e vulnerabilidade das crianças perante eventos dessa magnitude, premissa reafirmada ao longo da história por meio do adjetivo "quietinha" que indica ausência de qualquer tipo de reação.

A união de todos esses fatores imprimiu autenticidade ao texto, evidenciando a seleção criteriosa dos eventos já vividos. Além disso, a utilização das cores como elementos significativos demonstra que as discussões feitas anteriormente com as demais obras do projeto de intervenção, foram compreendidas e internalizadas, de modo que a aluna conseguiu expressar suas próprias experiências de forma criativa. As figuras 55 e 56 apresentam o conto escrito pela aluna I.L.A.E.

Figura 55 - 1ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna I. L. A. E.

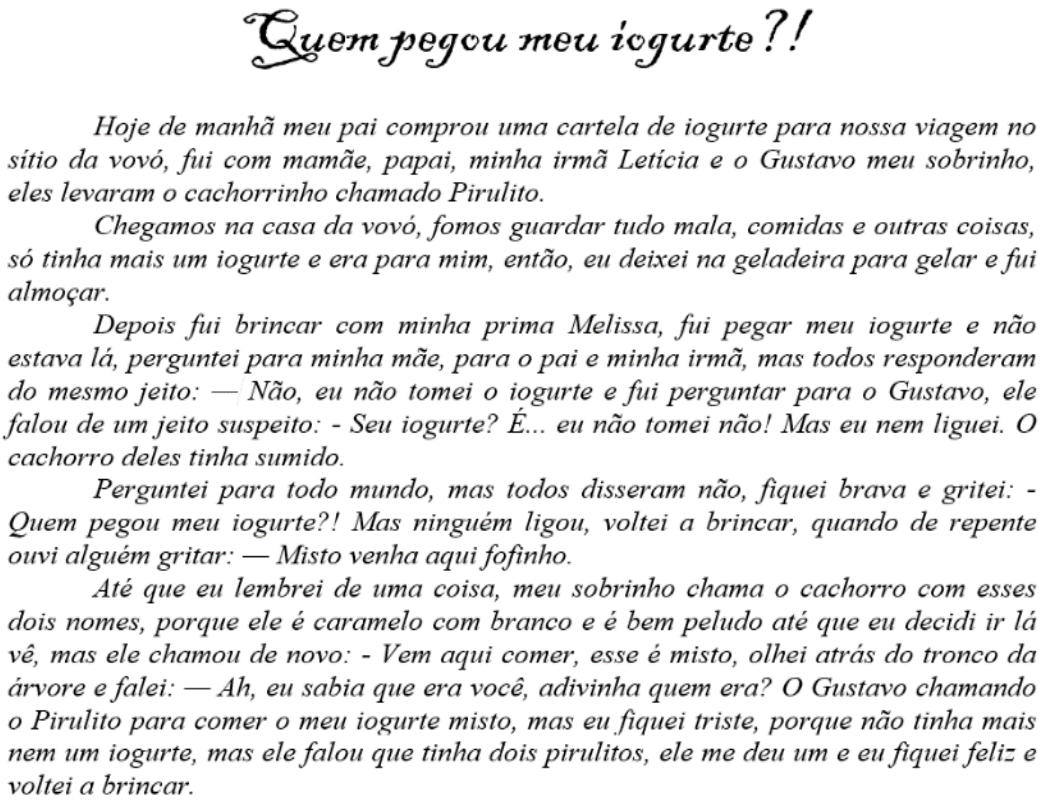


Quem pegou meu iorgurte?!

Fonte: arquivos da pesquisa.

Dentre os três contos selecionados, a narrativa produzida pela aluna I.L.A.E foi o que apresentou a menor ocorrência de problemas ortográficos. Em termos gerais, sua escrita caracteriza-se pela descrição precisa e linear das situações, permitindo ao leitor imaginar os detalhes das cenas narradas. Ao efetuar a leitura de seu texto pela primeira vez, teci algumas ponderações no sentido de melhorar a cadência da narrativa, no entanto, assim como não interferi profundamente na estrutura textual dos demais alunos, adotei a mesma postura em relação a I.L.A.E. Tal postura foi adotada, porque eu não queria que se ocupassem com questões relacionadas a regência verbal e nominal e tão pouco sobre o uso do acento grave, não porque as considero descartáveis, mas por conta do objetivo, era fazê-los escrever da forma mais livre possível, mesmo que a versão apresentasse inúmeros desvios ortográficos e semânticos. Agindo desta forma, consegui criar um ambiente de interação e diálogo, em que os alunos se sentissem acolhidos e encorajados a escrever e apresentar seus escritos, como pode ser evidenciado na figura 56.

Figura 56 - 2ª versão do Conto de Suspense e Mistério da aluna I. L. A. E



Quem pegou meu iogurte?!

Hoje de manhã meu pai comprou uma cartela de iogurte para nossa viagem no sítio da vovó, fui com mamãe, papai, minha irmã Letícia e o Gustavo meu sobrinho, eles levaram o cachorrinho chamado Pirulito.

Chegamos na casa da vovó, fomos guardar tudo mala, comidas e outras coisas, só tinha mais um iogurte e era para mim, então, eu deixei na geladeira para gelar e fui almoçar.

Depois fui brincar com minha prima Melissa, fui pegar meu iogurte e não estava lá, perguntei para minha mãe, para o pai e minha irmã, mas todos responderam do mesmo jeito: — Não, eu não tomei o iogurte e fui perguntar para o Gustavo, ele falou de um jeito suspeito: - Seu iogurte? É... eu não tomei não! Mas eu nem liguei. O cachorro deles tinha sumido.

Perguntei para todo mundo, mas todos disseram não, fiquei brava e gritei: - Quem pegou meu iogurte?! Mas ninguém ligou, voltei a brincar, quando de repente ouvi alguém gritar: — Misto venha aqui fofinho.

Até que eu lembrei de uma coisa, meu sobrinho chama o cachorro com esses dois nomes, porque ele é caramelo com branco e é bem peludo até que eu decidi ir lá vê, mas ele chamou de novo: - Vem aqui comer, esse é misto, olhei atrás do tronco da árvore e falei: — Ah, eu sabia que era você, adivinha quem era? O Gustavo chamando o Pirulito para comer o meu iogurte misto, mas eu fiquei triste, porque não tinha mais nem um iogurte, mas ele falou que tinha dois pirulitos, ele me deu um e eu fiquei feliz e voltei a brincar.

Fonte: arquivos da pesquisa.

O suspense presente no texto da aluna I.L.A.E, provém de seu caráter investigativo em que a aluna teve o seu iogurte favorito misteriosamente subtraído da geladeira. A partir deste evento “caótico” ela interpelou todos os habitantes da casa na tentativa de encontrar respostas.

Entretanto, todas as abordagens não a levaram a lugar algum e isso a enfureceu: “Quem pegou meu iogurte?!”. Em determinado momento, ela confessa ter notado um jeito suspeito na explicação de Gustavo. Tal atitude nos leva a duas hipóteses: a primeira é o fato de Gustavo ser a única criança, além de I.L.A.E, a estar presente na casa, o que o torna um suspeito em potencial. Sendo o suspeito mais óbvio e sabendo que mais cedo ou mais tarde ele seria descoberto ou, no mínimo levaria a culpa pelo sumiço do iogurte, Gustavo demonstrou tal anseio enquanto respondia a indagação de I.L.A.E. Como pode ser evidenciado no texto por meio da pausa provocada pelas reticências o que significa que ele se sentiu pressionado com a pergunta, vindo a responder I.L.A.E de maneira pouco convincente.

A segunda hipótese é que além das reticências, o texto não oferece mais detalhes sólidos capazes de tornarem Gustavo o principal suspeito. Com isso, é possível deduzir que a aluna sempre suspeitou dele, assim não importa o que ele dissesse ou como agisse, conscientemente, ela já havia tomado sua decisão. Essa possibilidade parece ser a mais acertada, pois no momento em que ela descobre que Gustavo havia pegado seu iogurte a I.L.A.E diz: “Ah, eu sabia que era você [...]”, o que mostra que ela sempre teve Gustavo como culpado.

Com a produção dos contos de suspense e mistério, finalizamos mais uma etapa do projeto de intervenção. Com o livro *Ladrão de ovos* (2011) teve início o processo de escrita narrativa cujo o arranjo voltou-se para os aspectos da vida cotidiana dos alunos. Assim, ao escrevem um conto de suspense, os alunos perceberam que criar uma história vai muito além do relato, mesmo que em seus textos, tenha prevalecido tal característica. Enquanto escreviam, seu maior desafio foi expressar na escrita suas verdadeiras intenções, isto é, o trejeito das personagens, a descrição dos locais e as sensações vivenciadas. Toda essa caracterização inerente ao conto, apesar de não ser tão elaborada quanto no romance, permitiu que eles compreendessem a importância do desenvolvimento narrativo para criação de atmosferas intrigantes. Ao final, cada conto tornou-se um reflexo da criatividade dos alunos, evidenciando que mesmo em narrativas curtas é possível representar complexidades e tensões do cotidiano.

Assim, vale destacar que cada livro do projeto de intervenção propiciou a classe um novo desafio, no qual eles precisaram superar para continuar progredindo. No primeiro livro, o desafio era expor a maquete produzida para as demais turmas da escola, no segundo livro, tiveram que lidar com as nuances que a escrita em versos exige, além do contato com os computadores para pesquisa e digitação. Desta vez, o desafio foi relembrar algum acontecimento e transformá-lo em uma narrativa capaz de despertar as emoções nos leitores.

Até o momento, cada obra tem nos proporcionado, além dos desafios, novos aprendizados e isso nos motivou a continuar a caminhada.

4.4 Etapa de leitura e escrita 4: *Terra Costurada com água*

A quarta etapa do projeto de intervenção teve início na semana posterior ao trabalho desenvolvido com o livro *Ladrão de ovos* (2011). Para esta etapa, o livro utilizado foi o *Terra costurada com água* (2014). A essa altura, os alunos já haviam lido três livros da autora, além de discussões e produções escritas. Depois de informar que iríamos ler outro livro de Hiratsuka, mostrei a capa do livro e assim que visualizaram a capa já identificaram a protagonista: Laura. A simples presença da personagem elevou os ânimos da classe que logo solicitou que eu lesse a obra o quanto antes.

Iniciei a leitura da mesma forma que vinha fazendo com os livros anteriores. Cada cena descrita era acompanhada de comentários, explicações e expectativas. A obra *Terra costura com água* (2014) caracteriza-se pela forte presença de elementos simbólicos, expressos por meio de recursos verbais e não verbais, como os diálogos entre as personagens, as cores e as expressões faciais. Essas peculiaridades vinham sendo abordadas nos demais livros, uma vez que as memórias da autora se assemelham com fatos passíveis de ocorrer no cotidiano de muitas pessoas e isso inclui os alunos.

A personagem Laura já era conhecida, porém eles queriam saber sobre a outra personagem, que possuía o cabelo loiro acobreado dourado, ou como eles disseram: *cabelo laranja*. Na narrativa, Tuti era a melhor amiga de Laura, juntas elas brincavam e descobriam coisas novas, até que um acontecimento abalou a relação das duas: Tuti se negou a emprestar os lápis de cor para Laura, que ficou muito chateada e deprimida com essa situação. Quando efetuei a leitura desta cena, os alunos prontamente se solidarizaram com a personagem, proferindo inúmeras frases de afeto e confessando-me que já haviam passado pela mesma situação, não só com os materiais escolares, mas também com outros objetos.

Prosseguimos com a leitura do livro e a cada página, eles notavam o desconsolo de Laura, que era expresso por sua expressão facial, sua face voltada para o solo, e as cores do livro que ganharam uma tonalidade mais opaca. O que chamou minha atenção, foi o fato de alguns alunos terem conseguido associar esses detalhes com o livro anterior, pois quando a personagem teve seu cachorro Duque levado para longe por seu pai, a autora se valeu do jogo de cores para representar as vozes de silêncio da personagem. Uma aluna disse:

– *Professora, a Laura está muito triste, igual quando ela perdeu o cachorro dela. Então, ela só vai ficar feliz se a Tuti pedir desculpas e emprestar os lápis pra ela.*

Essa visão positiva dos acontecimentos é muito presente nas crianças, uma explicação para isso é o fato de muitas terem lido contos de fadas, em que o final feliz é uma constante. Além disso, nos filmes de ficção ou desenhos de super-heróis, há a prerrogativa de que as pessoas "boas" sempre vencem no final. Para eles, a personagem Laura era "boazinha", então merecia ter a amizade com sua amiga restaurada e Tuti, deveria emprestar os lápis de cor para Laura sem ter ciúmes. Na visão de Bruno Bettelheim, no livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (2002):

> Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais adquire a verdadeira identidade. (Bettelheim, 2002, p. 23).

Concluímos a leitura do livro, uma parte da turma queria saber se as personagens fariam as pazes em outro livro, outros gostaram do fato de Laura ter encontrado outras formas de se divertir e "ignorado" Tuti. Os comentários sobre os livros eram diversos, várias opiniões surgiam aos quatro cantos da sala. Então direcionei o foco da discussão para o manuseio da argila, perguntei se alguém ali á havia manuseado o barro para esculpir objetos, eles responderam de forma negativa e já perguntaram se iriam ter a oportunidade de fazer isso na aula. Respondi positivamente, pois uma de nossas atividades seria esculpir um objeto utilizando o barro, depois faríamos uma produção escrita e por fim organizaríamos a sala para expor os objetos esculpidos.

Houve um clima de alegria na sala, eles já queriam *mexer no barro* naquele dia, porém não era possível, pois eu precisava ir até uma olaria buscar a argila. Eu disse a eles que precisava de pelo menos dois dias para encontrar a argila, então só poderíamos fazer o trabalho na sexta-feira. A partir daí a saga para buscar a argila em uma olaria ou cerâmica quase virou tabu. Surgiram tantos imprevistos que necessitavam de minha atenção que não consegui trazer a argila para sala no prazo combinado. Por um lado, fiquei chateada por não cumprir com o prazo, contudo esse atraso de certa forma foi benéfico, pois os alunos estavam tão ansiosos para manusear o barro que eu tinha certeza de que fariam um excelente trabalho. Um dos alunos inclusive, disse a mim que o seu tio trabalhava em uma cerâmica e que podia ir até lá, que ele ajudava na coleta do barro.

Por conta dos afazeres didáticos no decorrer da semana, consegui ir até a cerâmica somente no sábado. Para tanto, utilizei dois baldes de 20 litros no qual, foram totalmente enchidos com argila batida, isto é, retirada diretamente da "boca" da maromba (máquina que trabalha o barro para que fique maleável). Em sua essência, a argila é rígida de modo que necessitaria de muita força, água e tempo para deixá-la com a textura plástica. Assim, ao realizar a coleta diretamente da maromba, todo esse processo é executado por essa máquina que trabalha o barro deixando-o pronto para confecção de tijolos e telhas. Ao chegar em casa, estoquei os baldes com a argila em um local fresco e na sombra.

O final de semana passou, e na segunda-feira precisei ir mais cedo para escola para levar os baldes com argila. Felizmente, tudo correu bem, assim quando os alunos chegaram, já me cobrando o barro, eu disse que finalmente iríamos fazer os artefatos. A sala virou uma festa, comemoraram ainda mais quando eu disse que faríamos isso no pátio da escola ao ar livre, sob as sombras das árvores. Então preparei alguns pedaços de papel pardo para que eles utilizassem na calçada para não sujar e facilitar a limpeza, além do papel pardo, pedaços de papelão e algumas caixas de sapatos que estavam estocadas, foram utilizadas.

A atividade consistia em manusear o barro de modo que cada um pudesse sentir a sensação que a personagem Laura sentiu quando teve contato com o barro. Deste modo, cada aluno deveria esculpir um objeto de sua preferência, teriam até a hora do recreio para realizar esta atividade, isto porque, após o recreio retornaríamos para a sala para produção do texto. Houve um alvoroço na sala com muitos dizendo:

– E*ntão vamos logo professora, senão não vai dar tempo*.

Solicitei calma, e saímos para o pátio. A figura, 57 ilustra como foi desenvolvida a atividade.

Figura 57 - Esculpindo objetos utilizando o barro





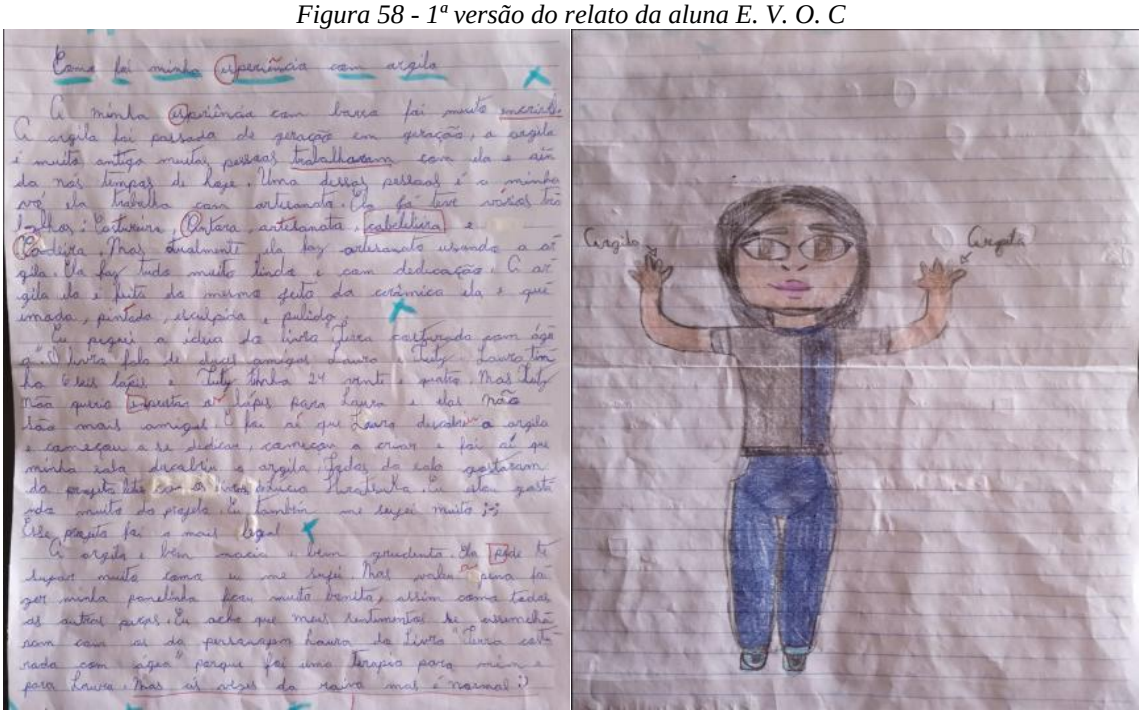
Fonte: arquivos da pesquisa.

Durante o trabalho com o barro cada aluno buscou a melhor forma de esculpir os objetos. Alguns utilizaram moldes das letras do alfabeto, outros se valeram de utensílios encontrados na escola como copos descartáveis, embalagens de biscoito, régua, etc. Tiveram aqueles que efetuaram a atividade sentados, um aluno encontrou no cano de água o encosto adequado para a coluna e alguns ficaram ajoelhados. Cada momento foi registrado por meio de fotografias, sendo uma tarefa complicada escolher uma quantidade reduzida para representar a amostragem do desenvolvimento do trabalho. O que vale destacar, foi o empenho e dedicação demonstrado por eles para realização da atividade.

Após todos esculpirem os seus objetos, recolhemos os materiais que seriam descartados, e limpamos o ambiente, em seguida retornamos para a sala de aula. De volta do recreio, de mãos lavadas e cheios de emoções, demos início a escrita do texto. Solicitei a eles que relatassem, por meio da escrita, como foi a experiência de manusear o barro, que sensações sentiram e o que os motivou a esculpir o objeto. O processo de escrita seguiu o mesmo padrão das outras produções, ou seja, eu ficava andando pela sala monitorando, motivando e corrigindo até o término da aula.

No dia seguinte, efetuamos mais algumas correções pontuais, e seguimos para o laboratório de informática para que o texto pudesse ser digitado. Nesta digitação, haveria algo de especial, além de digitar o texto, eles deveriam inserir uma imagem ao lado do texto digitado. A imagem foi tirada no dia anterior, em que chamei aluno por aluno e tirei uma foto com as mãos abertas e repletas de barro. Com isso, primeiramente eles deveriam digitar o texto como vinham fazendo até o momento, posteriormente eu e o técnico do laboratório iria auxiliá-los no processo de inserção das imagens junto ao texto. As figuras 58, 59, 60, 61, 62 e 63 representam os textos dos alunos E.V.O.C, M.R.B e I.L.A.E na primeira e segunda versão.

Figura 58 - 1ª versão do relato da aluna E. V. O. C



Fonte: arquivos da pesquisa.

O manuseio da argila tinha por objetivo fornecer aos alunos subsídios para escrever um relato a partir das sensações vivenciadas no momento em que esculpiam um objeto. Além disso, eles deveriam associar seus gestos e impressões aos da personagem do livro para terem uma visão mais aprofundada de seus sentimentos. Desde o livro *Ladrão de ovos* (2011), os alunos já haviam criado afeto pela personagem Laura e por seu cão de estimação, Duque. Essa conexão emocional foi fundamental, pois ao explorar a argila os alunos puderam não apenas sentir a textura do material, mas principalmente, entender como tal experiência se relaciona com a vivência de Laura na obra *Terra costurada com água* (2014). Diante disso, associar as experiências literárias com as experiências empíricas e sensitivas foi o principal objetivo da escrita do relato.

Como pode ser evidenciado na figura 58, a aluna E.V.O.C não só escreveu seu relato, como também, fez um desenho representando sua imagem. Esse detalhe demonstra que além das sensações sentidas com o manuseio da argila, ela fez questão de representar, através do desenho, minha ação de fotografá-la. Ao desenhar o próprio retrato associando-o ao texto, a aluna antecipou a ação que seria desenvolvida no laboratório de informática com o auxílio dos computadores. Outra questão relevante a ser considerada é que em sua essência, o autorretrato caracteriza-se por deixar em evidência não os aspectos exteriores da pessoa, mas o seu estado emocional, isto é, seus sentimentos. Segundo Helena G. R. Pessoa na *Dissertação Auto-retrato – o espelho, as coisas* (2006):

> A definição de autorretrato é a de um retrato feito por um indivíduo de si próprio. Representa o que ele imagina, deseja ou idealiza ser. Constitui-se de um discurso feito na primeira pessoa, de uma autobiografia visual [...] O autorretrato é decerta forma uma afirmação da presença, ou melhor, um registro dela. É a memória de estar visível entre coisas visíveis. É a prova de estar incluído no mundo, e não isolado dele. (Pessoa, 2006, p. 1).

Diante disso, ao retratar-se, a aluna denotou ao texto um aspecto emocional profundo, revelando não apenas a sua aparência, mas sobretudo, suas experiências e sentimentos relacionados ao processo criativo. Desta maneira, pode-se dizer que ao associar a sua imagem a narrativa de *Terra costurada com água* (2014) a aluna conseguiu criar uma conexão entre a sua vida e a vida da personagem Laura. Esse entrelaçamento de experiências, tanto literárias quanto pessoal, contribuiu para o enriquecimento do relato como pode ser evidenciado na figura 59.

Figura 59 - 2ª versão do relato da aluna E. V. O. C

Como foi minha experiência com a argila



A argila foi passada de geração em geração, muitas pessoas trabalharam com ela e ainda nos tempos de hoje, uma dessas pessoas é minha avó ela trabalha com artesanato. Mas ela já teve vários trabalhos: costureira, pintora, artesanato com biscuit, cabelereira e padeira, atualmente ela faz artesanato usando a argila e faz tudo muito lindo e com bastante dedicação. A argila ela é feita do mesmo jeito da cerâmica, ela é queimada, pintada, esculpida e polida.

Nós lemos em sala de aula o livro "Terra costurada com água" que fala a história de duas amigas, Laura que tinha seis lápis de cor e Tuti que tinha ganhado uma caixa com vinte e quatro, mas Tuti não emprestou os lápis para Laura e elas deixaram de ser amigas, sem a amiga Laura descobriu a argila e começou a se dedicar e a criar várias peças e foi aí que minha sala descobriu a argila, todos da sala gostaram do projeto de leitura com os livros da Lúcia Hiratsuka, eu estou gostando muito do projeto, trabalhamos com a argila e eu me sujei muito, esse projeto foi o mais legal.

A minha experiência com barro foi muito incrível, a argila é bem macia e bem grudenta, ela pode te sujar muito como eu me sujei, mas valeu a pena fazer minha panelinha, ela ficou muito bonita assim como todas as outras peças. Eu acho que meus sentimentos se assemelharam com os da personagem Laura do livro "Terra costurada com água" porque foi uma terapia para mim e para Laura. Mas as vezes da raiva, porque uma peça que estava quase pronta pode estragar, e isso aconteceu comigo várias vezes e com os meus colegas.

Fonte: arquivos da pesquisa.

O relato se inicia com uma introdução histórica sobre a utilização da argila como meio para criação de todos os tipos de artesanatos. Para tanto, sua argumentação parte de um princípio genérico (geração em geração) e distante de sua realidade, para algo específico e próximo de si, sua avó. Segundo a aluna, além de artesã sua avó teve a oportunidade (ou talvez, necessidade), de exercer inúmeras profissões. Esculpir lindos artefatos em argila tem sido o seu trabalho atualmente. Depois de contextualizar como a argila está presente em sua família, a aluna descreve os principais pontos aprendidos do livro *Terra costurada com água* (2014). Sucintamente, ela discorre sobre os acontecimentos que mais chamaram sua atenção, com ênfase no desentendimento entre Laura e Tuti ponto de maior tensão da história. Após relatar

sua experiência literária, finaliza o seu texto contando como ela, bem como os demais alunos da sala tiveram contato com a argila.

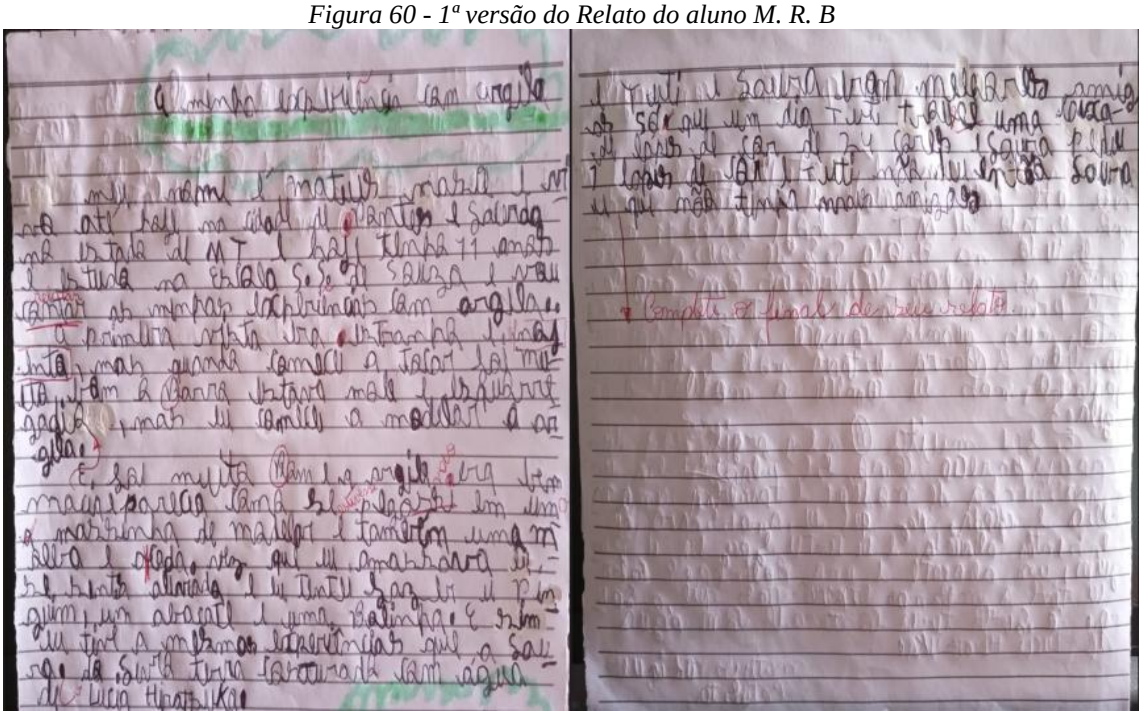
Como pode ser observado no texto da aluna, o manuseio da argila foi associado a um processo terapêutico, onde a aluna admite que apesar de ter se sujado bastante, valeu a pena, pois conseguiu esculpir uma "panelinha". A relação entre sujar-se e criar um objeto em argila foi uma constante em todos os relatos. Outro fato interessante, diz respeito a primeira impressão que tiveram ao ver a argila, pois em muitos relatos, nota-se um certo espanto por parte dos alunos, por conta de seu aspecto pegajoso e molhado. Essa reação inicial, formada pela curiosidade e receio, demonstra que apesar de terem se sensibilizado com a história de Laura, o contato visual com o barro pela primeira vez causou-lhes hesitação. Entretanto, após tocá-lo e manuseá-lo novas impressões surgiram, desta vez positivas. Essa mudança de perspectiva, ou seja, de um momento de apreensão para um envolvimento ativo e criativo, ilustra como a leitura profunda do texto literário aliada a práticas de expansão de seus significados contribui para a autodescoberta e expressão emocional dos alunos.

Situação parecida pode ser observada no relato do aluno M.R.B, representando pelas figuras 60 e 61. Na introdução, o aluno se apresenta revelando algumas informações sobre a sua biografia e os acontecimentos que determinaram sua participação no processo de criação de um objeto com o barro. Uma característica marcante na escrita de M.R.B diz respeito a força excessiva que ele exerce sobre o lápis ou caneta no momento da escrita. Como pode ser observado, os sinais de pontuação, em especial o ponto final, recebe tanta força e movimentos circulares repetidos que quase vira um algarismo, sem contar os realces que ele faz em algumas sílabas das palavras. Em sala de aula ele é um aluno participativo e competitivo, sempre muito enérgico em tudo, nas falas, brincadeiras e no momento de realizar as atividades além de ser muito espaçoso. Seu modo intenso de ser, transparece em sua caligrafia que quase transpassa as folhas do caderno.

Assim como a aluna E.V.O.C, ele também sentiu uma certa aversão pelo barro ao vê-lo pela primeira vez. Em suas palavras, "era estranho e nojento, mas quando comecei a tocar e amassar foi bom [...]". O aluno continua o relato comparando a experiência que teve com o barro com a massinha de modelar e com a *moeba slime*. Nesse ponto, cabe destacar a importância de materiais diversos no processo de aprendizagem. Desta maneira, ao comparar suas experiências com a manipulação de substâncias distintas, principalmente a argila, apesar das primeiras impressões negativas, o contato possibilitou o surgimento de um senso de

criatividade e descoberta, mostrando que muitas vezes experiências desagradáveis aos olhos tornam-se novas formas de expressão e aprendizado.

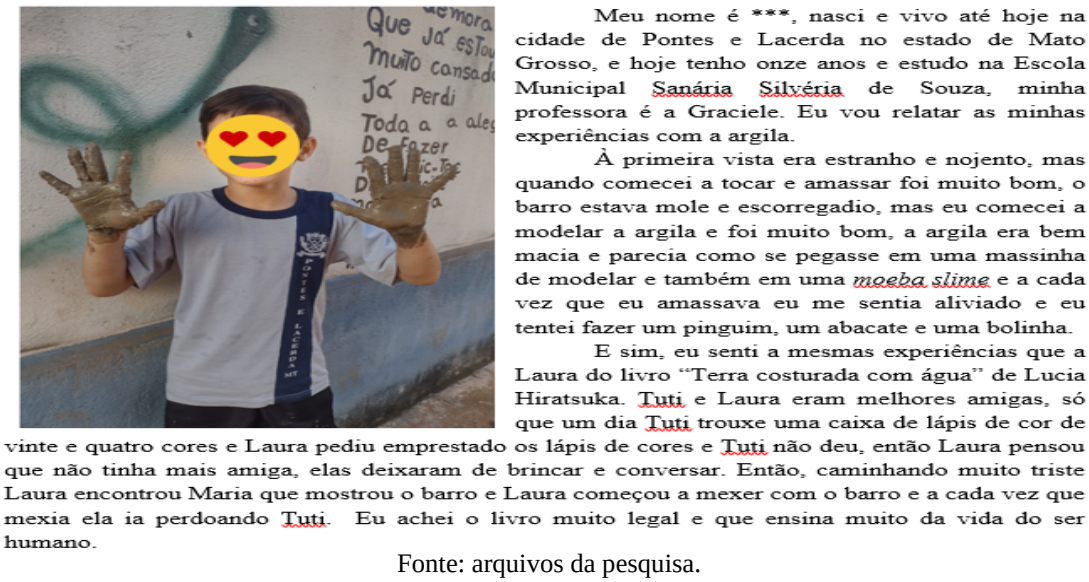
Figura 60 - 1ª versão do Relato do aluno M. R. B



Fonte: arquivos da pesquisa.

Na primeira versão de seu texto, M.R.B não conseguiu terminar seu relato. Ao ler o texto dele, interroguei-o a respeito do final da história e ele disse que não ter conseguido terminar, pois faltava ideias e também o tempo da aula havia terminado. Então solicitei que ele terminasse o texto no laboratório de informática, para que a segunda versão ficasse completa.

Figura 61 - 2ª versão do Relato do aluno M. R. B.



A minha experiência com argila

Meu nome é ***, nasci e vivo até hoje na cidade de Pontes e Lacerda no estado de Mato Grosso, e hoje tenho onze anos e estudo na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza, minha professora é a Graciele. Eu vou relatar as minhas experiências com a argila.

À primeira vista era estranho e nojento, mas quando comecei a tocar e amassar foi muito bom, o barro estava mole e escorregadio, mas eu comecei a modelar a argila e foi muito bom, a argila era bem macia e parecia como se pegasse em uma massinha de modelar e também em uma *moeba slime* e a cada vez que eu amassava eu me sentia aliviado e eu tentei fazer um pinguim, um abacate e uma bolinha.

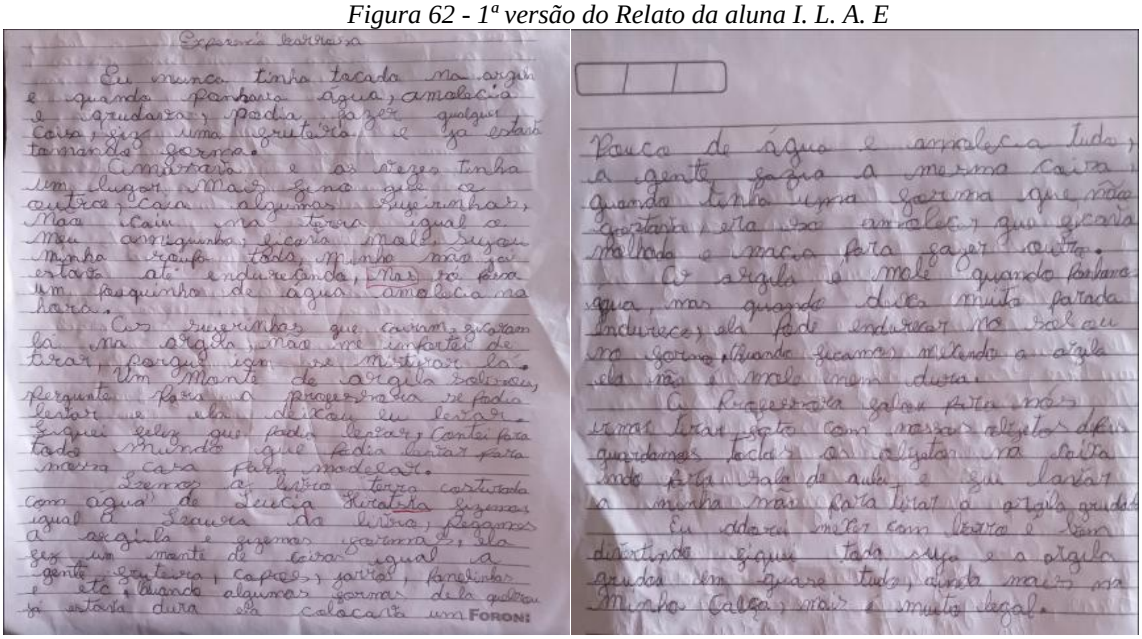
E sim, eu senti a mesmas experiências que a Laura do livro "Terra costurada com água" de Lucia Hiratsuka. Tuti e Laura eram melhores amigas, só que um dia Tuti trouxe uma caixa de lápis de cor de vinte e quatro cores e Laura pediu emprestado os lápis de cores e Tuti não deu, então Laura pensou que não tinha mais amiga, elas deixaram de brincar e conversar. Então, caminhando muito triste Laura encontrou Maria que mostrou o barro e Laura começou a mexer com o barro e a cada vez que mexia ela ia perdoando Tuti. Eu achei o livro muito legal e que ensina muito da vida do ser humano.

Fonte: arquivos da pesquisa.

No laboratório de informática, conversamos sobre alguns possíveis pontos que poderiam se tornar o final de seu relato. Ele compreendeu as ideias e concluiu o relato apenas

na segunda versão do texto, discorrendo sobre como a briga entre as personagens Laura e Tuti foi determinante para ela conhecesse Maria e ela lhe ensinasse a manusear o barro. Assim, "[...] Laura começou a mexer com o barro e a cada vez que mexia ia perdoando Tuti". Mediante a escrita de M.R.B, pode-se inferir que o envolvimento do barro se tornou um processo de cura para Laura, possibilitando que ela explorasse sua criatividade e refletisse sobre suas emoções, evidenciando a importância da arte como meio de superação e autoconhecimento.

Figura 62 - 1ª versão do Relato da aluna I. L. A. E



Fonte: arquivos da pesquisa.

As figuras 62 e 63 representam o texto produzido pela aluna I.L.A.E. No início, o que se destaca é o título que ela escolheu ao relato: "Experiência Barrosa". O título sintetiza toda a essência do que foi explorado no decorrer do texto, o fato de ter tido o primeiro contato com a argila por conta do projeto de leitura, o processo de amolecimento do barro quando submetido a água e sua plasticidade, que lhe permitiu esculpir diversas formas. Essas descobertas impactaram a aluna de modo que ela decidiu unificá-las com uma expressão, que se tornou o título de seu texto. Ao fazer isto, o barro deixou de ser um material para se tornar um elemento descritivo e significativo. Com isso, ao adicionar o sufixo "osa" a palavra "barro", a aluna conseguiu qualificar sua vivência, conferindo-lhe novas conotações.

Um dos acontecimentos destacados pela aluna foi minha autorização para que ela pudesse levar parte da argila que havia sobrado para casa. Esse gesto singelo significou muito para ela, que pegou a argila muito contente como se tivesse ganhando algo extremamente valoroso. Muito entusiasmada ela contou para outros colegas que também pegaram um pouco. O motivo de levar a sobra da argila para casa era para continuar brincando de esculpir objetos. Como eu disse que faríamos uma exposição com os itens criados, eles não poderiam ficar

desmanchando e refazendo toda hora. Por isso, a solução encontrada foi levar a argila para casa e assim continuar se divertindo.

Figura 63 - 2ª versão do Relato da aluna I. L. A. E

Experiência Barrosa



Eu nunca tinha tocado na argila e quando colocava água, amolecia e grudava, podia fazer qualquer coisa, fiz uma fruteira e já estava tomando forma. Amassava e às vezes tinha um lugar mais fino que o outro, caia algumas sujeirinhas, mas não caiu na terra e quebrou igual ao dos meus amiguinhos, ficava mole, sujou toda minha roupa, minha mão já estava até endurecendo, mas só passar um pouquinho de água amolecia na hora. As sujeirinhas que caíram ficaram lá na argila, não me importei de tirar, porque ia se misturar com a argila ao amassar.

Um monte de argila sobrou, perguntei para professora se podia levar e ela me deixou levar. Fiquei feliz, contei para todo mundo que podia levar para nossa casa para modelar.

Lemos o livro "Terra costurada com água" de Lúcia Hiratsuka, no projeto de leitura, a personagem Laura fez um monte de coisas: fruteira, copos, jarros, panelinhas e etc. e nós também fizemos, quando as formas dela quebraram ou já estava dura, ela colocava um pouco de água e amolecia tudo, nós fizemos o mesmo, quando tinha uma forma que não gostávamos, era só amolecer que ficava molhada e macia para fazer outro objeto.

A argila é mole quando ponhamos água, mas quando deixamos ela muito parada endurece, ela pode endurecer no sol ou no forno. Quando ficamos mexendo a argila ela não é mole nem dura.

A professora falou para irmos tirar foto com nossas obras de arte, depois guardamos todos os objetos na caixa indo para sala de aula, eu fui lavar a minha mão para tirar a argila grudada.

Eu adorei mexer com barro foi bem divertido fiquei toda suja e a argila grudou em quase tudo, ainda mais na minha calça, mas foi muito legal.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Depois que retornamos do laboratório de informática, informei aos alunos que na outra semana, após todos os objetos esculpidos secarem, faríamos uma sessão de fotos. Então, busquei os objetos e entreguei para cada um, eles deveriam levar para casa com cuidado e deixar no sol para secar. O interessante é que no caminho para casa, ocorreram alguns acidentes, de modo que o objeto esculpido precisou ser refeito em casa. O que chamou minha atenção era a associação com a personagem Laura, que costurava a terra com água. Segundo eles, colocaram água no objeto para que o barro ficasse mole novamente e pudesse ser manuseado.

Estavam tão engajados com a arte de esculpir objetos que o pai de um dos alunos, forneceu uma lixa d'água para que ele pudesse alisar a superfície da sua escultura. Em suma, ao levar sua peça de argila para casa, a imaginação dos alunos permaneceu frutífera, a ponto de eu me questionar se os "acidentes" que aconteceram no caminho foram de fatos acidentes ou foi algo planejado, para que tivessem o pressuposto de manusear o barro novamente. Seja como for, o fato é que eles gostaram muito da experiência que tiveram com o barro, sempre associando essa sensação a personagem Laura. A figura 64 representam os objetos esculpidos após a secagem.

Figura 64 - Objetos esculpidos após a secagem



Fonte: arquivos da pesquisa.

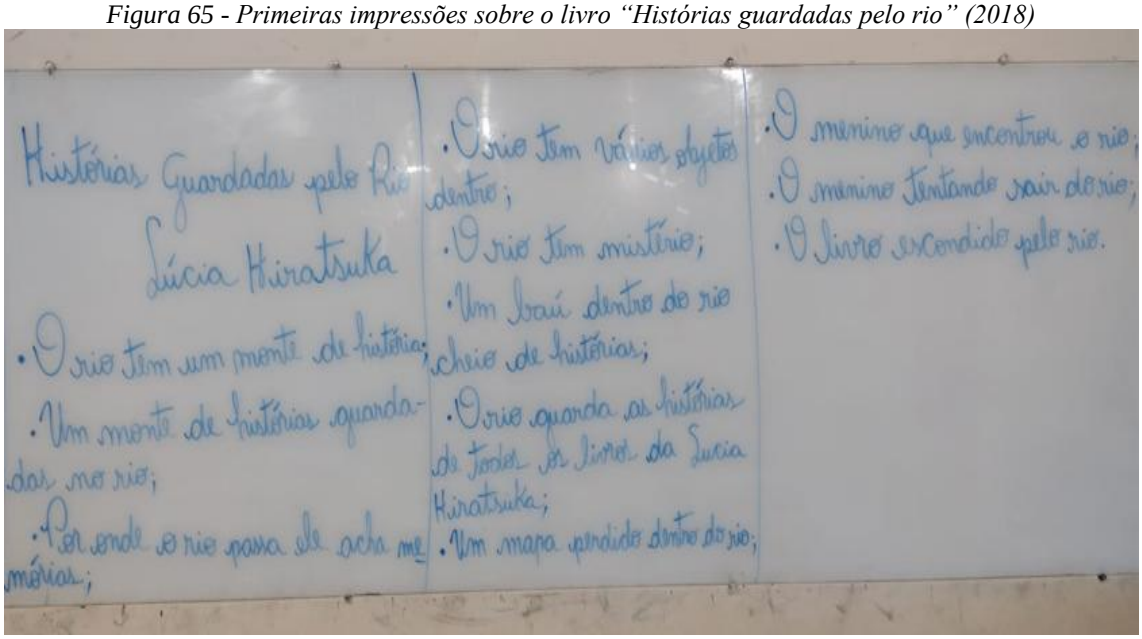
Com a sessão de fotos, finalizamos mais uma etapa do nosso projeto de intervenção em leitura e escrita. Essa etapa foi muito significativa para os alunos pois eles conseguiram entender as sensações que a personagem sentiu ao tocar o barro. Embora sua aparência não seja atraente, ao manuseá-lo os alunos descobriram uma força interna que os tornou mais sensitivos ao toque, ao cheiro e aos pequenos detalhes. Assim, os alunos provaram de uma experiência inédita e puderam apreciar um novo produto oriundo do trabalho harmônico das mãos e da imaginação. Deste modo, pode-se afirmar que essa etapa do projeto não apenas enriqueceu suas habilidades de leitura e escrita, mas também fortaleceu sua capacidade de observação e apreciação estética, propiciando uma conexão mais profunda com a arte e a literatura.

4.5 Etapa de leitura e escrita 5: Histórias guardadas pelo rio

A quinta etapa do projeto foi a mais longa, pois foram necessárias quatro horas dedicadas somente à leitura do livro *Histórias guardadas pelo rio* (2018). Para que a leitura não ficasse cansativa, essa carga horária foi dividida em dois dias, de modo que no primeiro dia lemos até o capítulo 6 e no segundo dia terminamos a leitura do livro no qual foram lidos sete capítulos.

No primeiro dia, apresentei o livro para turma mostrando a capa, enquanto eles olhavam escrevi no quadro o título da obra e o nome da autora, ao fazer isso, eles já sabiam que eu queria ouvir a opinião deles sobre as possíveis histórias que o livro iria contar. A figura 65 demonstra as primeiras expectativas dos alunos, feitas a partir do título da obra.

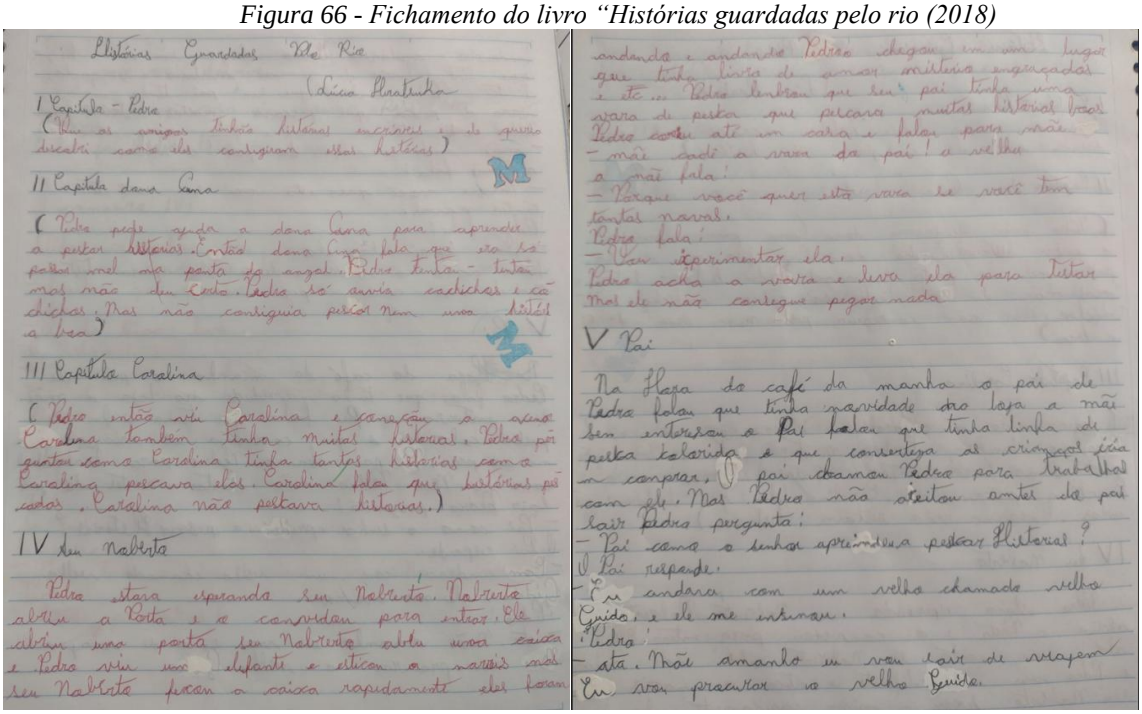
Figura 65 - Primeiras impressões sobre o livro "Histórias guardadas pelo rio" (2018)



Fonte: arquivos da pesquisa.

Por se tratar de um livro mais denso, à medida que efetuávamos a leitura de cada capítulo, eu solicitava que eles escrevessem no caderno os pontos que consideraram mais interessantes. Desta maneira, cada capítulo foi discutido oralmente de forma coletiva e fichado de maneira particular por meio da escrita, como pode ser evidenciado na figura 66. No decorrer das discussões falamos sobre as cores, o perfil das personagens, o rio e as possíveis interpretações para a busca incessante de Pedro, que ansiava encontrar uma boa história.

Figura 66 - Fichamento do livro "Histórias guardadas pelo rio (2018)



Fonte: caderno da aluna E. V. O. C – registrado pela autora.

No dia seguinte, continuamos com a leitura, discussão e fichamento do livro. Muitos detalhes foram discutidos e fichados. Neste momento, eu me dava conta de que o projeto pouco a pouco estava tirando as amarras da escrita dos alunos. Antes, para que houvesse um apontamento escrito no caderno eu tinha de escrever no quadro, ou repetir o que deveria ser escrito. Nesta etapa, era notável o quanto eles já haviam melhorado, escreviam, comentavam, julgavam e contestavam. Os alunos estavam à vontade para expor suas ideias, seja oralmente através de nossas discussões, ou por intermédio da escrita.

Para a ressignificação do livro promovi uma pescaria de histórias no interior da sala de aula. Para tanto, precisei adquirir varas de pescas e peixinhos. Todos esses materiais foram comprados em um site pela internet, pois além do preço ser mais acessível, havia um detalhe importante: os anzóis não tinham a ponta aguda e eram de plástico o que daria mais segurança para o manuseio dos alunos. Em resumo, a pescaria consistia em represar água em duas bacias e adicionar os peixinhos, que seriam numerados de 1 a 14. Cada número, representava uma temática e o aluno deveria escrever um texto sobre a temática que havia pescado.

Assim que terminamos a leitura do livro, fui interrogada sobre qual atividade seria feita, apesar de todos os materiais estarem prontos, informei aos alunos que ainda não tinha me decidido e que assim que eu soubesse iria informá-los. Eles acharam estranho, pois segundo eles, *a professora sempre tem uma carta na manga*. No dia seguinte, cheguei mais cedo à escola, além das varas, anzóis e peixinhos eu levei uma bacia grande de casa. Organizei a sala para que quando eles chegassem tudo estaria pronto para a dinâmica, como demostra a figura 67.

Figura 67 - Preparação da sala para pescaria de histórias



Fonte: arquivos da pesquisa.

Para a escolha dos temas, considerei o meu tempo de convivência com os alunos, seus textos e principalmente as histórias que já haviam me contado. Então, de certa forma as temáticas foram pensadas para propiciar aos alunos uma produção de texto livre, tendo em vista que muitas, senão todas, as temáticas já foram vivenciadas por eles. O conhecimento prévio

sobre o assunto, já foi previamente adquirido por meio da experiência, cabendo ao aluno a tarefa de selecionar e organizar as ideias que melhor representem sua história.

Os alunos foram chegando aos poucos na sala, ao verem as bacias com água e as varas já entenderam o que fariam assim que o sino tocasse. Um dos alunos, ao chegar e notar todos os arranjos confirmou:

– *Eu sabia que a professora tinha uma carta na manga*.

O sino de entrada tocou, aguardei a chegada e acomodação de todos os alunos para explicar a dinâmica da atividade. Após a explicação, demos início a pescaria de histórias, pedi a eles organização e paciência, pois só havia duas bacias com água e quatro varas de pesca. Assim, à medida que forem pescando deveriam direcionar-se as cadeiras e iniciar a produção textual. Sedentos por pescaria eles aceitaram as condições sem nenhuma resistência. Entretanto, depois que começaram a pescar, não queriam mais parar. Foi muito engraçado e gratificante vê-los pescar, mesmo não sendo em um local apropriado, isto é, com rio e peixe de verdade.

Alguns dos peixes de plásticos tinham pequenos furos em seu entorno, de modo que a água começou a entrar em seu interior. Nesse processo, o espaço vazio dos peixes foi gradualmente sendo preenchido com água, à medida que o ar saia para a água entrar, pequenas borbulhas emergiam na água. Ao notar esse evento, uma das alunas comentou:

– *Olha professora, são as histórias, que estão boiando*.

A figura 68 demonstram como ocorreu a pescaria de histórias.

Figura 68 - Pescaria de histórias



Fonte: arquivos da pesquisa.

Gradualmente os alunos foram pescando histórias, conforme pescavam iam para suas mesas para iniciar a produção do texto. As bacias com água e os peixinhos permaneceram na sala até o final da aula, com isso, de vez em quando, um e outro aluno pausava a escrita e se deslocava até as bacias para pescar um pouco, depois retornava para a mesa para escrever. A produção de textos durou o restante da aula, neste dia auxiliei o máximo de alunos que consegui, porém, o fim da aula chegou e tivemos que continuar com a correção e a reescrita no outro dia.

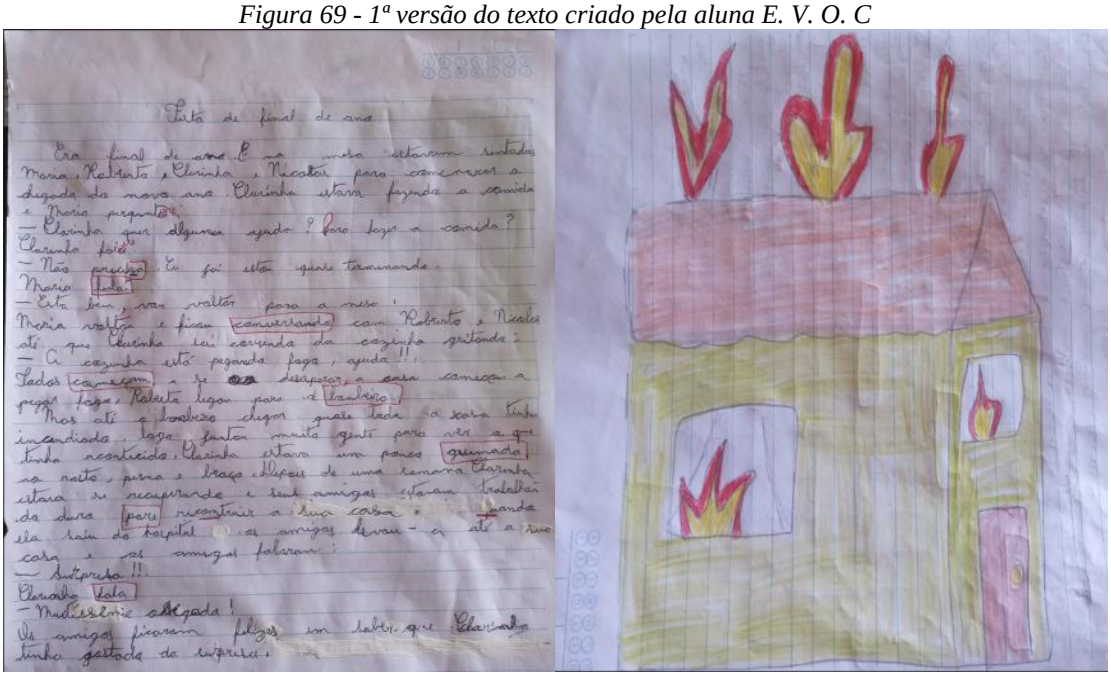
No dia seguinte, terminei de corrigir os textos e assim, fomos até ao laboratório para digitação. Enquanto eles digitavam, eu observava a evolução deles que estavam cada vez mais independentes. Digitavam com mais velocidade, a maioria já sabia colocar os acentos, letras maiúsculas e sinais de pontuação e não menos importante os parágrafos. Cada vez que íamos ao laboratório a sensação é que eles progrediam um pouco mais, de modo que até mesmo o técnico do laboratório comentou:

– *Nossa galerinha, olhando pra vocês agora nem parece aquela turma que não sabia nem digitar*.

Ao utilizar os computadores, eles não só estavam se aprimorando na digitação, como também nas pesquisas e registros nos cadernos. Nas primeiras vezes, eles queriam copiar tudo o que liam, porém pouco a pouco eles começaram a ser mais seletivos, copiando os pontos principais do texto e comentando a parte acessória de maneira oral.

Conforme digitavam eu ficava auxiliando e observando o desenvolvimento deles, ao passo que iam terminando, eles me chamavam para olhar e salvar o texto no *pendrive*. Eu lia os textos digitados, caso houvesse algum apontamento para ser feito eu lhes informava. As figuras 69 a 74 representam a primeira e a segunda versão do texto dos alunos E.V.O.C, N.S.M e M.R.B.

Figura 69 - 1ª versão do texto criado pela aluna E. V. O. C



Fonte: arquivos da pesquisa.

A escrita da aluna E.V.O.C vinha se destacando não somente pelo conteúdo de seus textos, mas também pela criatividade de seus desenhos. A exemplo do que havia feito na etapa anterior do projeto, a aluna criou uma ilustração para a história que havia escrito. Como pode

ser observado, a história contada pela aluna refere-se a um incêndio ocorrido durante as festividades do final de ano. Conforme a narrativa dos fatos, Clarinha sofreu algumas queimaduras pelo corpo após tentar apagar o fogo que consumia sua casa.

Considerando os textos que a aluna havia escrito anteriormente, é possível notar que os desvios ortográficos haviam diminuído. A cada correção, eu pontuava menos palavras escritas de forma equivocada. Outro ponto importante, refere-se à seleção dos eventos a serem representados pelo texto. Ao ler o texto, é possível inferir que o fato ocorrido tenha acontecido próximo da casa em que a aluna reside, ou talvez, ela tenha ouvido pessoas de seu círculo de convivência (pai, mãe, avós, etc) contarem esse acontecimento e resolveu revivê-lo por meio da escrita. Em sua versão, não é possível dizer o que teria motivado o incêndio, como exatamente Clarinha se feriu, isto é, foi tentando apagar o fogo ou salvando suas coisas que estavam sendo incineradas. O que os amigos (Nicolas, Maria e Roberto) faziam enquanto ela se feriu? Todos esses detalhes foram suprimidos da narrativa, pois o que realmente ela queria evidenciar era a "festa de final de ano" que ainda estava por vir.

Figura 70 - 2ª versão do texto criado pela aluna E. V. O. C

FESTA DE FINAL DE ANO

Era final de ano e na mesa estavam sentados Maria, Roberto, Clarinha e Nicolas para comemorar a chegada do novo ano. Clarinha estava fazendo a comida e Maria pergunta:

— Clarinha quer alguma ajuda para fazer a comida?

— Não precisa. Eu já estou quase terminando.

— Está bem vou voltar para mesa.

Maria voltou e ficou conversando com Roberto e Nicolas até que Clarinha saiu correndo da cozinha gritando:

— A cozinha está pegando fogo, ajuda!!

Todos começam a se desesperar, a casa começou a pegar fogo, Roberto ligou para o bombeiro.

Mas até o bombeiro chegar quase toda a casa tinha incendiado. Logo, juntou muita gente para ver o que estava acontecendo. Clarinha estava um pouco queimada no rosto, perna e braço e foi levada para o hospital.

Depois de uma semana, Clarinha estava se recuperando e seus amigos estavam trabalhando duro para reconstruir a sua casa. Quando ela saiu do hospital os amigos a levou até a sua casa e falaram:

— Surpresa!!

— Muitíssimo obrigada!

Os amigos ficaram felizes em saber que Clarinha tinha gostado da surpresa de final de ano como um bom presente.

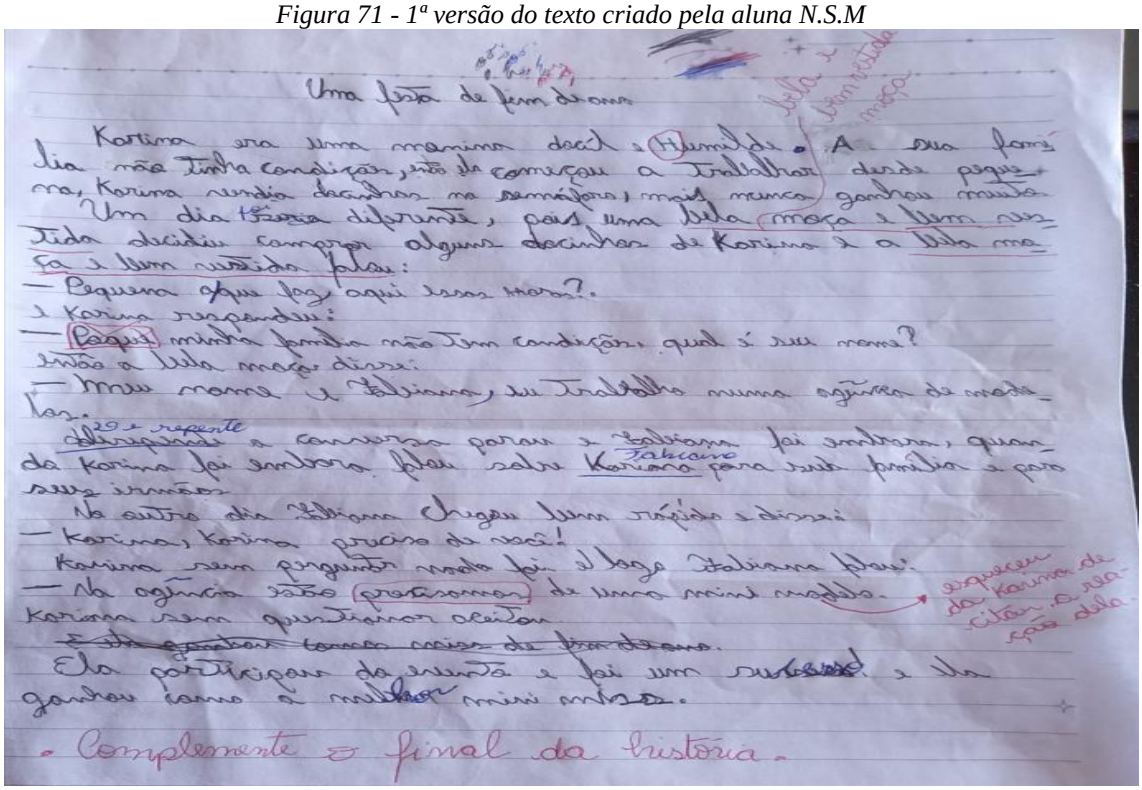
Fonte: arquivo da pesquisa.

Como pode ser observado no título, mais uma vez, ela utilizou o jogo de cores para potencializar os sentidos do seu texto. A exemplo do que fez com o desenho, ela destacou a palavra "festa" com a cor vermelha, para simbolizar as chamas que consumiram o lar de Clarinha. Toda intensidade e caos transmitidos por essa cor foi sendo transformada, de forma

sutil e gradual, em um sentimento nobre e essencial para a vida: a esperança, representada no título pela cor verde. Ao realizar esse jogo de cores, a aluna exprimiu ao título o movimento de decaimento e soerguimento de Clarinha, que após uma experiência traumática teve sua casa reconstruída por seus amigos. Desta maneira, ao escrever sobre uma temática que induz a coisas prazerosas e alegres, a aluna conseguiu representar um evento complexo de forma sensível. Assim, pode-se dizer que a transição das cores representa não somente carga emocional sentida por Clarinha, mas também se torna um convite a reflexão, enfatizando ao leitor a importância da resiliência, e de nossa capacidade de renascer após uma adversidade.

A transição de situações adversas como forma de obtenção de algo valoroso, também foi explorada pela aluna N.S.M. Como pode ser observado na figura 71, coincidentemente a aluna pescou o mesmo tema de sua colega E.V.O.C. Em seu texto, há a personagem Karina que diante das dificuldades financeiras de sua família, decidiu trabalhar (ainda pequena) vendendo doces nos semáforos.

Figura 71 - 1ª versão do texto criado pela aluna N.S.M



Fonte: arquivo da pesquisa.

Em sua primeira versão, a aluna não conseguiu terminar todo o texto, porém na segunda versão ela concluiu a história. Ao analisar seu texto é possível notar que sua escrita se caracterizou pela concisão de detalhes e pragmatismo, conduzindo o leitor para o ponto mais alto da narrativa em pouco tempo. Tal afirmação pode ser observada nos diálogos curtos entre as personagens Karina e Fabiana, que após uma conversa rápida surpreende-nos com um

convite nada peculiar: “Karina, Karina, preciso de você!”. Ao ser imaginada, a primeira cena que talvez nos vem à cabeça é de uma mulher bela e elegante atravessando a rua evocando uma criança que ela só sabe o nome, aliás julga saber, uma vez que Karina poderia nem se chamar Karina. Diante de todo essa cena, é possível deduzir que no primeiro contato entre as duas personagens ocorreu uma obra do acaso que impossibilitou o esquecimento uma da outra.

Isso pode ser observado no texto em que Karina fica deslumbrada com Fabiana: “bela e bem vestida moça”. Situação idêntica acontece com Fabiana: “Pequena o que faz aqui essas horas?”. A utilização da palavra “pequena” para se referir a Karina, significa que ela ficou surpresa ao ver uma menina com tamanha beleza sozinha vendendo doces no semáforo. Naquele dia ao chegar em casa Karina comenta sobre Fabiana para sua família, por outro lado, em outro momento Fabiana vai ao mesmo local em que tinha a visto pela primeira vez e desloca-se em sua direção gritando que precisava muito de Karina e pede para acompanhá-la.

Figura 72 - 2ª versão do texto criado pela aluna N.S.M

Uma festa de fim de ano

Karina era uma menina dócil e humilde. A sua família não tinha condições financeiras, então ela começou a trabalhar desde pequena, Karina vendia docinhos no semáforo, mais nunca ganhou muito.

Um dia foi diferente, pois uma bela moça, muito bem vestida, decidiu comprar alguns docinhos de Karina. A bela e bem vestida moça perguntou:

— Pequena o que faz aqui essas horas?

— Minha família não tem condições. Qual é o seu nome? Falou Karina com voz de dúvida.

E a bela e bem vestida moça respondeu apressadamente:

— Meu nome é Fabiana, eu trabalho numa agencia de modelos. De repente a conversa parou e Fabiana foi embora. Depois Karina também foi, quando chegou em casa falou sobre Fabiana para sua família e para seus irmãos.

No outro dia Fabiana chegou rapidamente e disse:

— Karina, Karina preciso de você!

Karina sem perguntar nada foi com Fabiana com passos rápidos e ágios, chegando na agência, Fabiana falou a Karina:

— Na agência está tendo um evento de mini miss, você quer participar? Falou Fabiana com voz firme, e Karina respondeu com uma voz doce:

— Eu adoraria.

Karina participou como mini miss de fim de ano e com sua fofura e doçura ganhou todos os corações do mundo e hoje é considerada a maior influencer do Brasil e dos Estados Unidos.

Conhecida como Karina looks, virou atriz internacional e os fins de anos ela lembrava de Fabiana e da ajuda que teve dela e fala sobre Fabiana em todas suas entrevistas.

Quando Fabiana vê Karina na TV, enche seus olhos de lágrimas, e é claro que elas não perderam contato, porque a Karina é patrocinada pela empresa de Fabiana.

Quem diria, tudo isso por causa de um fim de ano. Imagina se Karina não fosse vender docinhos naquele dia? O que seria dela.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Outra semelhança com o texto da aluna E.V.O.C foi a utilização de cores para representar a transitividade das ações e estado emocional das personagens. No título, a aluna N.M.S iniciou com a cor vermelha para representar a falta de recursos financeiros na qual Karina e sua família estavam passando e a cor roxa para representar o inverso, ou seja, a mudança total da vida de Karina que se tornou uma modelo conhecida tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. No entremeio da transição nota-se a cor verde, mais uma vez,

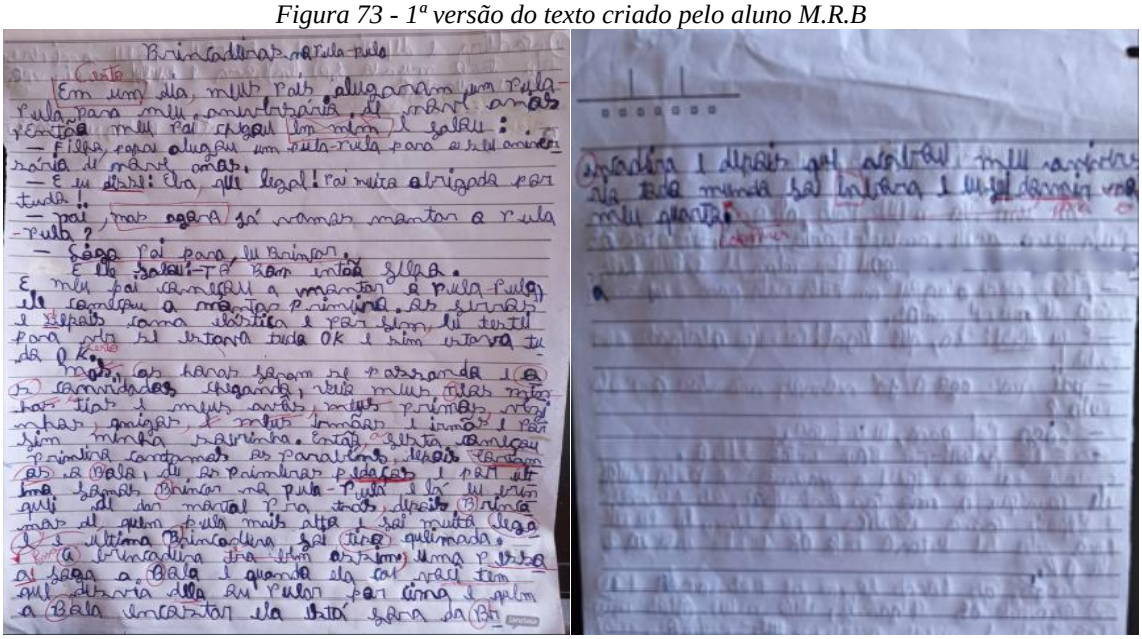
representando a esperança que nesse caso, foi propiciada pelo fato de Karina continuar indo vender doces, mesmo não ganhando muito dinheiro. Esse fato aleatório é expresso no título pela utilização do artigo indefinido "uma" que enfatiza a aleatoriedade do acontecimento. Tal ideia é reforçada pelo final do texto: "Quem diria, tudo isso por causa de um fim de ano. Imagina se Karina não fosse vender docinhos naquele dia? O que seria dela".

A união de situações conflituosas através de uma pitada de sorte e lances do acaso, tornaram o texto da aluna N.S.M uma história interessante. Considerando os fatos envolvidos, bem como a maneira que se desenrolaram, é possível deduzir que ela tenha se inspirado em alguma história real, quem sabe de uma personalidade famosa do mundo digital. Este aspecto demonstra o quão informados nossos alunos estão e vê-los utilizar seus conhecimentos prévios para produção textual, adequando-o a proposta solicitada é muito gratificante.

Desta maneira, é correto a presunção de que tanto a aluna E.V.O.C quanto a aluna N.S.M produziram seus textos tendo por modelo histórias externas a sua vida doméstica. Esse aspecto me permite tecer duas hipóteses: a primeira é que dado a seleção do tema as alunas não conseguiram se recordar de nenhum acontecimento marcante para escrever. A segunda é que a maneira que essas histórias chegaram até elas foram tão distintas que, decidiram escrever um texto para representá-las, criando com isso uma nova versão para a história que conheciam. Seja como for, o que importa é que ambas as alunas conseguiram exprimir em seus textos um princípio fundamental das histórias de ficção: a glória do protagonista após uma jornada repleta de percalços e dissabores. Vale salientar, que esse mesmo princípio já havia sido expresso por elas na escrita do poema, na ocasião a voz lírica representada pela Vitória-Régia vivia em um lugar sem amigos, então resolve partir em busca de amizade e no caminho sofre vários revesses até encontrar o que tanto almejava.

Enquanto as alunas E.V.O.C e N.S.M voltaram seus olhares para histórias externas a sua vida doméstica, o aluno M.R.B escreveu um texto narrando sua felicidade ao receber um aparelho pula-pula para se divertir em sua festa de aniversário de nove anos. Todo o enredo gira em torno deste acontecimento que se tornou a atração da festa, como pode ser evidenciado na figura 73. O que é possível interpretar, é que o pula-pula era um desejo antigo por parte do aluno e o pai ao atender esse desejo propiciou-lhe um dia de muita alegria e diversão que foi compartilhado com seus irmãos, sobrinhos, primos e amigos.

Figura 73 - 1ª versão do texto criado pelo aluno M.R.B



Fonte: arquivo da pesquisa.

Como pode ser observado, a primeira versão do texto do M.R.B estava repleta de erros ortográficos. Além disso, por ele apertar demasiadamente a caneta para escrever é uma tarefa desafiadora compreender sua letra. Fora os desvios ortográficos, o texto teve como característica a descrição linear dos fatos, isto é, o aluno sintetizou cada acontecimento e os colocou em ordem, tal como ocorreram no dia mencionado. Com essa estruturação, o texto adquiriu o aspecto de um relato pessoal ao invés de conto. Neste sentido, a construção de histórias ficcionais mediante a acontecimentos vividos talvez tenha sido a maior dificuldade encontrada pelos alunos no decorrer do projeto, isto porque, todos os textos produzidos por eles, em maior ou menor escala, penderam para o relato pessoal com forte predomínio de marcas da oralidade.

A explicação para esse acontecimento é que os alunos se sentem mais confortáveis em compartilhar as próprias experiências, uma vez que já estão familiarizados com elas. Deste modo, pode-se dizer que a experiência empírica oferece um ponto de partida mais seguro para a escrita e compartilhando suas histórias e comparando as suas experiências literárias ficcionais, que ainda estão em processo de aquisição. Além disso, há de se considerar as influências literárias que eles estavam sofrendo com os livros de Lúcia Hiratsuka, cujos enredos foram criados a partir de experiências pessoais vividas ou ouvidas pela autora. Deste modo, a conexão entre a literatura feita de memórias da autora e a vivência pessoal reforçam a tendência de os alunos optarem por narrativas que reflitam a suas próprias histórias.

Ao constatar que os textos estavam pendendo para o relato pessoal, expliquei aos alunos que para escrita de ficção, como o conto, era fundamental captar somente a essência dos

acontecimentos e transportá-los para a folha em branco de maneira “disfarçada”, de modo que mesmo as pessoas que estiveram presentes nos fatos não tenham como afirmar que o evento representado na história tenha como referente a realidade conhecida por elas. Para tanto, eles deveriam explorar a linguagem em busca de palavras e expressões que os auxiliassem na criação de enredo e personagens únicos, ainda que inspirados neles próprios. Essa explicação confundiu um pouco a turma, porém eu tinha convicção de que nos próximos textos, eles se lembrariam de minhas palavras e procurariam desenvolver um pouco mais a escrita fictícia. Para esta etapa do projeto, o aluno M.R.B não conseguiu efetuar grandes transformações em seu texto, como pode ser evidenciado na figura 74.

Figura 74 - 2ª versão do texto criado pelo aluno M.R.B

Brincadeiras no Pula-Pula

Certo dia, meus pais alugaram um pula-pula para o meu aniversário de nove anos, então meu pai chegou e disse:

— Filho, papai alugou um pula-pula para o seu aniversário de nove anos.

Eu todo animado falei:

— Eba, que legal! Pai, muito obrigado por tudo!

— Pai, já vamos montar agora o pula-pula?

— Quero brincar!

E ele falou: — Tá bom então filho.

E meu pai começou a montar o pula-pula, ele começou a montar primeiro os ferros e depois a cama elástica e por fim, eu testei para ver se estava tudo OK, e sim estava tudo certo.

As horas foram se passando e os convidados chegando, veio meus tios e tias, meus avós, primos, vizinhos, amigos, irmãos e irmãs e por fim, minha sobrinha. Então, a festa começou, primeiro cantamos os parabéns, depois cortamos o bolo, dei os primeiros pedaços de bolo para os meus pais. E por último, fomos brincar no pula-pula e lá eu brinquei de dar mortal pra trás, depois brincamos de quem pula mais alto e foi muito legal.

A última brincadeira foi a queimada. Essa brincadeira é assim, uma pessoa joga a bola e quando ela cai você tem que desviar dela ou pular por cima, a pessoa que encostar na bola, ela está fora da brincadeira. E depois que acabou meu aniversário todo mundo foi embora e eu fui para o meu quarto dormir.

Fonte: arquivo da pesquisa.

As alterações efetuadas por ele pautaram-se nos desvios ortográficos mais evidentes que foram destacados por mim. O fato de seu texto se estruturar como um relato não tira o mérito de sua escrita e originalidade. Ao apontar essa tendência da turma, estou evidenciando a complexidade de desenvolver a escrita criativa no seio escolar, mesmo que tal prática seja uma das habilidades presentes no campo artístico-literário preconizadas pela BNCC (2017). Entre as tantas habilidades que integram o currículo da disciplina de Língua Portuguesa, uma das habilidades que devem ser trabalhadas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais é a habilidade EF35LP25, cujo descritor é: “criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o

sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens". (Brasil, 2017, p. 133).

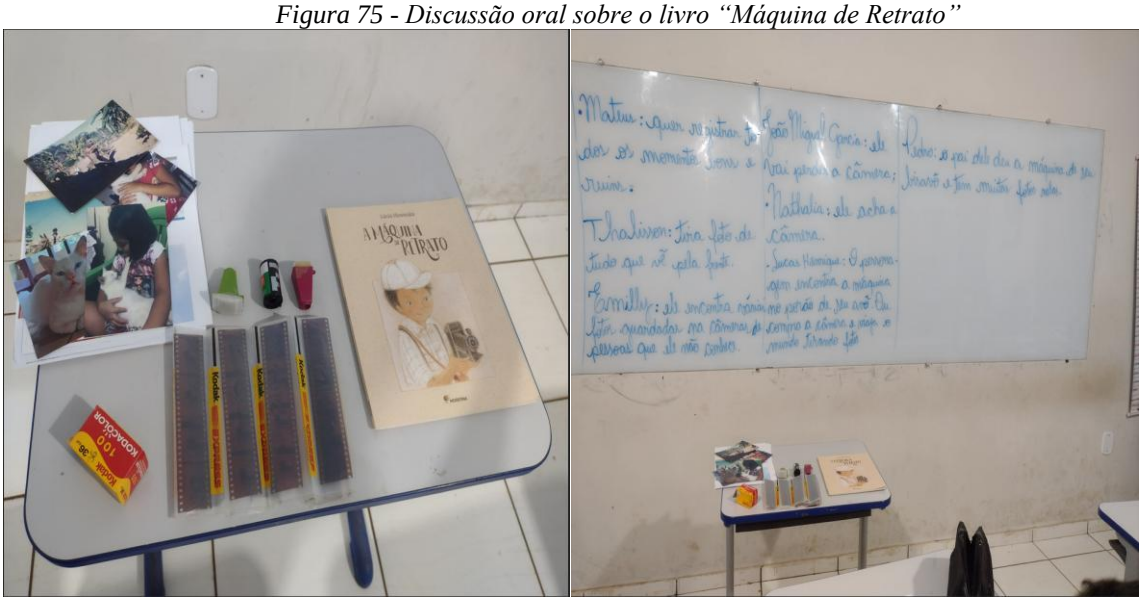
Tendo em vista os princípios que compõem a habilidade, nota-se que o texto escrito pelo aluno M.R.B atendeu todas as demandas exigidas pela habilidade, faltando apenas uma melhor adequação da estrutura e arranjo linguístico para, de fato, se enquadrar como um conto ficcional. Com isso, pode-se afirmar que o aluno dispõe de entendimento sobre as premissas estruturais que regem a narrativa, uma vez que sua história, ainda que em processo de refinamento, apresenta personagens bem definidos, enredo estruturado e espaço delimitado.

Desta maneira, vale salientar que a prática da leitura concomitante a da escrita possibilita não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas sobretudo, estimula a imaginação dos alunos, permitindo que eles gradativamente avancem as barreiras da realidade concreta e adentrem cada vez mais fundo nas tramas do universo literário. Portanto, o desafio para a próxima etapa do projeto, será refinar um pouco mais as habilidades de escrita ficcional dos alunos, de modo que eles criem contos mais coesos e polidos capazes de representar de maneira verossímil acontecimentos sociais e subjetivos. Assim, com a produção escrita dos contos, mais uma etapa do projeto de intervenção foi finalizada e ao mesmo tempo, mais um capítulo dos livros dos alunos foi construída.

4.6 Etapa de leitura e escrita 6: *Máquina de retrato*

Na sexta etapa do projeto de intervenção foi utilizado o livro *A máquina de retrato* (2020). A dinâmica para discussão do livro se constituiu de diálogos e fichamentos, tal como havíamos feito no livro anterior. Após eu mostrar o livro, demos início as discussões iniciais, acerca das expectativas sobre os acontecimentos que a narrativa, em breve, iria nos revelar. Além do livro, deixei ao centro da sala sob uma mesinha, alguns negativos, fotografias de monóculo e as fotos que eu havia solicitado para que eles trouxessem, pois iríamos utilizá-las para produção escrita. O cenário descrito, bem como as primeiras impressões acerca do livro podem ser visualizadas nas figuras 75, 76, 77 e 78.

Figura 75 - Discussão oral sobre o livro "Máquina de Retrato"

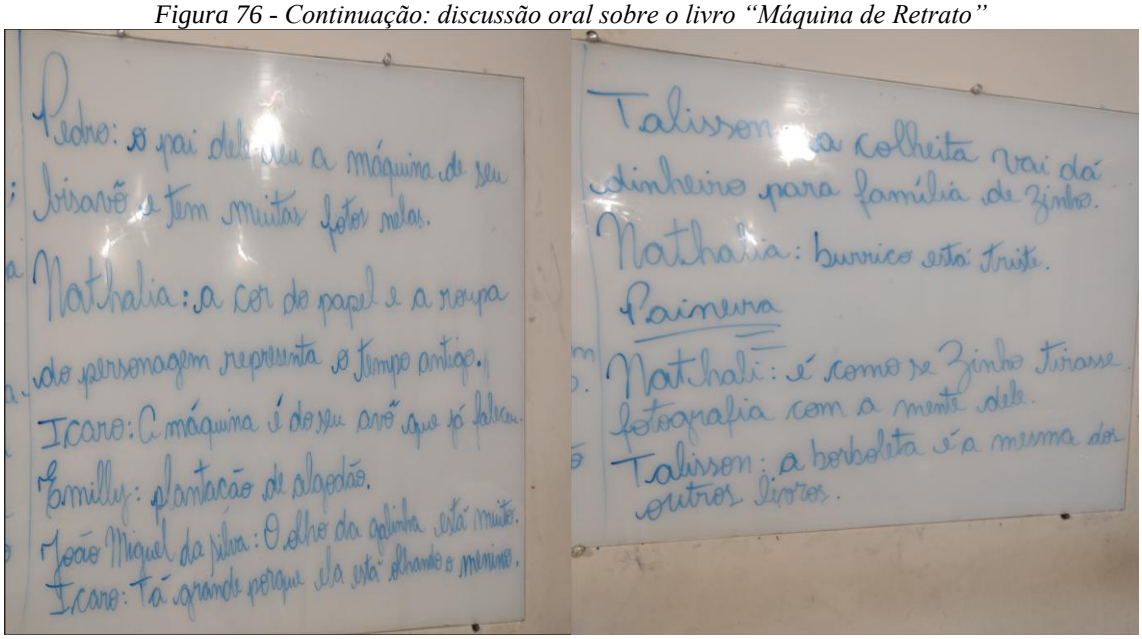


Fonte: arquivos da pesquisa.

Com base na figura 75, é possível ter uma noção da participação da turma nos processos de discussão sobre o livro. A cada página lida, comentários eram feitos, tanto sobre as histórias, como as ilustrações. O encantamento de Zinho pela máquina de retrato, captou a atenção dos alunos que se sensibilizaram com o fato do personagem querer uma máquina para registrar os melhores momentos com a família e amigos. Um dos alunos, inclusive, supôs que a máquina de retrato fosse uma herança de família e que por isso, teria muitas fotos armazenadas nela.

A concepção de que a máquina poderia ter algo armazenado é interessante, pois demonstra como as teias do livro vão sendo desvendadas mediante ao conhecimento prévio que eles possuem. O simples fato de supor que a máquina adquirida pelo personagem possuía a capacidade de armazenamento, característica elementar de qualquer aparelho tecnológico nos dias atuais, significa que estão utilizando os conhecimentos adquiridos anteriormente, seja por meio de estudo, cultura ou experiências, em prol da assimilação e compreensão das ações apresentadas no livro. Quando selecionei algumas fotografias no monóculo, bem como os negativos, minha intenção era justamente discutir as evoluções que as máquinas de fotografar tiveram ao longo do tempo. Para eles, foram uma experiência única, pois a maioria não sabia da existência daquele tipo de fotografia, e tão pouco que as máquinas de outrora necessitavam de rolos de filmes para funcionar.

Figura 76 - Continuação: discussão oral sobre o livro "Máquina de Retrato"

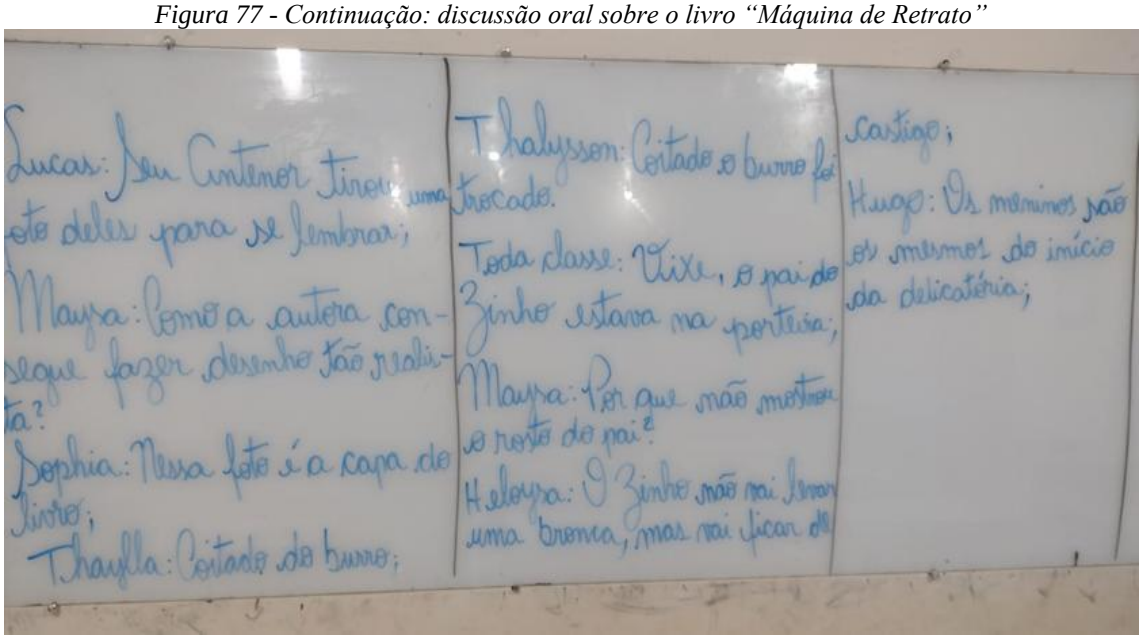


Fonte: arquivos da pesquisa.

A leitura progredia, e novas discussões surgiam acerca do livro, antes de chegar a parte em que Zinho descobre a máquina de retrato através de "seu Antenor", alguns ainda acreditavam que a máquina era dos avós do personagem. Além dessa suposição, outros detalhes começaram a ser notados como a cor opaca do papel, utilizada pela autora talvez para representar os tempos passados, ou nas palavras dos alunos o *tempo antigo*. Alguns se encantaram com o fato de o personagem viver próxima a uma plantação de algodão, assim a cor branca das fibras, representaria a luz de esperança que existe no personagem. Outros acreditavam que a plantação traria muito dinheiro para Zinho e sua família, fazendo-os prosperar e mudar de vida. Outra marca dos livros de Lúcia são as aves domésticas, principalmente as galinhas, alguns alunos estavam atentos ao olhar da galinha, alguns querendo saber o motivo de seu olho estar tão grande, e outros dizendo que o olho estava grande pelo fato dela estar olhando o Zinho.

Entre todos os comentários, um chamou a minha atenção, depois de ter feito uma assimilação entre a cor do papel com os tempos passados, a aluna Nathália disse que as fotografias existentes no livro davam a impressão de ter sido tiradas pela memória da personagem e não pela máquina. Dito de outra forma, ela mencionou que todo o livro, era a mente de Zinho, onde todas as imagens haviam de fato sido registradas.

Figura 77 - Continuação: discussão oral sobre o livro "Máquina de Retrato"



Fonte: arquivos da pesquisa.

Prosseguimos com a leitura do livro, enquanto o personagem sonhava em ter uma máquina de retrato para registrar os momentos mais marcantes de sua vida, os alunos estavam fabulando a ideia junto do personagem, e até torcendo para que ele conseguisse recursos para obter a máquina. Entretanto, quando eles souberam que o personagem utilizou o velho burrico Paineira como moeda de troca, eles não se conformaram:

– O*nde já se viu uma coisa dessas, seria melhor ter esperado mais um pouco*. Outros sentiram pena: – *coitado do burro, foi trocado*.

Alguns alunos estranharam o fato de Zinho ter feito a troca com sr. Antenor sem falar com os pais. Na opinião deles, a atitude do personagem foi errada, pois nada pode ser feito sem autorização dos pais. Com isso em mente, a emoção de toda a turma foi ao limite quando o personagem Zinho retorna da escola e vê seu pai esperando na porteira. Quando acabei de ler, toda a classe:

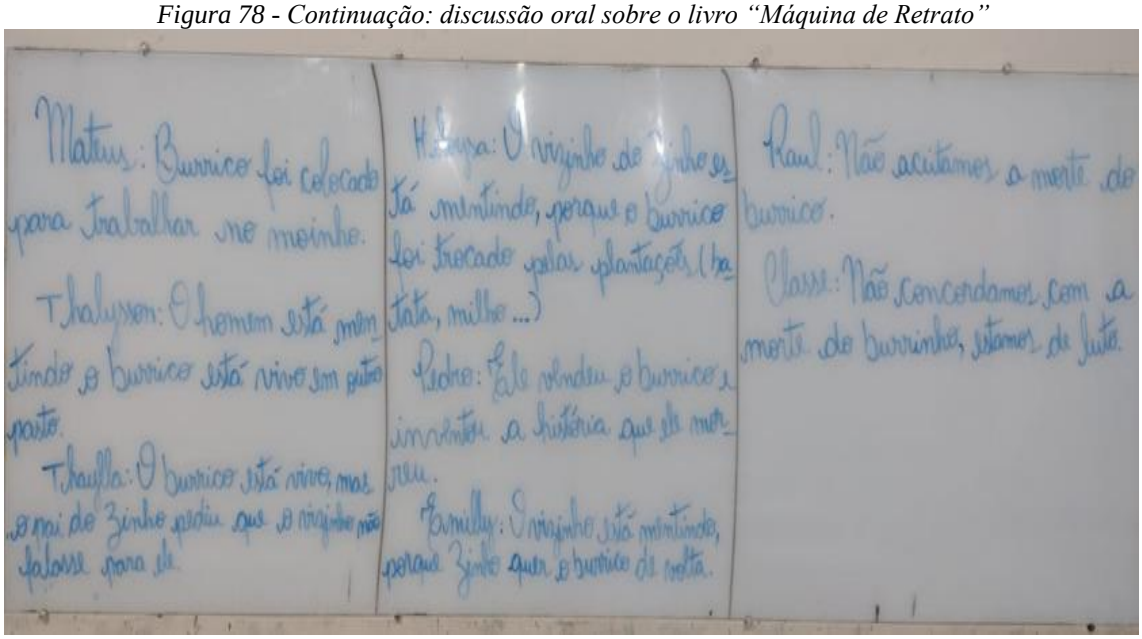
– *Vixe! O pai descobriu a troca!*

Alguns alunos pensaram que Zinho iria levar uma surra, outros como a aluna Heloysa, pensava que ele não iria apanhar, mas certamente ficaria de castigo. A presença do pai intrigou ainda mais os alunos, pelo fato da ilustração não mostrar sua face, de modo que não conseguiriam saber de imediato se ele estava irritado ou não com Zinho. Neste bloco de debates, o que mais chamou minha atenção, foi o senso de dever que os alunos possuem, principalmente quando o assunto é fazer as coisas somente com a autorização dos pais. Um dos alunos ainda comentou:

–*Professora, quando o pai vem é porque a coisa foi feia.*

Foi muito divertido ouvir suas revelações, bem como as histórias que foram rememoradas, tudo graças a presença da figura paterna na história.

Figura 78 - Continuação: discussão oral sobre o livro "Máquina de Retrato"



Fonte: arquivos da pesquisa.

No geral, todos os assuntos que surgiram mediante a leitura do livro, mexeu com os ânimos da classe, porém, nada foi tão marcante quanto a morte do burrico. Eles simplesmente não aceitavam, chamaram o personagem Antenor de mentiroso, diziam que ele vendeu o burrico, ou pôs ele para trabalhar duro no engenho, e alguns acreditavam que o burrico, na verdade, tinha escapado de suas terras e voltado para o pasto da casa de Zinho. O descontentamento persistiu mesmo após o final do livro, quando ficou comprovado a morte do burrico. Neste momento, alguns alunos choraram e então chegaram ao consenso de que estavam de luto.

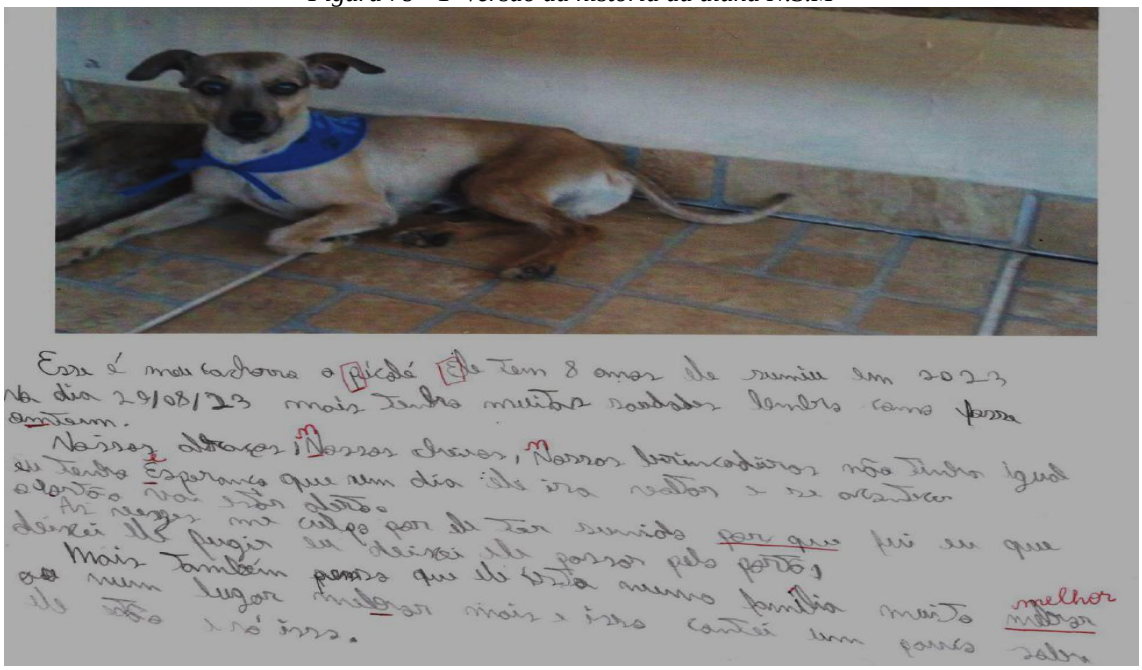
Depois de confortar os corações dos alunos, expliquei a eles no que consistiria a próxima atividade. Eles deveriam escrever um texto, relatando de forma escrita as lembranças representadas pelas fotografias que haviam trazido. O processo de correção e reescrita seguiu o mesmo utilizado nos outros livros, eu auxiliava o que podia no momento em que estavam escrevendo, depois que terminavam eu pedia para que eles se sentassem junto a mim, para ouvir minhas sugestões. As figuras 79 a 84 representam a primeira e segunda versão dos textos escritos pelas alunas N.S.M, E.V.O.C e I.L.A.E.

Para esta produção eu reforcei a ideia de criação de um conto, ou seja, criar um texto narrativo tendo por matéria a fotografia que eles haviam trazido de casa, bem como a situação que ela representava. A concepção de que teriam de criar algo sem ser exatamente a história que conheciam ainda confundia eles. Então, permiti que escrevessem a história da forma que

considerassem mais interessante, seja mantendo os nomes verdadeiros e locais onde os acontecimentos ocorreram, seja atribuindo as ações e acontecimentos a novas personagens.

Para esta etapa, o primeiro texto a ser analisado é da aluna N.S.M. Como pode ser observado na figura 79, em sua primeira versão, seu texto relata como ela perdeu o cão de estimação chamado Picolé.

Figura 79 - 1ª versão da história da aluna N.S.M



Fonte: arquivos da pesquisa.

Ao que indica o texto, a aluna sente-se culpada pelo sumiço do cachorro, pois ela deixou o portão aberto e ele saiu para rua e nunca mais retornou. Diante desse acontecimento, a aluna descreve como sente a falta das brincadeiras e afagos que costumavam fazer um com o outro antes do cachorro fugir. Tal como ocorreu com o texto do aluno M.R.B na etapa anterior, os textos escritos nesta etapa do projeto voltaram-se para o relato pessoal, principalmente passagens em que os alunos compartilharam experiências inesquecíveis junto a seus bichos de estimação. A relação das crianças com animais de estimação é algo muito presente nas obras de Hiratsuka, em *Máquina de Retrato* (2020), os alunos ficaram profundamente comovidos com o desfecho do livro, de tal modo que não pensaram duas vezes em revelar através da escrita suas próprias vivências com os pets.

No caso da estudante N.S.M, ela relatou sua dor, confidenciando como seu cachorro Picolé saiu para nunca mais retornar. Quando li seu texto pela primeira vez, notei a comoção em suas palavras, bem como o quanto ela de certa forma se sente culpada pelo sumiço do cachorro. Apesar de ser um relato curto, é possível notar veracidade nos acontecimentos, principalmente no que diz respeito ao doce amargo das lembranças que ainda temiam em

machucá-la. Enquanto corrigia o seu texto, procurei ouvi-la e depois de trocarmos algumas palavras sugeri a ela que efetuasse uma mudança da estrutura do texto. Então, expliquei que o texto poderia ganhar novas conotações se ela transformasse aquele triste acontecimento em um pequeno conto. Então, ela parou por alguns instantes e me falou: – *professora irei fazer as mudanças e colocarei o Picolé narrando seu próprio sumiço*. O resultado, pode ser observado na figura 80.

Figura 80 - 2ª versão da história da aluna N.S.M

Meu sumiço...



Eu sou esse cachorro, fugi dia 29/08/23 não era minha intenção apenas saí de casa, mas me perdi e sei que minhas donas ficaram preocupadas. Falam que me roubaram, eu fui embora da cidade, mas enfim não me encontraram até hoje.

Divulgaram meu desaparecimento nas redes sociais e uma mulher me encontrou perto de um mercado, mas quando as minhas donas chegaram lá, eu não estava.

Não sei onde estou, onde eu deveria estar, mas sei que elas continuam me procurando, no dia da foto eu tinha acabado de voltar do pet shop estava bem cheiroso. Lembro até hoje dos abraços quentinhos e dos beijinhos de minhas donas.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado, para a segunda versão a aluna transformou o relato pessoal em um pequeno conto. Para tanto, ela deu voz ao cachorro Picolé, criando uma narrativa que permite ao leitor lidar com os fatos sob a perspectiva canina. Ao ler o texto, é possível inferir duas perspectivas interpretativas: a primeira é que o cachorro se encontra junto a outros animais perdidos e/ou abandonados com os quais mantém diálogo e descreve sua história. Ao imaginar este mundo paralelo, podemos apreender não somente a dor da solidão, como também o fio de esperança que ainda permeia em seu ser.

Já a segunda, é que da forma como o texto tem início, ou seja, fazendo referência a imagem, a sensação que se tem é que o cachorro conversa com os leitores, isto é, descreve como acabou saindo de casa e mesmo sem querer, se perdeu pela cidade e não foi mais encontrado. Nesta perspectiva de diálogo franco com o leitor os sentimentos são ainda mais aflorados, pois transmite a sua vulnerabilidade, bem como a esperança de retornar para casa. Desta maneira, o período do texto “não sei onde estou, onde eu deveria estar, mas sei que elas continuam me procurando [...]”, entona o quão dolorido tem sido a sua vida fora de seu lar. O pronunciamento de que não sabe onde deveria estar, faz com que a personificação canina evoque não os desejos

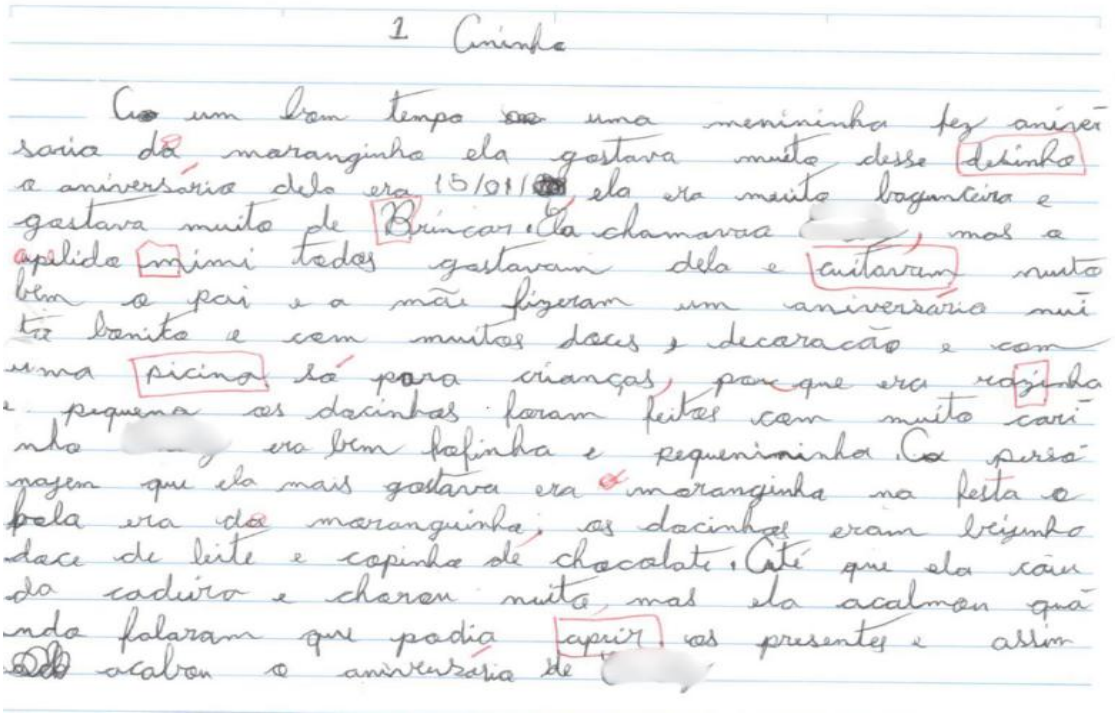
do cão, mas da aluna N.S.M que ainda clama e espera o seu retorno. Para expressar esse desejo de forma contida ela utiliza as reticências no título do texto, dando-nos a impressão que essa história ainda não terminou. Assim, os gestos de carinho que outrora eram explicitamente relembrados pela aluna, passam a ser rememorados pelo cachorro, sugerindo que ele sente falta dos afagos carinhosos que recebia.

Portanto, ao dar voz ao animal de estimação a estudante N.S.M revitalizou os rumos de sua escrita, pois permitiu cruzar a barreira da realidade empírica e avançar sobre o terreno fértil da imaginação, local em que as emoções e experiências podem ser exploradas de maneira mais sensível. Neste espaço criativo, a voz do personagem do conto se entrelaça com as memórias e anseios da autora, denotando uma nova dimensão à narrativa. Com isso, ao transformar Picolé em narrador, a aluna não só mostrou que ainda pode evoluir muito no âmbito da escrita, como também nos possibilitou a discutir temas universais como a solidão e a perda em uma perspectiva envolvendo humanos e animais.

Por outro lado, a figura 81 representa a primeira versão do texto escrito pela aluna E.V.O.C, no qual ela compartilha como foi sua festa de aniversário de 1 (um) ano. Conforme foi dito, mais uma vez temos o relato pessoal, contudo neste caso, a abordagem é mais centrada a celebração e nas experiências vivenciadas no seio familiar. Deste modo, enquanto a aluna N.S.M explorou a complexidade emocional por ter perdido um animal de estimação, a aluna E.V.O.C nos convida a compartilhar e refletir sobre os momentos de alegria. Essa distinção temática evidencia como diferentes experiências pessoais contribuem para o enriquecimento da narrativa, de modo a propiciar uma série de emoções diversificadas aos leitores.

A primeira versão de seu texto, diferentemente da versão passada, estava repleta de desvios ortográficos. Entretanto, seu modo doce e carinhoso ainda se fazia presente, podendo ser evidenciado tanto na escrita com o uso dos diminutivos, como também na imagem que ela escolheu, a qual se encontra ao centro de uma mesa repleta de doces variados e decorações com a temática da personagem Moranguinho. Na ocasião da festa, a aluna ainda era muito pequena para fazer qualquer tipo de escolha e por mais que ela relate que assistia muito ao desenho da personagem Moranguinho, a decisão de decorar sua primeira festa de aniversário certamente partiu de seus pais. Tal escolha temática, não apenas representava a sua personalidade, mas também a criatividade e a imaginação, tendo em vista que a personagem vive em um mundo colorido e divertido.

Figura 81 - 1ª versão da história da aluna E. V. O. C



1 Cinha

Ca um bom tempo ca uma meninha fez aniver
saria da maranginha ela gostava muito desse delinho
e aniversário dela era 15/01/[illegible] ela era muito bagunceira e
gostava muito de Brincar. Ela chamava [illegible], mas a
apelida mimi todos gostavam dela e cuitavam muito
bem o pai e a mãe fizeram um aniversário mui
to bonito e com muitos doces e decoração e com
uma picina só para crianças, porque era rasinha
e pequena os docinhos foram feitos com muito cari
nho [illegible] era bem fofinha e pequeninha. Ca perso
nagem que ela mais gostava era a maranginha na festa e
pela era da maranginha, os docinhos eram beijinho
doce de leite e copinho de chocolate. Até que ela cain
da cadeira e charan muito, mas ela acalmou quã
ndo falaram que podia abrir os presentes e assim
acabou o aniversário de [illegible]

Fonte: arquivos da pesquisa.

A utilização dos diminutivos não só revela traços de sua personalidade, como também o cuidado que a aluna teve em descrever a narrativa, pois esta forma transmite a ideia de que ela estivesse contando a história para uma criança de sua idade, ou talvez menor. Inclusive, essa forma de se expressar é uma constante na sala de aula, principalmente entre as meninas. Quando estão a conversar sobre algo é comum elas utilizarem o diminutivo das palavras. A possível explicação para isso é que desta maneira, tornam o diálogo mais tenro, permitindo a sensação de carinho e intimidade. Em relação as produções textuais, é possível evidenciar a utilização dessa forma em várias passagens, tanto pela aluna E.V.O.C quanto pelos demais alunos da classe.

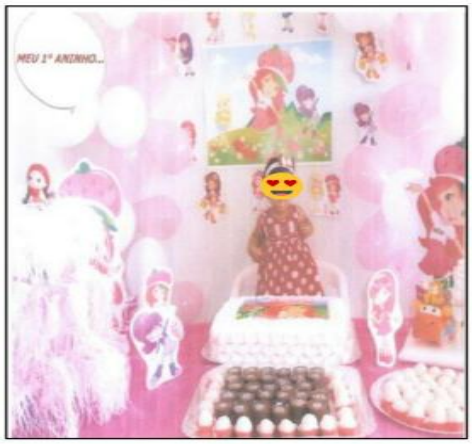
No caso da aluna E.V.O.C, o diminutivo se faz presente até mesmo em seu apelido, Mimi. Além disso, a própria aluna, talvez envolvida com a ideia de escrever/contar a história para uma criança menor, utiliza um adjetivo no diminutivo para se caracterizar, “fofinha”. Toda essa maneira de se auto representar na história, demonstra não só o cuidado para um possível leitor menor, mas sobretudo, a visão que a estudante tem de si mesma. Conforme adiantei, ainda na primeira etapa do projeto, E.V.O.C é uma aluna que possui um alto senso de empatia e acolhimento com os demais colegas, tais qualidades a tornam uma pessoa sensível, a ponto de coisas simples do dia a dia a fazerem se emocionar. Conhecendo o seu jeito, ela faz questão de expressar seus sentimentos por meio da escrita com o uso de diminutivos, com pequenos

desenhos de corações, estrelas, ou breves homenagens aos coleguinhas, além de gestos como abraços, toques e sorrisos.

Tal como fiz com a aluna N.S.M, solicitei a aluna E.V.O.C para tentar mudar um pouco a estrutura de seu texto, de modo a torná-lo um conto. Ela disse que iria pensar e por final, acabou deixando o texto com sua configuração inicial, como pode ser visto na figura 82.

Figura 82 - 2ª versão da história da aluna E. V. O. C

1 Aninho



Há um bom tempo uma menininha fazia aniversário e a decoração era do moranguinho, ela gostava muito desse desenho o aniversário dela 15/01, ela era muito bagunceira e gostava muito de brincar. Ela chamava , mas o apelido Mimi todos gostavam dela e cuidavam muito bem, o pai e a mãe fizeram um aniversário muito bonito e com muitos doces, decoração e com uma piscina só para crianças, porque era rasinha e pequena.

Os docinhos foram feitos com muito carinho. Ela era bem fofinha e pequena. A personagem que ela mais gostava era o moranguinho na festa o bolo era do moranguinho. Os docinhos eram de beijinho e doce de leite e copinhos de chocolate. Até que quando foi tirar fotos, ela caiu da cadeira e chorou muito, mas ela se acalmou quando falaram que ela podia abrir os presentes e assim acabou o aniversário de

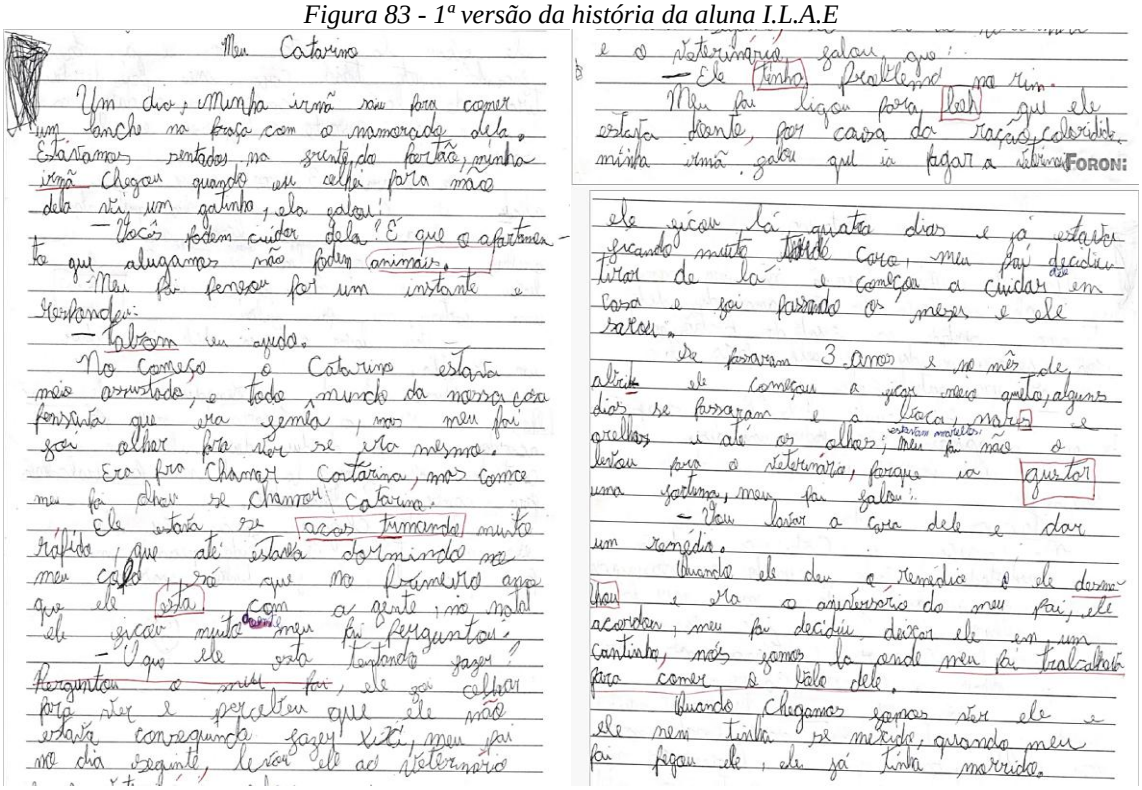
Fonte: arquivos da pesquisa.

Para a segunda versão a aluna corrigiu os problemas ortográficos que eu havia apontado, além de incluir a imagem ao texto. Na etapa de produção de texto passada, ela e a aluna N.S.M utilizaram, no título, um design de letras parecidos para representar, por meio das cores, os processos de altos e baixos das personagens. Desta vez, ambas as alunas utilizaram o mesmo design para o título de seus textos, que foram estampados com letras com tonalidade azul. A escolha do mesmo design de certa maneira, revela a conexão entre ambas as produções, mesmo que as temáticas sejam totalmente diferentes. Isto demonstra que as trocas de experiências na sala estão ocorrendo de maneira significativa, tendo em vista que um aluno tem influenciado a escolha do outro de modo a transmitir aos trabalhos uma sensação de harmonia.

Até o momento, tivemos duas narrativas com temáticas totalmente diferentes. O terceiro texto a analisar foi produzido pela aluna I.L.A.E, que assim como a aluna N.S.M resolveu contar sua experiência com um animal de estimação, porém diferentemente de sua

colega, seu pet era um gato chamado Catarino. A figura 83 apresenta a primeira versão do texto da aluna.

Figura 83 - 1ª versão da história da aluna I.L.A.E



Fonte: arquivos da pesquisa.

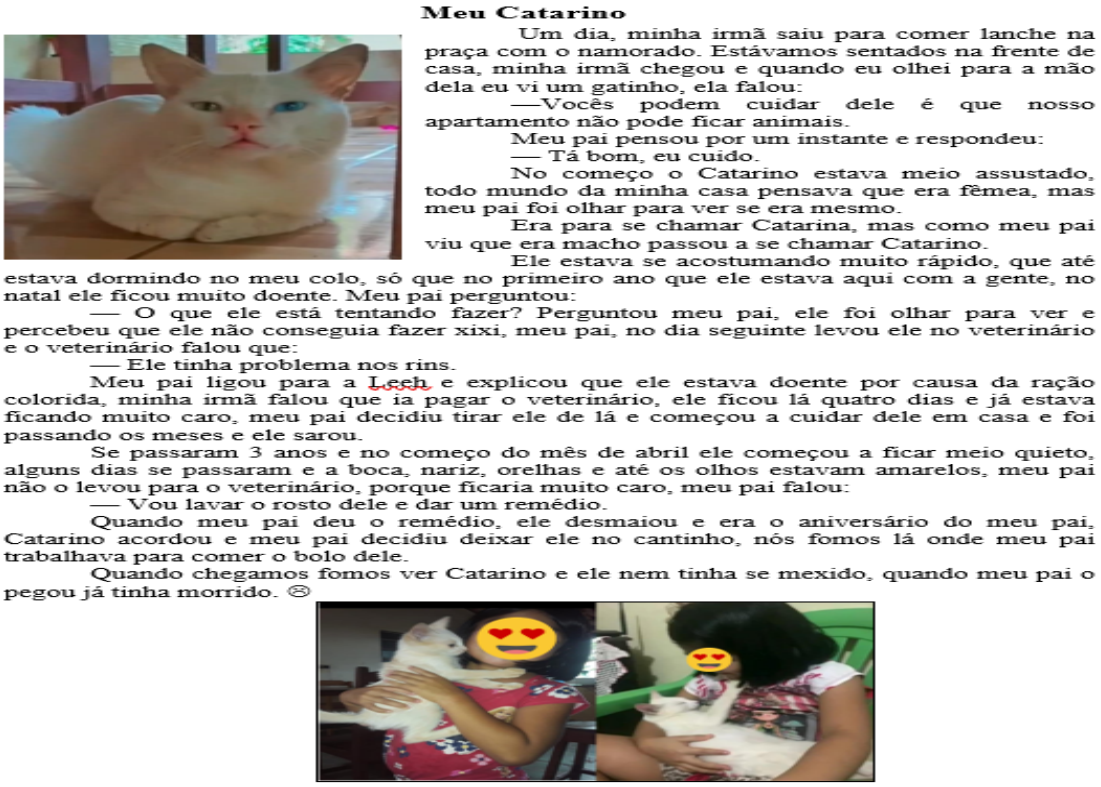
Conforme pode ser lido, Catarino chegou na vida da aluna através de sua irmã, pois o apartamento que haviam alugado (a irmã e o namorado) não permitiam que os inquilinos tivessem animais. Com isso, a irmã de I.L.A.E solicita ao pai que fique com o gato. A princípio o pai fica um pouco pensativo, mas depois acaba aceitando cuidar do gatinho. Neste início de história uma parte cômica é a verificação do pai para saber se o felino que acabava de receber era macho ou fêmea. Esta parte representa a realidade de muitas crianças que ao receberem um bicho de estimação querem logo saber o sexo para poder nomeá-lo. Conforme relato da aluna, "no começo o Catarino estava meio assustado e todo mundo da minha casa pensava que era fêmea, mas meu pai foi olhar para ver se era mesmo. Era pra se chamar Catarina, mas como meu pai olhou se chamou Catarino".

Além do registro da cena, que pode ser facilmente imaginada, dado o aspecto trivial da ação, a aluna conseguiu representar outra realidade que é em primeira instância a confiança nos conhecimentos dos pais e também a sua inocência, uma vez que ela se concentra somente no ato do pai verificar o sexo do gato, sem a preocupação de descrever os pormenores deste ato. Da forma como foi escrita, a ideia é de que o pai de I.L.A.E pega o felino, vira-o com as patas para cima, e procura uma etiqueta ou selo onde se possa ler: "Macho", ou algo neste

sentido. Este olhar inocente e ao mesmo tempo sóbrio revela a riqueza da percepção infantil, em que a curiosidade se funde com a confiança na figura dos pais. Desta maneira, pode-se dizer que a simplicidade da cena esconde uma complexidade emocional, pois ao focar apenas no ato, a aluna transmite uma visão despretensiosa do mundo, de modo que a verdade reside na confiança e na busca por respostas que, para adultos, podem parecer óbvias.

Para a segunda versão de seu texto, a aluna incorporou algumas imagens, como pode ser observado na figura 84.

Figura 84 - 2ª versão da história da aluna I.L.A.E



Meu Catarino

Um dia, minha irmã saiu para comer lanche na praça com o namorado. Estávamos sentados na frente de casa, minha irmã chegou e quando eu olhei para a mão dela eu vi um gatinho, ela falou:

—Vocês podem cuidar dele é que nosso apartamento não pode ficar animais.

Meu pai pensou por um instante e respondeu:

— Tá bom, eu cuido.

No começo o Catarino estava meio assustado, todo mundo da minha casa pensava que era fêmea, mas meu pai foi olhar para ver se era mesmo.

Era para se chamar Catarina, mas como meu pai viu que era macho passou a se chamar Catarino.

Ele estava se acostumando muito rápido, que até estava dormindo no meu colo, só que no primeiro ano que ele estava aqui com a gente, no natal ele ficou muito doente. Meu pai perguntou:

— O que ele está tentando fazer? Perguntou meu pai, ele foi olhar para ver e percebeu que ele não conseguia fazer xixi, meu pai, no dia seguinte levou ele no veterinário e o veterinário falou que:

— Ele tinha problema nos rins.

Meu pai ligou para a Leeh e explicou que ele estava doente por causa da ração colorida, minha irmã falou que ia pagar o veterinário, ele ficou lá quatro dias e já estava ficando muito caro, meu pai decidiu tirar ele de lá e começou a cuidar dele em casa e foi passando os meses e ele sarou.

Se passaram 3 anos e no começo do mês de abril ele começou a ficar meio quieto, alguns dias se passaram e a boca, nariz, orelhas e até os olhos estavam amarelos, meu pai não o levou para o veterinário, porque ficaria muito caro, meu pai falou:

— Vou lavar o rosto dele e dar um remédio.

Quando meu pai deu o remédio, ele desmaiou e era o aniversário do meu pai, Catarino acordou e meu pai decidiu deixar ele no cantinho, nós fomos lá onde meu pai trabalhava para comer o bolo dele.

Quando chegamos fomos ver Catarino e ele nem tinha se mexido, quando meu pai o pegou já tinha morrido. ☹

Fonte: arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado, a aluna efetuou as correções de alguns equívocos ortográficos que havia cometido. Além disso, incluiu três imagens, sendo uma do Catarino já adulto e duas dela com o gato, quando este ainda era filhote. Ao observarmos a imagem do Catarino adulto, o caráter cômico sobre a descoberta de que Catarino era de fato “ele” e não “ela” é de certa maneira realçado pelas cores de seus olhos, isto porque, ele possuía olhos de duas cores e tal característica rendeu-lhe uma feição jocosa. As outras duas imagens, além de evidenciarem o quando a aluna era unida com seu gato, ilustram a seguinte passagem do texto: “Ele estava se acostumando muito rápido, que até estava dormindo no meu colo, [...]”.

A relação harmônica foi interrompida por conta de um problema de saúde, Catarino possuía problemas renais e ao que tudo indica, tal enfermidade havia sido causada por conta da

“ração colorida” utilizada para alimentá-lo. Neste ponto da história, podemos notar o quando o gato era valioso para família, pois mesmo sem ter muitas condições financeiras ele foi levado ao veterinário. Ainda em recuperação, Catarino terminou seus tratamentos em casa, pois o custo de sua internação estava ficando muito elevado. A aluna I.L.A.E mesmo sendo uma criança na época, consegue se recordar de todos estes detalhes e compartilhá-los de forma coerente em seu texto. Recuperado do primeiro trauma, Catarino viria a ficar mais três anos junto da família de I.L.A.E, até ficar doente novamente e vir a falecer.

A aluna evidencia que na segunda vez que o gato adoeceu, o pai não quis levá-lo ao veterinário, pois a conta ficaria alta. O que chama a atenção é que o gato recebeu os cuidados por parte da família, em especial do pai de I.L.A.E o que demonstra o quanto ele era querido e tinha um valor sentimental até para o pai da aluna. Essa conexão entre ambos pode ser notada quando a aluna revela que Catarino morreu no dia do aniversário do seu pai, ou seja, por ironia do destino foi o pai dela que aceitou cuidar dele, que descobriu que Catarino era macho, que o levou para o veterinário quando ele adoeceu pela primeira vez, que notou que ele não estava bem e também que se dispôs a cuidar dele quando ele adoeceu pela segunda vez e também foi o pai dela que o pegou nos braços quando ele já havia morrido.

O texto não permite tecer considerações mais aprofundadas, porém o que pode inferir considerando os fatos descritos anteriormente, bem como a relação afetuosa da aluna com o gato representado pelas imagens é que o pai de I.L.A.E, cuidava tanto de Catarino por perceber e reconhecer que ele a fazia feliz. Além do mais, há de se considerar que Catarino havia sido doado por sua filha mais velha, que não residia mais com família. Se considerarmos tais aspectos, veremos que os cuidados direcionados ao gato transcendem o polo da obrigação e passa a fazer parte do dever, ou seja, ao zelar por Catarino indiretamente o pai estaria contribuindo para a felicidade e satisfação das filhas.

Com isso, pode-se afirmar que a morte do gato teve um impacto significativo na vida de toda família, de modo que sua dimensão pode ser apreendida nas confidências reveladas pelo texto, na sintonia das imagens e também pelo emoticon de tristeza utilizado no último parágrafo, logo após o ponto final. A utilização do emoticon para expressar a lembrança da tristeza que havia sentido com a morte de Catarino, notabiliza o desejo em transmitir aos leitores seu estado emocional, após a perda do gato. Assim, o uso deste recurso, aparentemente trivial, conota na escrita a feição de desalento da aluna, salientada pelo fato de ela ter deixado ele em casa descansando para ir comemorar o aniversário do pai.

Considerando este aspecto, pode-se notar uma espécie de similitude com a obra em estudo, *Máquina de Retrato* (2020), onde a personagem recorda-se com dor da troca inusitada que fez para obter uma máquina. No caso da aluna, houve a escolha em deixar o gato repousando para prestar uma singela homenagem ao pai, porém quando retornou ele já não possuía sinais vitais. Isto demonstra o peso em que a obra estudada teve na turma, permitindo aos alunos refletir tanto sobre as perdas, quanto nas escolhas que fazemos, bem como as consequências e aprendizados que elas trazem para nossas vidas.

Com a escrita dos textos, concluímos o sexto livro do projeto de intervenção. Para a próxima etapa nossos olhares se voltaram para as experiências que podem ser apreendidas durante o caminho da escola. É importante destacar que, desde a leitura do primeiro livro, tentei mostrar aos alunos a beleza estética e semântica das obras de Hiratsuka. Neste contexto, ficção e realidade têm se entrelaçado tanto nas análises como nas produções escritas, evidenciando para os alunos o poder da palavra e a sutil beleza das coisas simples.

5.7 Etapa de leitura e escrita 7: *Amanhã*

Para a sétima etapa do projeto de intervenção, a obra lida foi *Amanhã* (2022). Diferentemente de tudo o que havíamos lido até então, esta obra foi constituída de modo a tornar evidente o movimento cíclico da história que tende a se repetir em diferentes épocas. Para representar a confluência de eventos, Hiratsuka compôs um livro cujas as personagens rememoram o caminho que faziam para chegar até a escola a qual estudavam. Tais personagens são: Lúcia, Sayuri e Orie, respectivamente tem-se neta, mãe e avó, ou seja, três gerações unidas em um único livro para retratar os desafios enfrentados para obter novas descobertas. Para tanto, a autora orquestrou uma obra delicada e refinada, a qual traços sutis da vida cotidiana dessas personagens, eram expostos por meio de quadros de diferentes tamanhos e perspectiva. Em alguns casos, a mesma ilustração era dividida em diferentes etapas, como pode ser observado na figura 85.

Figura 85 - Caminho das amoreiras - Lúcia Hiratsuka, Amanhã (2022)



Fonte: Lúcia Hiratsuka, *Amanhã* (2022).

A exposição das imagens em quadros, permite ao leitor captar a cena narrada e observá-la pela ótica das personagens. Em outras palavras, cada quadro representa a sucessão de acontecimentos, captados em primeiro grau pelo pela voz do narrador, depois pelo olhar da personagem e por último por nós leitores. Assim, os movimentos ascendentes e descendentes materializam-se na cena de forma gradual, dando-nos a impressão que o tempo em que ocorrem é um e, ao serem vistos pelas personagens, adquirem uma nova frequência, passando a operar de modo mais lento. Essa mudança rítmica na ação da cena é viabilizada pela disposição das formas geométricas que ao serem posicionadas em pontos focais chave, possibilitam a captação das diferentes vozes e perspectivas, uma vez que o leitor, com o livro em mãos, pode captar tudo de forma privilegiada.

Apesar de todos os artifícios utilizados pela autora para criação do livro, havia um certo anseio de minha parte de os alunos não compreenderem a tripla essência da história, isto é, as experiências que se repetem de forma distinta para cada personagem, de modo a torná-las, dentro do enredo, protagonista e personagem secundário. Dito de outra forma, a personagem Lúcia é protagonista em sua história, porém quando pergunta para sua mãe Sayumi e avó Orie sobre como era em seus tempos de escola, Lúcia torna-se uma ouvinte, enquanto as demais personagens, cada uma a seu tempo, protagonizam a narrativa. Ao final, presente e passado unem-se para formar uma história, composta de três planos narrativos.

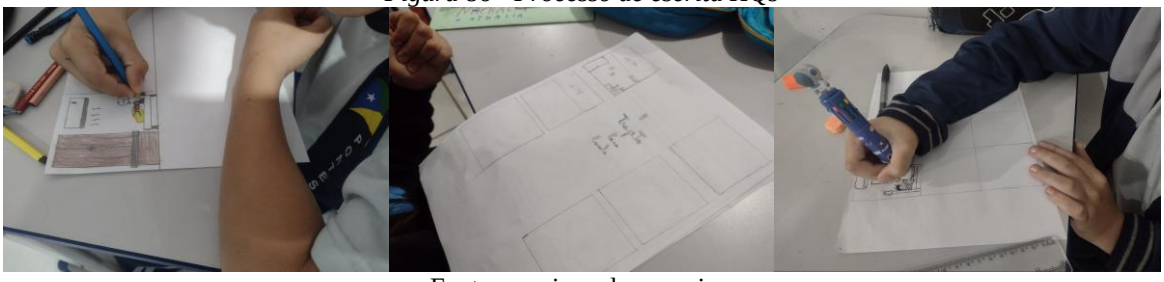
Assim, por meio de uma questão aparentemente trivial, ou seja, o ato de ir à escola, Hiratsuka conseguiu imprimir de forma poética suas recordações e a de seus familiares ao enredo da obra, de modo a propiciar-nos o conhecimento sobre a vida dos imigrantes japoneses

que encontraram no Brasil uma forma de fugir do caos provocado pelas Guerras. Além disso, os percalços das personagens estabelecem uma ponte temporal capaz de unir presente e passado, mesmo que nós, leitores deste século, não tivemos a trágica experiência de repressão e período de guerra, ainda precisamos enfrentar inúmeras dificuldades para chegar até à escola, seja para estudar ou trabalhar. Com isso, lidamos diariamente com o cansaço, com o trânsito cada vez mais caótico nas cidades, com o excesso de informações que nos causam dúvidas, com a hora mínima de almoço entre os turnos de aula, com os afazeres acumulados para o final de semana, com o medo de não conseguir, com o desejo de dias melhores, mas sempre com a convicção de que a mudança para o futuro depende de nós. Toda essa carga de sentimentos e anseios é exposta na obra pela personagem Lúcia de uma forma sutil, poética e convicta:

> SOL, LUA, DIA, MÊS, HOJE, ONTEM, AMANHÃ.... Não é que de traço em traço, de risco em risco, as letras trazem o dia que vira sol, a lua que vira mês, o claro da noite, e até um mundo de longe?
> Amanhã tem escola? (Hiratsuka, 2022, *Amanhã*).

Com a leitura e discussão da obra, busquei evidenciar aos alunos o quão rico em detalhes e sentidos era o livro. Como sempre, eles participaram das discussões, ouviam atentamente minhas explicações e faziam anotações nos cadernos. Depois de explorar todas as partes do livro, bem como de sanar as dúvidas apresentadas, chegou o momento de explicar no que consistiria a atividade escrita. Desta vez, eles deveriam criar uma história em quadrinhos de modo a evidenciar por meio de linguagem verbal e não verbal, como é sua rotina diária para chegar até a escola. Com isso, deveriam selecionar os principais eventos e pensar em como representá-los por meio de escrita e da ilustração. Inicialmente, só o fato de que teriam de desenhar já os deixou animados. A figura 86, representa o processo de criação das HQs.

Figura 86 - Processo de escrita HQs

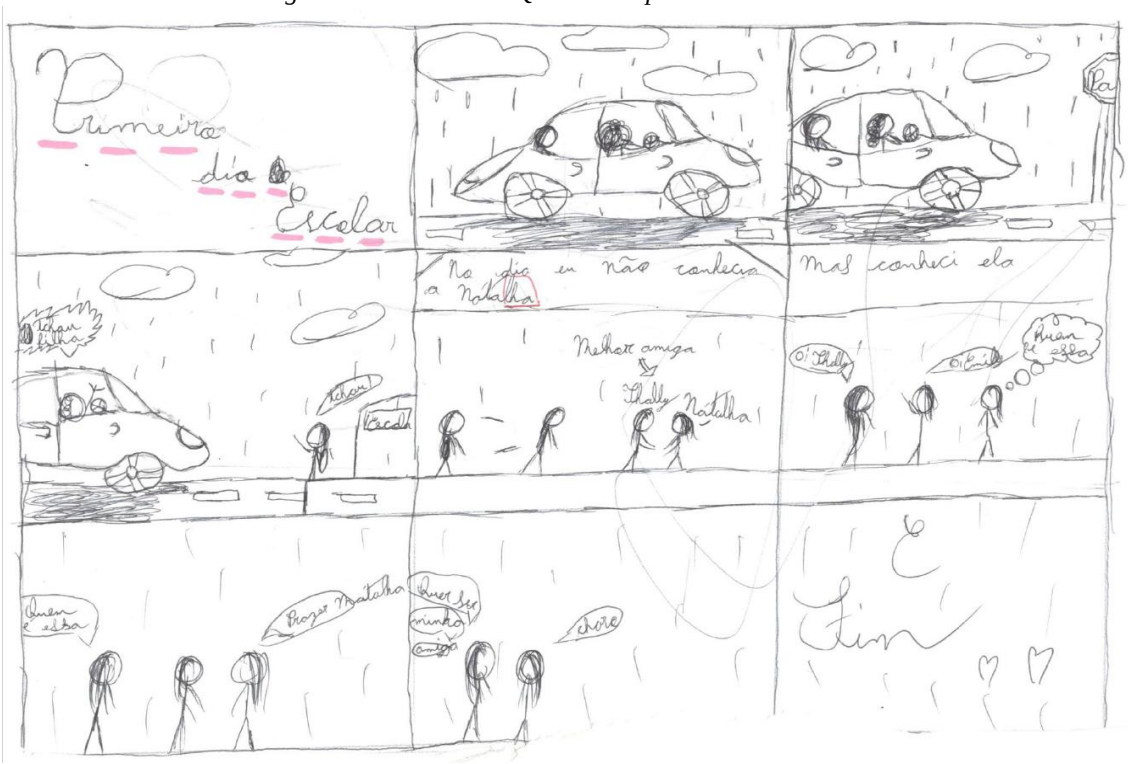


Fonte: arquivos da pesquisa.

A princípio a tarefa de criar uma HQ pareceu-lhes fácil, contudo, à medida que eles progrediam na criação da história, começaram a se dar conta da complexidade da tarefa. O primeiro ponto a ser considerado foi a delimitação das áreas onde as ações seriam representadas, ou seja, o delineamento dos quadros. Muitos alunos fizeram quadros pequenos no qual não cabiam o desenho, outros fizeram grandes demais e ainda teve aqueles que se puseram a

desenhar e depois fazer o quadro, mas não utilizaram a régua. Devo confessar que essa produção textual foi a mais trabalhosa de ser executada. Ao contrário das outras, em que fizemos escrita e reescrita, para essa foi necessárias três sessões, ou seja, escrita, reescrita e depois outra reescrita. Isso porque, além de todas as peculiaridades do gênero, havia o fato de ser a primeira vez que eles estavam escrevendo uma história em quadrinhos. Assim, para esta etapa, selecionei as histórias dos alunos E.V.O.C, I.L.A.E e D.C.R.M para representar a turma. As figuras 87 e 88 representam a primeira e última versão da HQ da aluna E.V.O.C.

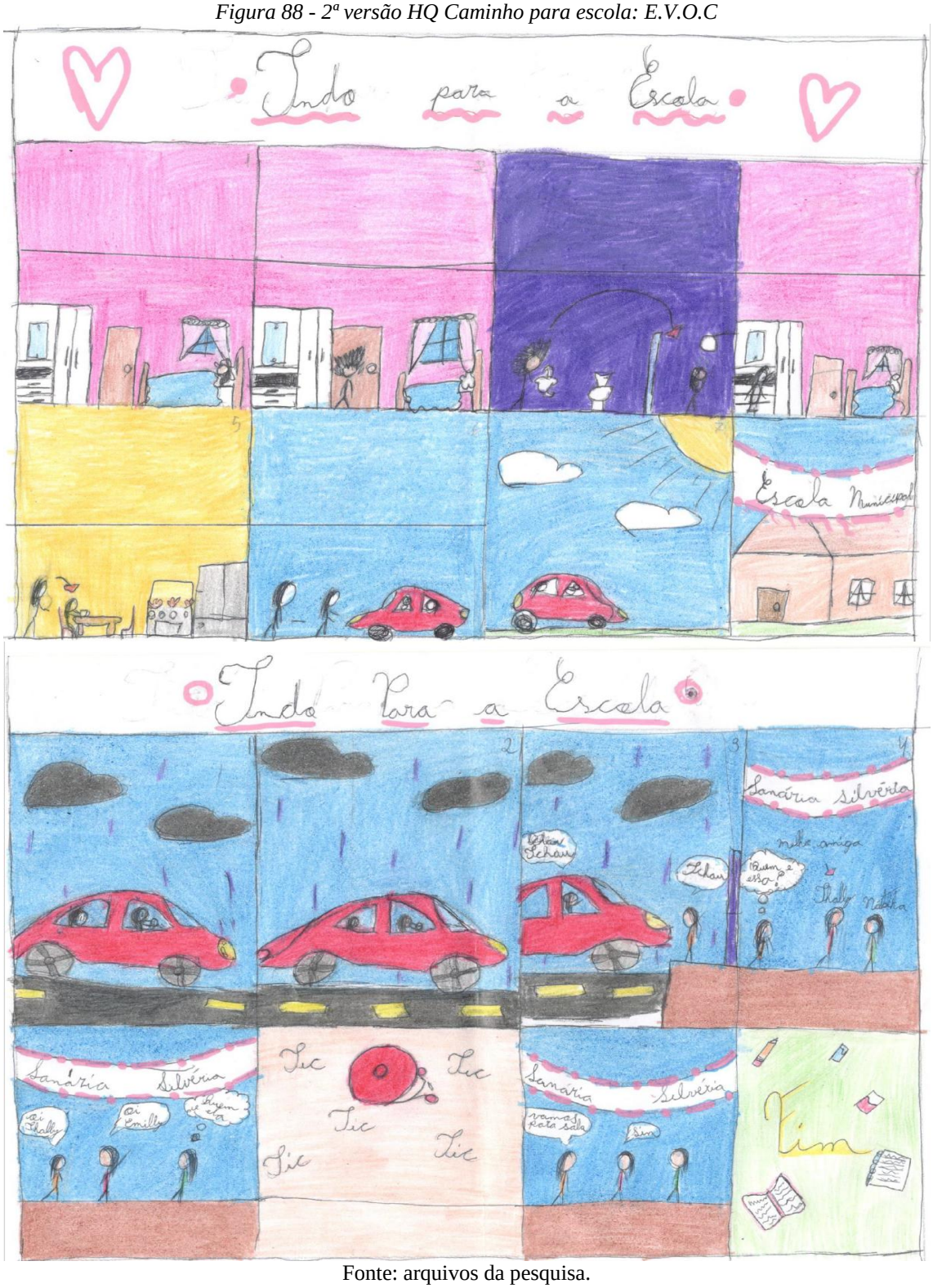
Figura 87 - 1ª versão HQ Caminho para escola: E.V.O.C



Fonte: arquivos da pesquisa.

Como pode ser observado na figura 87, em sua primeira versão a HQ criada pela aluna E.V.O.C apresentava linearidade nas sucessões dos acontecimentos, no entanto faltava-lhe um acuro estético, tanto no esboço das ilustrações quanto nas cores. Ao ler sua HQ, é possível notar que o recorte feito por ela diz respeito ao seu primeiro dia de aula, momento em que ela ainda não conhecia alguns colegas. O aspecto do desconhecido ganha um tom a mais com o tempo chuvoso da época, porém a situação logo se inverte quando a aluna faz amizade com uma colega. Por outro lado, a figura 88, representa a segunda versão da história criada pela aluna.

Figura 88 - 2ª versão HQ Caminho para escola: E.V.O.C



Fonte: arquivos da pesquisa.

Na segunda versão, a aluna E.V.O.C imprimiu cores ao seu desenho, principalmente as cores de fundo. Quando recolhi a primeira versão do texto feito por eles, notei que por algum motivo, eles não estavam colorindo o fundo dos quadrinhos, com isso, os desenhos não ganhavam destaque. Então, expliquei a eles que era primordial colorir o fundo dos desenhos,

pois eles é que trariam beleza para as ilustrações. Com isso, pouco a pouco os alunos começaram a colorir os desenhos, além disso, solicitei que caprichassem mais nas formas, isto é, eles estavam desenhando de qualquer jeito sem nenhum cuidado, mesmo que fosse a primeira vez que estavam fazendo aquele tipo de atividade, deveriam ter seriedade e atenção aos detalhes. Depois de muita conversa e reescrita, os resultados começaram a aparecer. No caso da aluna E.V.O.C, ela não só coloriu toda a sua história como também acrescentou novos acontecimentos a ela.

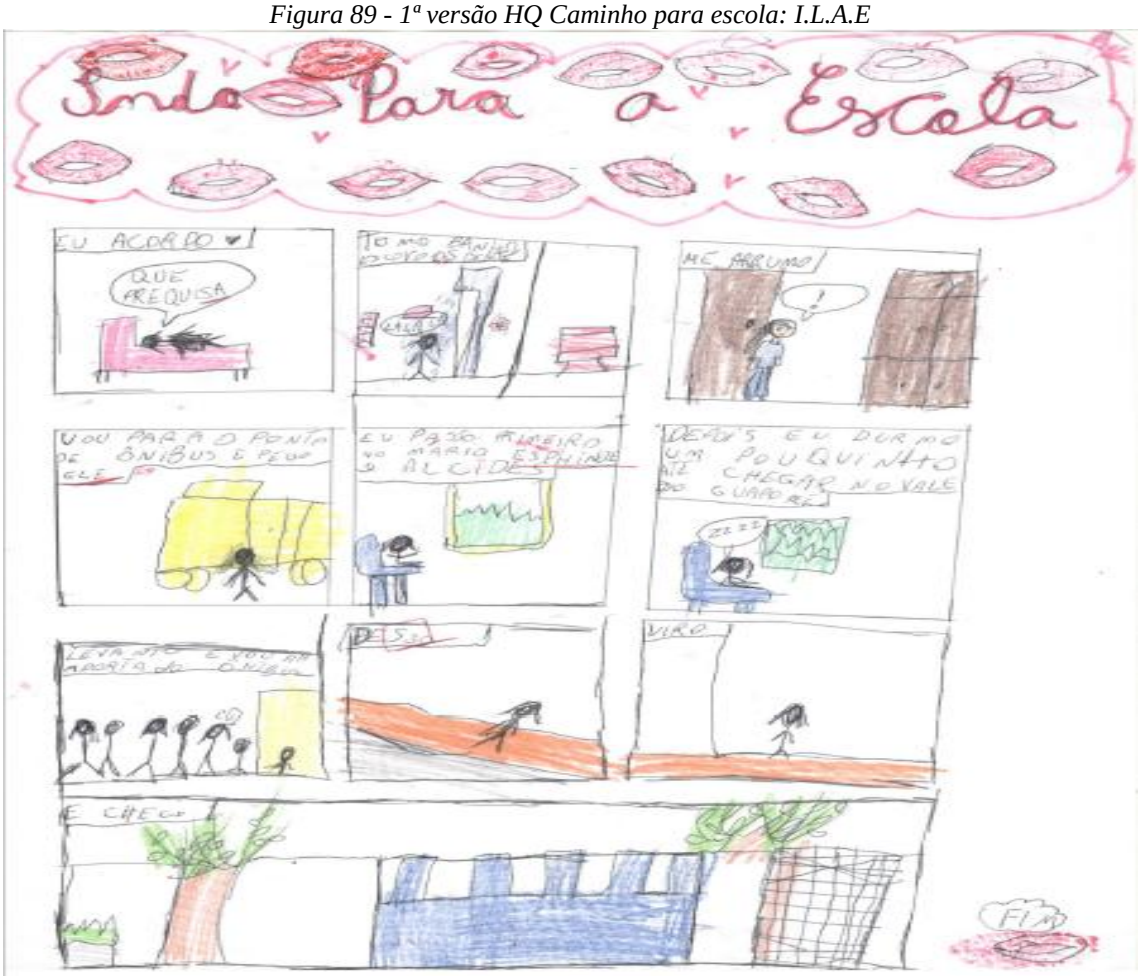
Nos primeiros quadrinhos, não há diálogos entre as personagens, contudo, é possível perceber que eles retratam as primeiras horas de seu dia, quando ela e sua mãe despertam. Um detalhe interessante a ser notado é o seu cabelo. Nos primeiros quadrinhos os cabelos estão totalmente para cima, evidenciando a realidade não só dela, mas de muitas pessoas ao acordar. Nas cenas seguintes, após o banho, os cabelos das personagens encontram-se para baixo, simbolizando que foram escovados e talvez, hidratados. Na cena da cozinha vemos a aluna sentada junto à mesa, enquanto sua mãe vai lhe servir algo. Depois ambas vão para o carro para deslocar-se para à escola.

No trajeto, algo curioso acontece, pois, ao sair de casa, o sol parecia que estava nascendo, entretanto, no caminho para o seu primeiro dia de aula, nota-se uma reviravolta no tempo de modo que o sol se esconde e entra em cena a chuva. As nuvens foram coloridas em tom escuro para simbolizar que estavam carregadas. Após chegar à escola, há o contato com outras colegas, um rápido diálogo e a presença do sino escolar, tanto por seu esboço como por seu som, representado por uma onomatopeia: “Tic, Tic, Tic”. O fim da história em quadrinhos, torna-se o começo, uma vez que há a presença de materiais escolares, onde é possível ver: lápis, borracha, cadernos e/ou livros.

A exemplo do que aconteceu com a primeira versão da história em quadrinhos da aluna E.V.O.C, a aluna I.L.A.E ao escrever sua primeira versão, também demonstrou dificuldades, tanto com os diálogos, no qual é possível notar problemas ortográficos, quanto nas cores, uma vez que ela também não coloriu o fundo das histórias. Além disso, na tentativa de imprimir um ar mais subjetivo ao trabalho, ela desenhou uma série de lábios ao em torno do título “Indo para a escola”. Talvez ao fazer estes desenhos, sua intenção era representar as múltiplas conversas que ela ouve logo pela manhã, seja no ônibus, seja na escola, ou quem sabe, os múltiplos lábios sejam apenas uma marca pessoal, uma espécie de carimbo. Seja como for, o fato é que a forma que ela desenhou não fez jus ao seu capricho diário com as atividades, ao contrário fez com o seu texto ficasse sobrecarregado com destaques sem uma intencionalidade aparente, a não ser

o fato de tornar o texto “mais bonito”. A figura 89, representa a primeira versão da HQ escrita por ela.

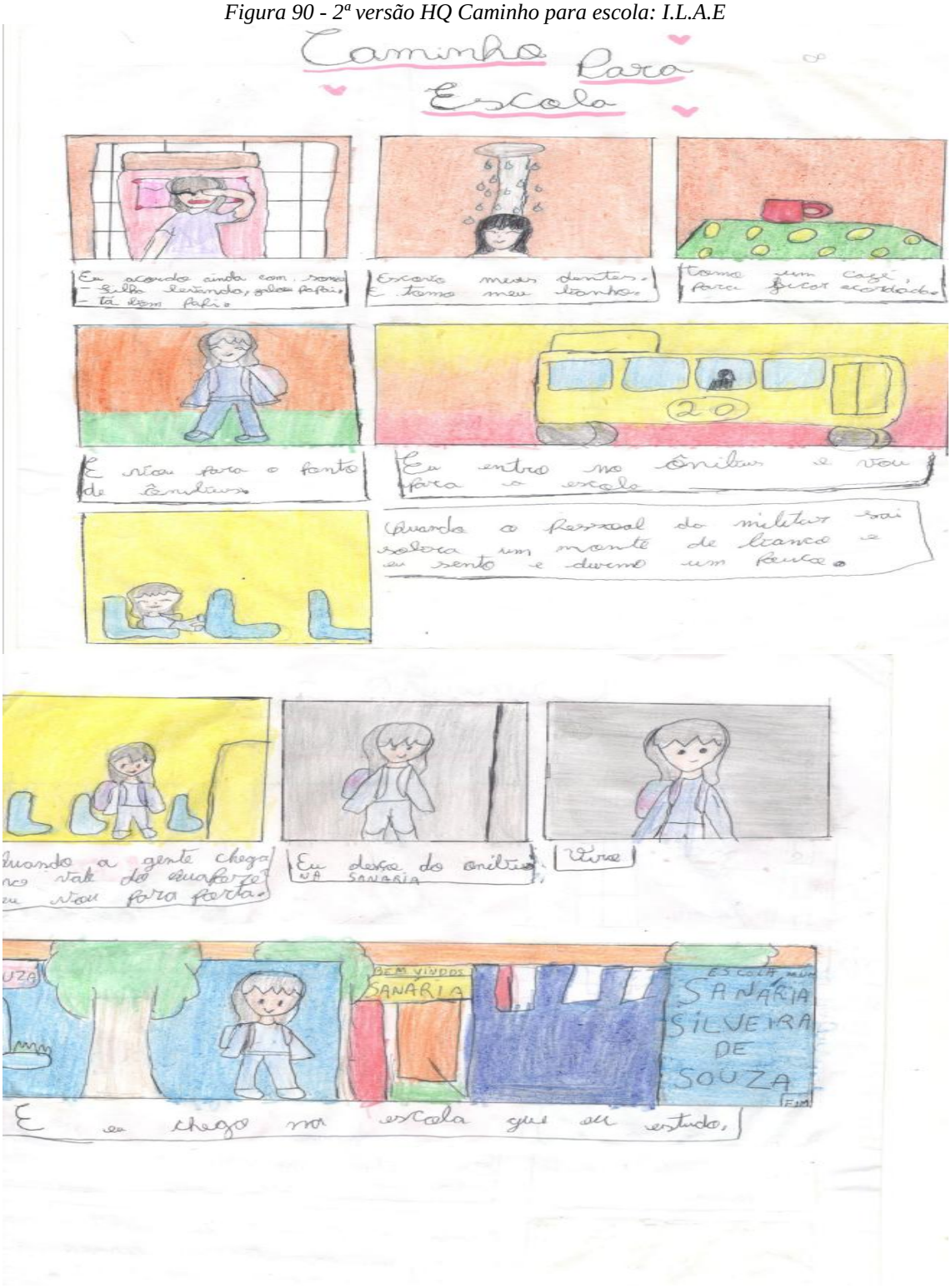
Figura 89 - 1ª versão HQ Caminho para escola: I.L.A.E



Fonte: arquivos da pesquisa.

Enquanto a sua colega E.V.O.C desloca-se para a escola com o carro da família, a aluna I.L.A.E utiliza o transporte público. No primeiro quadrinho, nota-se um gesto muito comum, a pronúncia da frase: “Que preguiça”. Somente quem levanta cedo todas as manhãs sente falta de o prazer de poder dormir até um pouco mais tarde. Por outro lado, muitos que acordam tarde, queriam ter o hábito de poder levantar-se um pouco mais cedo, caracterizando a eterna incompletude humana. Outro ponto interessante está no trajeto feito diariamente pela aluna, na primeira versão os detalhes ficaram um pouco confuso, porém na segunda versão, representada pela figura 90, pode-se concluir que ela, literalmente percorre toda a cidade para chegar à Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza. Considerando este fato, é possível compreender o motivo dela pronunciar a frase “Que preguiça”, certamente ela precisa acordar bem mais cedo, para se arrumar, tomar café e depois atravessar a cidade dentro do ônibus.

Figura 90 - 2ª versão HQ Caminho para escola: I.L.A.E



Fonte: arquivos da pesquisa.

Na segunda versão, a aluna melhorou o esboço das ilustrações, bem como imprimiu mais detalhes as cenas. Como pode ser observado, ela colocou as estampas na toalha da mesa, o número do ônibus que toma todas as manhãs, além de melhorar o diálogo de sua história. Ao melhorar o diálogo, ficou evidente que ela vai para o ponto de ônibus ainda muito cedo, a cada ponto, o ônibus é preenchido com alunos de todas as escolas da cidade e o motorista vai

passando por todas elas durante o percurso. No sexto quadrinho, ela confidencia: “quando o pessoal da Militar sai, sobra bastante banco [...]”, ou seja, quando o pessoal da Escola Estadual Militar Tiradentes 1º Tenente PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheiffer desce, ela pode aproveitar os bancos para dormir, até chegar à Escola Municipal Vale do Guaporé, onde ela se levanta e já aguarda na porta, para descer na Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza que é a última parada do ônibus e onde ela estuda.

Ao citar as escolas que o ônibus passa, a aluna está mapeando o trajeto que faz todos os dias tanto para ir à escola quanto para voltar, evidenciando sua luta diária para chegar até à escola, mesmo que tenha transporte público à disposição. Além do longo trajeto, outra figura conhecida surge novamente em sua história, seu pai, a quem ela chama de “papi” no primeiro quadrinho. Na sexta etapa do projeto de leitura, vimos o empenho e cuidado de seu pai para com o gato Catarino, nesta etapa, outra vez a aluna cita-o ficando evidente o quanto ele é importante não só para a família, mas principalmente para ela. Outro ponto a ser destacado, refere-se a expressão facial da personagem ao descer do ônibus próximo à Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza. Tendo em vista todo o percurso realizado por ela, bem como o fundo acinzentado das cenas é possível inferir que sua expressão representa um misto de cansaço e apreensão. Ao chegar à escola, as paisagens ficam coloridas novamente e sua expressão adquire contornos mais leves indicando que ela, depois de muito sacolejo a bordo do ônibus escolar, cumpriu a primeira etapa de sua jornada matinal.

A próxima história em quadrinhos é do aluno D.C.R.M, representada pela figura 91. Diferentemente de todas as histórias produzidas, o aluno fez apenas uma versão, porém ele gastou o mesmo tempo que os demais alunos da classe. Ao contrário de muitos de seus colegas, que foram apressados em fazer a história em quadrinhos e tiveram que refazê-la por mais de uma vez, ele foi criando cada detalhe lentamente. Sua abordagem minuciosa refletiu na qualidade das ilustrações, que apresentam um estilo único e cuidadoso, onde é possível observar detalhes sutis, tanto de sua rotina diária como dos objetos que o cercam. Entre esses detalhes convém destacar: o LED do ar condicionado, indicando que ele está ligado, a cabeceira da cama que é superior a traseira e conta com um detalhe arredondado, típico das camas feitas com madeira, sua expressão de satisfação ao dormir, o que indica que assim como sua colega I.L.A.E, ele também gostaria de ficar até mais tarde na cama, a janela de vidro de seu quarto com suas partes móveis e fixas, o lavatório do banheiro composto por uma torneira e uma cuba assentada sob uma pedra de mármore, estilo muito comum das novas construções de Pontes e Lacerda. Ainda sobre o lavatório, outro detalhe chama a atenção: trata-se do dispositivo que

permite o escoamento da água da cuba para as tubulações de esgoto, o popular sifão. Além disso, nos primeiros quadrinhos é possível notar que seu cabelo contém fios para cima, indicando que está desarrumado. Já nos quadros seguintes, os fios que estavam sobressaltados desaparecem, indicando que os cabelos foram penteados. Outro detalhe interessante está no uniforme escolar, pois muitos alunos chegam à escola vestido com a blusa de manga comprida, posteriormente tiram-na e ficam apenas com a camiseta. O aluno conseguiu exprimir essa realidade em suas ilustrações, sem contar que até a cor azul, padrão das cadeiras e mesinhas da turma, foi expressa por ele.

Além disso, ao desenhar as ilustrações dele sentado, houve o cuidado de garantir que suas pernas e tronco acompanhassem o formado da cadeira, assim em sua casa a ilustração ganhou contornos retos, enquanto que na cadeira da sala de aula, houve um delineamento mais suave, onde suas pernas seguiram o seu formato até tocar o piso, algo que não ocorre com a cadeira de sua casa. Por fim, têm-se os detalhes de seu tênis, com a logotipo que nos permite identificar a marca Nike, bem como o carro de seu pai, que ganhou traços fantasiosos nos faróis e para-choque que foram desenhados para parecer os olhos e a boca do veículo, sugerindo que é assim que ele enxerga esses itens ao olhar para o carro.

A união de todos esses detalhes justifica o tempo gasto para elaboração de sua HQ. Além disso, há de se considerar o que o escritor Mario Vargas Llosa escreveu no texto de abertura do livro *A verdade das mentiras* (2002), de acordo com o autor, ao escrever um livro, o escritor se apropria de uma entre as várias formas de representar os acontecimentos, os lugares, ou até mesmo as personagens. Com isso, não é a verdade e tão pouco a mentira que dará vida as essas criações, mas sobretudo as expectativas. Portanto, ao unir detalhes tangíveis de serem encontrados na realidade doméstica e escolar, juntamente com aspectos fantasiosos, o aluno foi capaz de criar no leitor uma expectativa que transcende a simples narrativa e o convida a entrar em uma jornada onde o familiar e o imaginário se misturam.

Diante de todos os detalhes mencionados, pode-se afirmar que as ilustrações da história em quadrinhos são uma pintura íntima de sua realidade, indicando que ele não apenas capturou os aspectos visuais de sua rotina, mas também sua perspectiva pessoal de forma autêntica. Com isso, cada elemento representado encontra eco de suas vivências e emoções o que torna a HQ em um verdadeiro retrato de seu cotidiano. Neste sentido, convém trazer à tona um dos pensamentos de Roland Barthes, presente no livro *Crítica e Verdade* (2007). Ainda no prelúdio da referida obra, Barthes propõe o repensar da premissa de que a arte é responsável

em exprimir aquilo que é deveras, inexprimível. Contrariamente a tal pressuposto, Barthes tece a seguinte argumentação:

> Ouve-se frequentemente dizer que a arte tem por encargo exprimir o inexprimível: é o contrário que se deve dizer (sem nenhuma intenção de paradoxo): toda a tarefa da arte é inexprimir o exprimível, retirar da língua do mundo, que é a pobre e poderosa língua das paixões, uma outra fala, uma fala exata. (Barthes, 2007, p. 15).

Neste sentido, o detalhar minucioso dos elementos que compõem a HQ, além de captar a realidade do aluno, tornam-se em linguagem visual que acaba por transcender o cotidiano, uma vez que cada detalhe diz respeito não somente a uma aparência material, isto é, somente aquilo que é palpável, mas sobretudo, aquilo que sendo uma experiência pessoal, pode se metaforizar em algo universal. Assim os pequenos detalhes como o guarda-roupas, o número do ônibus ou mesmo o sifão da pia por mais triviais que possam parecer, não estão no texto para significar algo, mas para ser esse algo[5]. Com isso, as histórias adquirem a força de ressoarem com a realidade de muitos, pois os elementos comuns transformam-se em elementos coletivos.

Figura 91 - Versão única HQ Caminho para escola: D.C.R.M



Fonte: arquivos da pesquisa.

Outro aspecto importante a ser considerados nas HQs, dizem respeito as falas das personagens e, mais uma vez, há uma multiplicidade de sentidos a serem compreendidos. De

[5] Barthes, Roland. "O Efeito de Real". In: **O rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 181-190.

maneira geral, em todas as histórias houve o predomínio das ilustrações, ou seja, a coerência dos acontecimentos é garantida pela sequência em que as ilustrações se sucedem, restando aos diálogos, em muitos casos, a tarefa de descrição ou afirmação das ações representadas pelos desenhos. Portanto, pode-se afirmar que todo o cuidado que os alunos tiveram em representar as cenas do cotidiano por meio da linguagem visual garantiu a fluidez da narrativa, permitindo-nos acompanhar o desenrolar da história sem a presença de textos longos e detalhados. Contudo, convém destacar que apesar de curtos, os diálogos acabam por aprofundar os sentidos das ilustrações, como se fosse uma confirmação delas. Assim, pode-se notar com mais veemência o desejo dos personagens, suas intenções e conflitos, em suma, as falas permitem-nos compreender melhor os motivos que levaram os alunos a adotarem cada recurso em sua história.

No caso da aluna E.V.O.C, nota-se que ela respeitou as convenções, inserindo em sua HQ os balões de fala corretos. Apesar de haver o predomínio das ilustrações, a presença dos balões de fala correto indica que ela compreendeu a dinâmica de representação das falas nas HQs. Além disso, torna evidente que ela apesar de ser uma aluna emotiva, se coloca sempre como a agente das ações e busca ser o centro das atenções. Tal prerrogativa pode ser confirmada se considerarmos os textos que ela produziu anteriormente, onde em todas as situações ela foi uma protagonista totalmente ativa em todas as nuances do enredo.

Por sua vez, a aluna I.L.A.E. tem uma postura mais reservada que busca sempre a segurança e linearidade das ações. Seus textos evidenciam sua personalidade por meio das descrições precisas, que introduzem o enredo da história. No caso de sua HQ nota-se que ela se espelhou no formato de texto do livro *Amanhã* (2022), já que as ilustrações ficaram acima e o enredo da história ficou abaixo. Além do mais, ela propositalmente deixou um dos quadrinhos sem a presença da personagem, ou seja, ela deu ênfase ao ambiente representado pela xícara sobre a mesa coberta por uma popular toalha estampada com bolinhas. No texto tem-se o seguinte: "tomo um café, para ficar acordada", ou seja, se considerarmos a longa distância que ela percorre, bem como o fato de levantar bem cedo, é provável que ela nem coma nada pela manhã, não porque não tenha o que comer, mas o sono tira-lhe a fome. Essa forma de pensar, explicaria a xícara solitária sobre a mesa, sem nenhum adorno ao lado, bem como a utilização da preposição "para" indicando finalidade, isto é, algo pragmático.

Ao incorporar a técnica de Hiratsuka ao seu texto, a aluna está demonstrando muito mais do que a influência que teve da autora, mas sobretudo a premissa defendida por Frye no capítulo 2 do livro *A Imaginação Educada* (2017). De acordo com o autor, a literatura só pode derivar da própria literatura, ainda que o seu conteúdo ressoe para um ambiente totalmente

reconhecível na sociedade. Assim, o autor advoga que a literatura não pode existir fora da literatura, da mesma forma que a sonata não pode existir fora da música. Ao citar tal princípio, não estou dizendo que o texto da aluna seja uma tentativa de cópia da obra, mas que os artifícios que ela utilizou para dar vida a sua história, teve como referência o livro *Amanhã* (2022).

Já o aluno D.C.R.M., à semelhança de sua colega E.V.O.C., conseguiu criar um texto que se assemelha com uma HQ, porém o que chama a atenção, além das ilustrações, foram os balões que ele utilizou para expressar a fala das personagens. Como pode ser observado, em todos os quadrinhos, foi utilizado o balão de pensamento, ao invés do balão de fala. Essa característica pode ser explicada sobre duas hipóteses: a primeira é que ele, manteve-se tão concentrado durante o processo de criação das ilustrações que talvez tenha incorporado o balão de pensamento por ficar muito tempo pensando em como representar cada acontecimento. A segunda hipótese, é que de fato, ele mantém-se calado durante a manhã, o que reflete na escolha simbólica dos balões de pensamentos. Em ambos os casos, esses detalhes só tornam o trabalho feito por ele ainda mais especial, uma vez que ele determinou a diferença na forma como se comunica pessoalmente, com a forma em que ele decidiu contar a própria rotina através da história.

Com a escrita das histórias em quadrinhos, finalizamos a penúltima etapa do projeto de intervenção em leitura e escrita. Conforme já mencionado anteriormente, foi uma fase tanto surpreendente quanto desafiadora. Por meio de um livro prosaico, cujo os sentidos entrelaçam com a poesia, os alunos conseguiram captar o essencial da obra, e criar suas próprias histórias. Assim, ao transportarmos a essência do texto original, para as histórias em quadrinhos, os estudantes puderam explorar novas formas de expressão, o que possibilitou-lhes contar histórias de maneira criativa, utilizando para tal palavras e ilustrações. Portanto, esta etapa foi um marco em nossa jornada, não por ser o último livro a ser lido, mas sobretudo por propiciar uma experiência profunda tanto na interpretação, seja por meio da leitura e também na escrita com os fichamentos e criação das HQs.

4.8 Etapa de leitura e escrita 8: Produto Final

A última etapa do projeto de intervenção consistiu em reunir todos os textos produzidos até então no projeto para formar um livro individual para cada aluno. Após tantas coisas juntos, chegou o momento de sedimentarmos nossas lembranças do ano de 2024 por meio de uma obra única, fruto de muito trabalho e dedicação. Apesar das mais de mil fotografias tiradas no decorrer do projeto, dos textos produzidos e de todas as emoções vividas, era

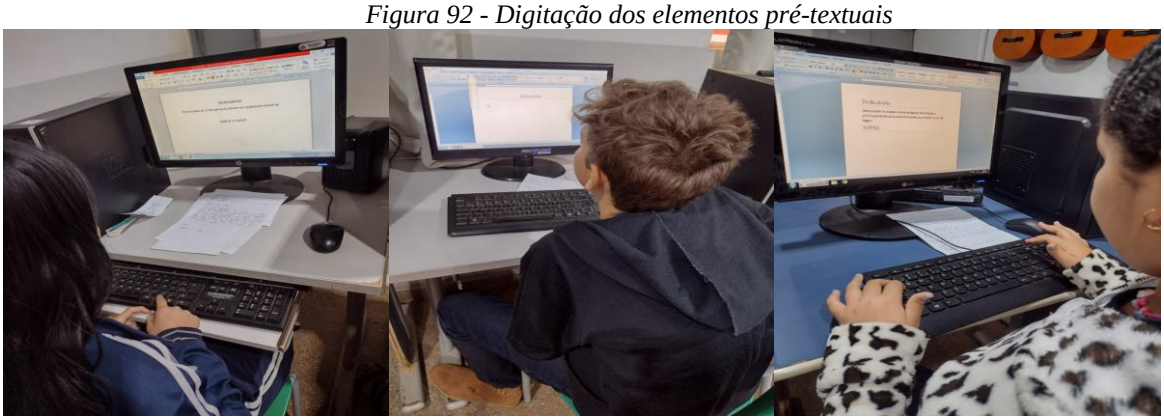
necessário um símbolo tangível que permitisse aos alunos a rememoração instantânea de todas as etapas envolvidas, bem como das estratégias que utilizamos para superar cada desafio. Então, após terminarmos o trabalho com o último livro de Hiratsuka, demos início a criação do livro; o primeiro passo foi a criação dos elementos pré-textuais como dedicatória, breve história do autor, epígrafe, prefácio e sinopse. Posteriormente, houve o trabalho de seleção das imagens que comporiam o livro, a formatação das páginas e a impressão.

Informei aos alunos que iria reunir todas as produções para formar um livro, mas que eles deveriam pensar a quem esse livro seria dedicado, bem como tecer uma breve apresentação sobre eles. Após explicar, sobre esses elementos, rapidamente um deles me perguntou:

– Professora, então temos que fazer igual a Lúcia? Nos livros dela sempre tem uma dedicatória.

Fiquei muito feliz com a pergunta e, principalmente, com a assimilação feita. Respondi que assim como nos livros de Lúcia Hiratsuka em que ela escolhe alguém para dedicar a história, eles também deveriam pensar e escolher quem seriam seus homenageados. Em relação a autobiografia, eu disse que tão importante quanto o tamanho do texto, era deixar claro para quem fosse ler, como você se vê atualmente. Daqui alguns anos, quando forem relembrar o que já fizeram, ao lerem o texto "Sobre o autor(a)", poderão se lembrar de como era a visão que tinha sobre si mesmo. Após minha explicação, como sempre, tiveram muitos debates sobre o que escrever e para quem dedicar. Alguns escreviam e mostravam para o colega mais íntimo, já outros vinham até mim para saber minha opinião. Depois da primeira versão criada no caderno, nos deslocamos até ao laboratório de informática para que eles pudessem digitar os textos criados. A figura 92 representa como foi este processo.

Figura 92 - Digitação dos elementos pré-textuais



Fonte: arquivos da pesquisa.

Por se tratar de textos curtos, rapidamente os alunos efetuaram a digitação, utilizando os computadores do laboratório de informática da escola. À medida que eles iam terminando, eu efetuava a leitura, se fosse o caso, solicitada as correções e em seguida, salvava o arquivo

criado em um *pendrive*. Esse processo já havia se tornado rotina para eles, tendo em vista a quantidade de textos e pesquisas que efetuamos com o auxílio dos computadores durante o projeto. Após a digitação retornamos para a sala de aula, para decidir outra coisa importante: o título do livro.

Inicialmente eu havia pensando em dar um título para cada livro, ou seja, os alunos deveriam pensar em como nomear a sua obra. Entretanto, houve a sugestão, por parte deles, de criarmos apenas um título para todos os livros, pois desta forma, o mesmo título contaria histórias diferentes. Acatei a ideia e então, começamos a discutir os prováveis nomes para o livro. Muitas sugestões foram dadas, mas sempre faltava algo. Em geral as sugestões, direta ou indiretamente, sempre tinha como referente as obras de Lúcia Hiratsuka. Apesar de considerar esse fenômeno importante, uma vez que os livros da autora marcaram uma fase da vida deles, eu sentia que precisava mudar, isto é, o título do livro deveria representar algo coletivo e ao mesmo tempo, particular. O coletivo era pelo fato de todo o trabalho ter sido desenvolvido em grupo. Apesar das particularidades de cada um, as dinâmicas, as discussões, as pesquisas, os espaços, os materiais, enfim tudo sempre foi compartilhado. Por outro lado, mesmo os momentos e lugares compartilhados, a subjetividade de cada um pode florescer e ganhar forma. Cada temática narrava uma história diferente, cada verso fazia ecoar a voz de uma ideia aprisionada, em cada ilustração via-se a pintura íntima da realidade, sempre relativa aos olhos de quem a desenhou. Considerando tais detalhes foi que pensei no seguinte título para nomear os livros: "Entre palavras e imagens nossas histórias acontecem".

O título dos livros reforça a ideia de que, no decorrer de todo o projeto, exploramos as várias facetas da linguagem e fomos além da dicotomia verbal e não verbal. Desta feita, por meio da leitura literária, podemos compreender os conflitos vividos pelas personagens das obras. Por meio das discussões, nossas ideias se chocaram com outras ideias e unidas, principalmente pela discordância, novos horizontes semânticos puderam ser explorados. Por meio da escrita, eles deram uma nova roupagem ao pensamento que foram ganhando contornos finos e trajes de gala. Em todos esses processos o riso sempre esteve presente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Pouco a pouco, eles foram encontrando os caminhos das palavras e elas, inicialmente muito tímidas, fizeram-se de desentendidas. Porém, a vontade deles era maior e assim continuaram a cortejá-la, a buscá-la, mais e mais. Em determinado momento, ocorreu que uma palavra abriu o roupão, pedindo que a seja[6]. A partir deste momento as

[6] Adaptação de um verso do poema "O livro sobre nada" do poeta mato-grossense Manoel de Barros.

produções escritas ganharam novas tonalidades e os elementos cotidianos tornaram-se matéria-prima para suas criações.

Definido o título, precisávamos escolher outro elemento importante para compor o livro: a epígrafe. O primeiro passo, foi explicar aos alunos o que era e no que consistia escolher uma epígrafe. Então, disse a eles que a epígrafe era um recurso da escrita que nos permitia escolher uma frase, ou parágrafo que melhor representasse o nosso trabalho. O trecho escolhido, geralmente, representava nosso trabalho de forma implícita, ou seja, por meio de intertextualidade. Assim, por meio de um texto curto, poderíamos deixar uma pista para os leitores sobre o texto ou autor que nos influenciou a desenvolver nossas ideias e a escrever o nosso próprio texto. Após ouvir minha explicação, a aluna N.S.M, rapidamente sugeriu que a epígrafe deveria ser retirada do livro *Amanhã* (2022) de Lúcia Hiratsuka. Confesso que eu já havia pensando nisso, porém sempre gosto de ouvir as ideias deles. Ao perguntar para a aluna o motivo de ser o livro *Amanhã* (2022), ela ficou um pouco pensativa e não soube me explicar prontamente o motivo. Então, peguei todos os livros que tínhamos lido no decorrer do projeto e fomos analisando um a um para ter certeza que todos concordariam com a ideia.

Depois de analisarmos todos os livros a turma concordou que a epígrafe deveria ser retirada do livro *Amanhã* (2022). Então efetuei a leitura do livro novamente, até que um trecho do livro chamou a atenção deles:

> SOL, LUA, DIA, MÊS, HOJE, ONTEM, AMANHÃ... Não é que de traço em traço, de risco em risco, as letras trazem o dia que vira sol, a lua que vira mês, o claro da noite, e até um mundo de longe?
> Amanhã tem escola? (Hiratsuka, 2022, *Amanhã*).

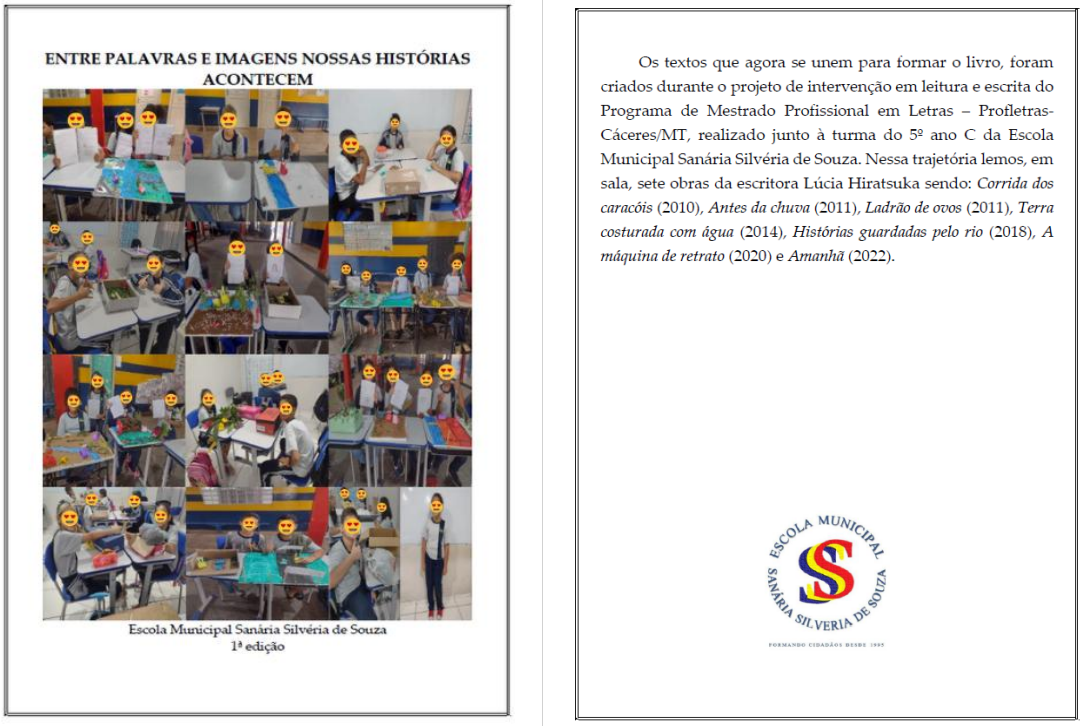
Tal como havíamos explorado a questão da sucessão e repetição dos atos temporais, eles escolheram essa epígrafe por ela representar o processo contínuo de vir até a escola, dia após dia, mês após mês e ano após ano. Neste processo gradual, amizades são formadas e conhecimentos são construídos. Logo, pode-se dizer que a cada passo dado na rotina escolar é uma contribuição para o aprendizado dos alunos, bem como no desenvolvimento de sua convivência, maturidade e construção da identidade.

Após a definição de todos os processos anteriores, chegou o momento de criar o livro, isto é, reunir todos os textos digitados pelos alunos, revisá-los pela última vez e organizá-los em um formato que possibilitasse sua impressão em frente e verso. Por questões de afinidade, o programa escolhido para formatação e criação dos livretos, foi o editor de textos contido no pacote Office, o Microsoft Word. O primeiro passo a ser feito foi a configuração das margens das páginas e posteriormente o seu tamanho. As margens ficaram o estilo de margens escolhida foi o margeando espelho, onde as margens superior e inferior ficaram com 2cm de espaçamento,

enquanto que as margens inferior e externa ficaram com 1,5cm. O tamanho das páginas escolhido foi o A5 com largura de 14,8cm e altura de 21cm. No que se refere a fonte utilizada para foi utilizada a *Palatino Linotype* tamanho 12, tanto para os títulos quanto para o corpo dos textos. A única diferença é que os títulos foram destacados em negrito e foram digitados em letras maiúsculas.

Feitas as configurações básicas, dei início ao processo de formação do livro. Iniciei pela capa. Na capa do livro contém o título: "Entre palavras e imagens nossas histórias acontecem", o nome da escola, a edição do livro e uma seleção de fotos da primeira etapa do projeto, no qual lemos o livro *Corrida dos caracóis* (2010). Como esta etapa o trabalho com os livros consistiu na criação de uma maquete, selecionei as imagens para compor a capa, uma vez que não houve produção escrita. Na contracapa do livro, foi incluído o símbolo da Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza e a sinopse do livro, como pode ser observado na figura 93.

Figura 93 - Capa e contracapa do Livro



Fonte: arquivos da pesquisa.

Feito as capas e contracapas, continuei com a criação da folha de rosto, dos dados sobre os autores, a dedicatória, o prefácio e a epígrafe. Após a epígrafe, inclui os textos digitados pelos alunos. Apesar de haver uma certa padronização em muitos elementos do livro, eu mantive as cores e destaques que eles haviam escolhido no momento da digitação. Além do mais, incluí a cada texto pequenas imagens que faziam alusão as temáticas desenvolvidas nas

aulas e/ou aos elementos das obras de Hiratsuka. Assim, inclui flores representado a Vitória-Régia, caldeirão, chapéu e teias de aranha representado os contos de suspense, mistério e terror, artefatos de barro para representar o manuseio da argila, vara de pesca com um peixe fisgado, representando a pescaria de histórias e máquina de tirar fotos representando o livro *Máquina de Retrato* (2020). Além dessas pequenas imagens, foram incluídas as fotos dos alunos, tiradas no momento em que produziam suas criações. A figura 94 apresenta algumas páginas do livro da aluna E.V.O.C.

Figura 94 – Algumas páginas do livro da aluna E.V.O.C



SOBRE A AUTORA

Olá, se você está lendo você provavelmente achou este livro guardado, pois gosto muito dele, fiz ele no 5º C em 2024 na escola Municipal Sanária Silvéria de Souza com a professora Graciele guardo esse livro com muito carinho, meu nome é nasci em 15/ 01/2014 cresci em Pontes e Lacerda. A coisa que eu mais gosto de fazer é comida, brincar e ver filmes e tenho um irmão que gosto muito.

Espero que goste do meu livro. Boa leitura!

DEDICATÓRIA

Dedico este livro para meus amigos e familiares e principalmente para Lúcia Hiratsuka por fazer livros tão legais.

PREFÁCIO

Os textos que agora se unem para formar o livro, foram criados durante o projeto de intervenção em leitura e escrita do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras– Cáceres/MT, realizado junto à turma do 5º ano C da Escola Municipal Sanária Silvéria de Souza.

Nessa trajetória lemos, em sala, sete obras da escritora brasileira Lúcia Hiratsuka sendo: *Corrida dos caracóis* (2010), *Antes da chuva* (2011), *Ladrão de ovos* (2011), *Terra costurada com água* (2014), *Histórias guardadas pelo rio* (2018), *A máquina de retrato* (2020) e *Amanhã* (2022). Com a leitura e análise destas obras, busquei estimular a leitura e a produção textual, com foco na representação de elementos que fazem parte do cotidiano das crianças, tais como: os animais de estimação, as brincadeiras, as conversas com os avós e o faz de conta. Desta maneira, meu objetivo foi despertar nos alunos o hábito da leitura literária, bem como estimular sua imaginação fator essencial para o desenvolvimento da escrita autoral.

O projeto foi divido em oito etapas, na qual busquei expandir, por meio de atividades significativas, os sentidos das obras. Assim, na primeira etapa o livro que utilizamos foi o *Corrida dos caracóis* (2010), cujo objetivo foi inserir os alunos no mundo literário. Além da leitura e discussão do livro, reservamos um tempo para pesquisas sobre a vida dos caracóis no laboratório de informática, além disso, os alunos elaboraram

SOL, LUA, DIA, MÊS, HOJE, ONTEM, AMANHÃ... Não é que de traço em traço, de risco em risco, as letras trazem o dia que vira sol, a lua que vira mês, o claro da noite, e até um mundo de longe?

Amanhã tem escola?

Lúcia Hiratsuka, *Amanhã*.

A VITÓRIA-RÉGIA SOZINHA

A Vitória-Régia vivia
Em um pântano sozinha
Triste e sem amigos
Ela decidiu procurar outras
Vitórias-Régias então lá se foi ela.

-Olhe o rio! Vamos se aventurar
No caminho se sentiu muito sozinha
Ela estava com
Muita dor nas costas
Mas não sabia o que era, então continuou...

O que é isso! A Vitória–Régia fala
Era um barco largo fazendo
Ondas e ondas de água.
A Vitória–Régia se afogou
E ela viu que tinha algo em cima dela

Era um sapinho verdinho
Com bolas amarelinhas
O sapinho começou a cantar
Eles dançaram a noite toda!
A Vitória–Régia ficou muito feliz
De ter um amigo agora.

11

O TERROR DE TODA CRIANÇA

Em uma sexta – feira às 23:37 eu e minha prima estávamos em uma barraca que meu pai tinha montado. Estávamos organizando a barraca para dormimos, quando Bela falou:
— Emilly acho que já organizamos tudo.
— Acho que falta mais alguma coisa, espere aí, fui em casa.

Eu estava tentando achar algo que iluminasse a barraca: – Aham! Sabia que eu tinha uma lanterna, vou levar para barraca. Ao chegar, Bela estava acordando, enquanto ela acordava eu estava tentando arrumar um jeito de colocar a lanterna na barraca.

Bela falou: - Aiii! O que é esse brilho?
— Nem tá tão forte, mas desculpa!
— A luz tá forte sim!
— Hum, sei não em, vou organizar a luz aqui ok?
— Ok.

Eu estava organizando a luz até que o portão da minha casa abriu e de lá ... ouvi passos de pessoas e minha cachorra latia muito, ficamos com muito medo, e a pessoa parecia que estava carregando algo pesado ficamos bem quietinha até que era só meu pai fazendo uma brincadeira de mal gosto e depois fomos dormir.

12



COMO FOI MINHA EXPERIÊNCIA COM A ARGILA

A argila foi passada de geração em geração, muitas pessoas trabalharam com ela e ainda nos tempos de hoje, uma dessas pessoas é minha avó ela trabalha com artesanato. Mas ela já teve vários trabalhos: costureira, pintora, artesanato com biscuit, cabelereira e padeira, atualmente ela faz artesanato usando a argila e faz tudo muito lindo e com bastante dedicação. A argila ela é feita do mesmo jeito da cerâmica, ela é queimada, pintada, esculpida e polida.

Nós lemos em sala de aula o livro "Terra costurada com água" que fala a história de duas amigas, Laura que tinha seis lápis de cor e Tuti que tinha ganhado uma caixa com vinte e quatro, mas Tuti não emprestou os lápis para Laura e elas deixaram de ser amigas, sem a amiga Laura descobriu a argila e começou a se dedicar e a criar várias peças e foi aí que minha sala descobriu a argila, todos da sala gostaram do projeto de leitura com os livros da Lúcia Hiratsuka, eu estou gostando muito do projeto, trabalhamos com a argila e eu me sujei muito, esse projeto foi o mais legal.

13

A minha experiência com barro foi muito incrível, a argila é bem macia e bem grudenta, ela pode te sujar muito como eu me sujei, mas valeu a pena fazer minha panelinha, ela ficou muito bonita assim como todas as outras peças. Eu acho que meus sentimentos se assemelharam com os da personagem Laura do livro "Terra costurada com água" porque foi uma terapia para mim e para Laura. Mas as vezes da raiva, porque uma peça que estava quase pronta pode estragar, e isso aconteceu comigo várias vezes e com os meus colegas.

14

FESTA DE FINAL DE ANO

Era final de ano e na mesa estavam sentados Maria, Roberto, Clarinha e Nicolas para comemorar a chegada do novo ano. Clarinha estava fazendo a comida e Maria pergunta:

— Clarinha quer alguma ajuda para fazer a comida?

— Não precisa. Eu já estou quase terminando.

— Está bem vou voltar para mesa.

Maria voltou e ficou conversando com Roberto e Nicolas até que Clarinha saiu correndo da cozinha gritando:

— A cozinha está pegando fogo, ajuda!!

Todos começam a se desesperar, a casa começou a pegar fogo, Roberto ligou para o bombeiro.

Mas até o bombeiro chegar quase toda a casa tinha incendiado. Logo, juntou muita gente para ver o que estava acontecendo. Clarinha estava um pouco queimada no rosto, perna e braço e foi levada para o hospital.

Depois de uma semana, Clarinha estava se recuperando e seus amigos estavam trabalhando duro para reconstruir a sua

15

casa. Quando ela saiu do hospital os amigos a levou até a sua casa e falaram:

— Surpresa!!

— Muitíssimo obrigada!

Os amigos ficaram felizes em saber que Clarinha tinha gostado da surpresa de final de ano como um bom presente.

16

1 Aninho

Há um bom tempo uma menininha fazia aniversário e a decoração era do moranguinho, ela gostava muito desse desenho o aniversário dela 15/01, ela era muito bagunceira e gostava muito de brincar. Ela chamava [redacted] mas o apelido Mimi todos gostavam dela e cuidavam muito bem, o pai e a mãe fizeram um aniversário muito bonito e com muitos doces, decoração e com uma piscina só para crianças, porque era rasinha e pequena.

Os docinhos foram feitos com muito carinho. Ela era bem fofinha e pequena. A personagem que ela mais gostava era o moranguinho na festa o bolo era do moranguinho. Os docinhos eram de beijinho e doce de leite e copinhos de chocolate. Até que quando foi tirar fotos, ela caiu da cadeira e chorou muito, mas ela se acalmou quando falaram que ela podia abrir os presentes e assim acabou o aniversário de [redacted].

17

TRAJETO PARA ESCOLA

18

Fonte: arquivos da pesquisa.

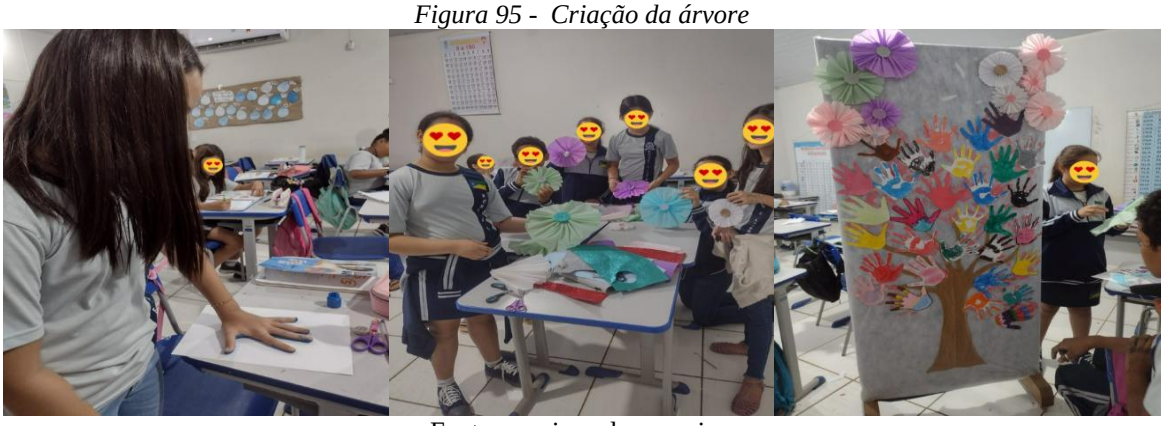
Depois de diagramar o livro, chegou o momento da impressão. Para a capa e contracapa, foi utilizado papel fotográfico tamanho A4 de 135g/m². A escolha deste papel se justificou por ser mais maleável, o que facilitaria no momento das dobras. As demais páginas do livro foram impressas em papel A4 convencional. Todo o processo de criação do livro, bem como a sua impressão foi realizada em casa aos finais de semana. Para que a impressão saísse colorida, precisei adquirir uma nova impressora, pois a que dispunha até então, era uma multifuncional que só imprimia nas cores preto e branco. A impressão em si foi até rápida se comparada ao processo de criação e formatação do livro. Depois de imprimir todos os livros e ajustar os detalhes, levei aos alunos uma versão impressa em folha de sulfite, somente para instigá-los.

Na ocasião imprimi uma versão do livro da aluna E.V.O.C. e levei como amostra, ao verem o livro, os alunos quiseram logo saber o motivo de eu ter impresso somente o livro da E.V.O.C, se eles também teriam livro e quando teriam. Precisei acalmá-los, e então disse que todos os livros estavam prontos, aquele era uma versão para que todos vissem como tinham ficado os livros e pensassem em como poderíamos organizar o espaço para apresentá-los as demais turmas da escola. Desta vez, optei em fazer a exposição na sala de aula mesmo, pois seria possível arrumá-la de uma forma aconchegante. Além disso, há de se considerar as questões climáticas da região. Nos dias em que a apresentação ocorreu, estávamos sofrendo com o intenso calor.

Diante disso, efetuamos alguns combinados e decidimos preparar a sala para efetuar a exposição dos livros. A primeira coisa a ser feita foi pensar na decoração, isto é, como tornaríamos o ambiente apto a receber alunos de outras turmas. Então, decidimos que colocaríamos as cadeiras aos arredores da sala, de modo a liberar espaço ao centro. Assim, nossos visitantes poderiam chegar e ter uma visão mais ampla sobre a sala, escolhendo por onde desejaria iniciar sua expedição. Além disso, era necessário incrementar a sala com alguns adornos, então decidimos criar uma árvore, cuja as folhas seriam as palmas das mãos de cada aluno.

A escolha da árvore se deu pelo seu caráter metafórico, uma vez que as árvores são um elemento muito presente nas histórias infantis bem como na obra de Hiratsuka. Deste modo, ao criarmos uma árvore cujas as folhas eram compostas pelos desenhos das mãos dos alunos, há o simbolismo de que as sementes literárias que foram plantadas na turma geminaram e deram frutos de excelentes qualidades. A figura 95 apresenta um pouco do processo de criação da árvore.

Figura 95 - Criação da árvore



Fonte: arquivos da pesquisa.

Depois de criarmos a árvore pensamos nos demais elementos que fariam parte da decoração, como tapetes e tecido TNT para cobrir as mesas. No dia da apresentação cheguei

mais cedo à escola para organizar a sala. À medida que os alunos chegavam, foram me ajudando, principalmente a organizar as cadeiras e as mesas. Colocamos um tapete no chão, as obras de Hiratsuka sobre a mesa do professor que ficou posicionada ao centro da sala, ao lado das obras dois arranjos de rosas, e os alunos ficaram cada um com seu livro, sentado em suas cadeiras, aguardando os visitantes, como pode ser observado na figura 96.

Figura 96 - Sala pronta - aguardando os visitantes



Fonte: arquivos da pesquisa.

A dinâmica da visitação consistiu em chamar uma turma por vez para apreciar os livros produzidos. Iniciei pelas turmas menores, e à medida que uma turma saia eu ia até a sala chamar a outra. Durante os processos de visitação notei algo incomum em meus alunos, diferente da primeira vez em que fizemos a exposição no pátio, eles estavam mais ríspidos com os alunos. Ao notar esse comportamento, aguardei a saída da turma e fui conversar com eles para entender o que estava acontecendo. Eles estavam com ciúmes dos livros deles, pois segundo eles, os alunos das outras turmas estavam folheando o livro com muita força e a capa estava ficando repleta de marcas de dedos. Precisei acalmá-los e disse que não precisavam se preocupar, podiam atender a todos os alunos bem, pois se acontecesse qualquer coisa com o livro, eu iria imprimir outro e trazer. Então, chegamos a um acordo e a partir daí as coisas ganharam traços mais harmoniosos, como pode ser observado na figura 97.

Figura 97 - Exposição dos livros



Fonte: arquivos da pesquisa.

Com a exposição dos livros finalizamos o projeto de intervenção em leitura e escrita. Com o término do projeto, tive a convicção de que todos nós fizemos o nosso melhor dentro das condições que tínhamos no momento e que o livro de histórias que os alunos criaram tornará uma espécie de cápsula do tempo, permitindo aos estudantes, no futuro, reviver muitas lembranças do 5º ano e quem sabe, servir-lhes de inspiração para novos desafios e aprendizados.

Se o futuro é uma incógnita para todos nós, o agora é uma certeza e o que posso afirmar é que após o projeto de intervenção os alunos passaram a ser mais assíduos à biblioteca, inicialmente eles procuraram outros livros de Lúcia Hiratsuka. Nessas turnês pelo acervo da escola, eles encontraram quatro livros interessantes sendo eles: *Festa do meu Jardim* (2020) de Marcos Bagno. Neste livro, os poemas foram ilustrados por Hiratsuka, com isso, ao verem a capa do livro, os alunos rapidamente reconheceram as ilustrações da autora. Os demais livros que eles encontraram foram: *As cores dos pássaros* (2016), *Na janela do trem* (2017) e *O noivo da ratinha* (2011) todos de Hiratsuka. Além da biblioteca, muitos alunos resolveram entrar em contato com a autora diretamente pelas redes sociais.

Além do contato com a autora, alguns alunos já iniciaram suas aventuras em narrativas mais densas, outros pediram para os pais comprarem os livros que lemos no projeto. Além disso, lemos em sala o livro *Amarilis* (2018) de Eva Furnari. Todos esses avanços na leitura

também se mantêm vivos na escrita, onde os alunos sempre fazem alusão a algum aspecto das obras que lemos no projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto das páginas anteriores, ainda é válido tecer as últimas considerações acerca do processo de leitura e escrita, empreendido no primeiro ciclo do ensino fundamental. Desde quando iniciei minha trajetória como professora, ensinar aos alunos os princípios da escrita e as nuances da leitura sempre foram os meus objetivos principais. No entanto, por muitas vezes, senti-me perdida e sem amparo ante as tantas demandas da profissão docente. O desejo de desistir, por muito tempo caminhou ao meu lado e por várias vezes tentou subverter minhas convicções, fazendo-me pensar que as situações que eu vivenciava em sala de aula jamais teriam solução.

Entretanto, a cada texto lido e escrito por meus alunos, por mais que apresentassem problemas ortográficos, de textualidade ou de ritmo, continuei a motivá-los a ler e a escrever. Então, pouco a pouco, fui percebendo que aquilo no qual muitos chamam de sucesso, nada mais era do que a coragem e persistência em lidar com situações cujas as respostas não poderiam ser encontradas previamente, pelo contrário, era necessário lutar, buscar, persegui-las a todo custo e ainda assim, corria-se o risco de terminar em um beco sem saída. Em poucas palavras, esta é a realidade da educação em que para cada ano letivo novos desafios se levantam e os envolvidos no processo precisam ter a ciência e, principalmente, a sapiência para lidar com todas as demandas sem perder de vista o que é mais precioso para o professor: o ato de ensinar.

Assim, as obras de Hiratsuka com toda a sua beleza estética inerente, propiciou o engajamento dos alunos no mundo literário não porque fossem fáceis de serem lidas e compreendidas, mas principalmente pelo fato de por meio de situações corriqueiras, formadas por elementos típicos da vida familiar, novos horizontes semânticos podiam ser explorados. Essa pluralidade de sentidos foi determinante para que eu escolhesse sete de seus livros para servir de veículo para o projeto de intervenção em leitura e escrita, desenvolvido com o 5º ano C do Ensino Fundamental I da escola Municipal Sanária Silvéria de Souza.

Conforme ficou exposto no segundo capítulo, onde pesquisas relacionadas ao tema, demonstraram que o hábito da leitura ainda é um velho problema a ser enfrentado pela sociedade brasileira. Deste modo, a prerrogativa de que as pessoas leem a todo tempo, seja nas redes sociais ou nos afazeres diários, só confirmam que a leitura despretensiosa, seja por entretenimento ou por mera obrigação não é suficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico e tão pouco, para representar os pensamentos por meio da escrita. Além disso, conforme argumentação de Adler e Doren (2010), Benjamin (1994) e Larrosa (2002), o ato de ler para se

informar, tem levado o homem moderno a viver uma vida cada dia mais vazia, no que se refere as experiências, uma vez que o acúmulo de informações advindas de diversas formas e fontes acaba por suprimir o desenvolvimento do conhecimento.

Tendo em vista esses e tantos outros pressupostos, o trabalho com as obras de Hiratsuka, buscou inserir os alunos do 5ºC no mundo literário, utilizando para isso os elementos cotidianos presentes em sua realidade. Assim, de forma gradual e contínua consegui fazer com que os alunos relembrassem as brincadeiras de faz de conta por meio da obra *Corrida dos caracóis* (2010) e *Antes da chuva* (2011), ao rememorarem que eles também faziam ou quem sabe ainda fazem isso, deram o primeiro passo em direção ao mundo literário, regido pela imaginação e fantasia, primordiais para o desenvolvimento do intelecto infantil, como atesta Bettelheim (2002). Além disso, lembrar o passado é compreender o presente e planejar o futuro. Assim, ao se recordarem das brincadeiras de faz de conta, os alunos perceberam que aquilo que por vezes eu nomeava de ficção, se fazia presente em muitas esferas da vida deles, bastava-lhes apenas um desnudamento do olhar.

Com a imaginação fruindo a passos largos, o cenário da obra de *Corrida dos caracóis* (2010) foi materializado com os mais variados tipos de matérias-primas e em todas as maquetes, o reconhecível da obra ganhou adornos, dando lugar a subjetividade criativa de cada aluno. A subjetividade foi um elemento primordial para a nossa primeira produção escrita, o poema sobre a planta aquática Vitória-Régia feito mediante a leitura do livro *Antes da chuva* (2011). Tal como advoga Frye (2017), o ensino da literatura deve sempre iniciar primeiro pela poesia, para só então chegar na prosa. Esse conselho foi seguido para a produção escrita, pois em sua primeira criação, os alunos tiveram de escrever um poema, no qual o objetivo foi demonstrar como as palavras podem ser combinadas de diversas formas e com isso, adquirir novos sentidos. Ocorreu que além de ganhar novos sentidos, a Vitória-Régia dos poemas adquiriu uma imensa variedade de aspectos, ora humanos, ora animais e assim, houve a compreensão por parte dos alunos que conotar algo, significa atribuir a um elemento um significado ou razão que não lhe pertence. Ao fazer isso, elementos triviais podem carregar mensagens reveladoras a respeito do eu e também do outro.

Ao brincar com as palavras na elaboração do poema, os alunos deram o primeiro passo em direção a escrita criativa, a próxima etapa foi fazê-los contar uma história, mas evitando ao máximo, revelar aos leitores o seu desfecho. Escrever um conto de suspense e mistério foi a segunda produção escrita feita por eles. O cenário dos acontecimentos deveria ser o ambiente familiar. Nesta atividade percebi que a metamorfose de um elemento real em símbolo literário

demanda tempo. Em geral, as produções ganharam o aspecto de relato pessoal ao invés de conto. Tal situação não tirou o brilho das produções feitas por eles, só demonstrou que o processo de escrita deve ser contínuo e com o tempo, haverá a assimilação das diretrizes de cada gênero textual. Ainda assim, fazê-los criar uma narrativa envolvendo aspectos misteriosos permitiu-lhes compreender a função da descrição no texto literário, pois por meio delas é que o narrador vai deixando pistas que levam ao leitor a compreensão da história. Atualmente, no momento que escrevo estas considerações, atesto que os alunos estão na fase do mistério, todo barulho, som ou fenômeno da natureza automaticamente ganha contornos sombrios e vira uma história, algo praticamente impensável a alguns meses atrás.

Após brincar com as palavras e suprimir o desfecho das histórias, os alunos tiveram de revelar de forma mais detalhada e harmoniosa possível suas sensações ao tocarem a argila. Assim como o livro *Terra costurada com água* (2014) foi um marco para mim, ele também acabou se tornando um divisor de água para os alunos, pois entre eles, houve a concordância de que era o "livro mais legal". Na obra, a personagem Laura encontrou no barro a forma de transformar sua raiva em arte e tal como Laura, o manuseio do barro pode ser compreendido como uma metáfora da vida, especialmente se considerada sob a ótica das relações humanas. Isto significa que se pressionarmos demasiadamente uma pessoa, tal como a argila ela escorregará pelos vãos de nossos dedos, mesmo que essa não seja a nossa intenção. Por outro lado, a falta de cuidado e atenção não permite que coisas valorosas sejam construídas, por isso, a argila necessita do toque, do tempo e da paciência para se tornar algo. Em seus relatos, os alunos não só confirmaram a sensação vivida por Laura, como assimilaram a raiva da personagem com as próprias sensações e sentimentos.

Com *Terra costurada com água* (2014) havíamos chegado ao meio do projeto de intervenção. Ainda restavam três obras para serem trabalhadas, porém já se podia notar os avanços nos alunos. Àquela altura, eles já estavam utilizando os conhecimentos adquiridos nas obras nas respostas das demais disciplinas, em comentários na sala de aula, além de estarem frequentando a biblioteca da escola com mais recorrência. Todos esses indícios, motivaram-me a continuar com o projeto, pois os resultados se faziam presentes a todo momento.

Em *Histórias guardadas pelo rio* (2018), tivemos a experiência de ler um livro mais tenso, e com isso, tive a oportunidade de ensiná-los como deveriam fazer para ler um livro que contivesse muitas páginas. Primeiramente, expliquei que a leitura literária, precisa ser atenta e prazerosa. Um livro volumoso significa que o autor que o escreveu gastou muitas horas de sua vida elaborando-o e seria muita pretensão de nossa parte querer lê-lo em uma vez. Então, a

leitura deveria ser planejada com cuidado, considerando o tempo disponível para tal. Além disso, é primordial anotar as principais ideias, pois ao fazê-lo dificilmente poderíamos esquecer do que havíamos lido.

Deste modo, com o *Histórias guardadas pelo rio* (2018) os alunos puderam compreender como funciona um importante elemento dos estudos: o fichamento. A cada capítulo lido, discutíamos os enlaces e reviravoltas protagonizadas por Pedro. Cada ponderação era devidamente anotada nos cadernos, cada um ao seu modo. Posteriormente, eles tiveram uma nova oportunidade de criar um conto, só que para tanto, eles deveriam pescar a temática. Tal como na etapa anterior, onde houve o predomínio dos relatos pessoais, nesta etapa também ocorreu isso. A diferença é que alguns alunos conseguiram assimilar a ideia e conseguiram incorporar aos seus elementos, uma nova roupagem transformando-os em ficção. Compreendi que a produção de ficção passa por estágios, sendo o primeiro deles o rompimento com as relações pessoais e símbolos do mundo real. Alguns haviam compreendido essa premissa, outros ainda não a dominavam, algo que certamente ocorrerá com o tempo.

Uma das características da literatura é a sua capacidade de propiciar aos leitores vivências e experiências por meio de seres fictícios, a qual recebem o nome de personagens. No caso de Hiratsuka, ainda que suas obras sejam frutos de situações vividas durante a sua infância, não significa que ocorreram tal como retratado pelos livros. Esse caráter ficcional e biográfico é um dos fatores que tornam seus livros interessantes, uma vez que os signos particulares, encontram referentes em realidades distintas, adquirindo novos significados. No caso do livro *Máquina de retrato* (2020), a empatia e sensibilidade dos alunos foram afloradas por um fato inusitado: a troca de um animal por uma máquina de tirar retrato. Aparentemente, essa troca lhes pareceu benéfica para o personagem, no entanto, com o término da história houve muita comoção por parte dos alunos ao descobrirem que o burrico havia morrido, restando ao protagonista Zinho, apenas um retrato tirado antes de sua morte. Eternizar um momento por meio de uma fotografia é fato comum nos dias atuais. Tão comum, que não raro as fotografias são tiradas de forma automatizada, sem o cuidado e euforia dos tempos em que equipamentos fotográficos não eram tão populares.

Diante dessa realidade, os alunos escreveram um texto contando a história por trás de uma fotografia particular. Emocionados pela história de Zinho, muitos optaram em escrever sobre algum animal de estimação que havia morrido, sumido ou doado. Outros, rememoraram amigos que nunca mais viram, presentes que ganharam de alguma pessoa especial e outros sobre eventos que participaram. Em cada história foi possível observar que eles assimilaram a

ideia central do livro, ou seja, a importância de valorizar as coisas que amamos enquanto podemos tê-las, pois algum dia, inevitavelmente, seremos delas separados e somente as lembranças ficarão, restando a saudade daquilo que não pode mais ser revivido materialmente.

No último livro do projeto, *Amanhã* (2022), o maior desafio encontrado pelos alunos foi desenhar as ilustrações da HQ. A ideia em criar uma história em quadrinhos tinha o intuito de promover o desenvolvimento de uma escrita multimodal. Para tanto, os alunos deveriam pensar nos elementos que compõem a sua rotina e representá-los tanto por meio da escrita, como também de desenhos. Várias versões foram feitas para que eles conseguissem exprimir a suas histórias. Ainda assim, muitos elementos gráficos não saíram como eu imaginava que sairiam. Essa realidade demonstrou como a prática docente deve ser pensada constantemente. A cada área do conhecimento, metodologias precisam ser criadas, adaptadas ou inovadas, evidenciando o quão complexo é o ato de ensinar.

Ao final, os sabores adocicados foram unidos com os mais amargos e juntos deram vida a um livro único, repleto de cores, histórias e lembranças. O livro foi o símbolo de que o projeto foi significante para eles e também para mim. Foi gratificante vê-los lendo o que haviam escrito anteriormente e mais gratificante ainda perceber a autoavaliação deles, notando que poderiam ter utilizado esta ou aquela palavra, ou que poderiam ter dedicado o livro para outras pessoas. Essa autocrítica demonstra que o objetivo em ensinar a leitura como forma de aquisição ativa de conhecimentos foi atingido e o livro, representa a trajetória autoral de cada um. Com a exposição das obras para as demais turmas da escola, tive a certeza de que o projeto poderia sim ser diferente, mas não melhor do havia sido. Como diria o poeta: “o valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”[7].

[7] Frase atribuída ao poeta português Fernando Pessoa.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. J.; DOREN, C. Van. **Como ler livros:** o guia prático para a leitura inteligente. Tradução Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés, 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, R. O efeito do Real. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira, 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 181-190.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada:** Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2 ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 20-28.

BORGES, J. L. O livro. *In*: **Borges, oral & sete noites**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 7-10.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 5 ed. São Paulo: Humanitas, 1996.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales, Mª Amélia de Azevedo Goldberg *et al*. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, J. L. Personificação ou Prosopopeia. In: **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 51-54.

FRIEDMAN, N. O ponto de vista da ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução de Fábio Fonseca de Melo, São Paulo: **Revista USP**, n. 53, p. 166-182, 2002.

FRYE, N. **A imaginação educada**. Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

HATOUM, M. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HELD. J. **O imaginário no poder**. Tradução de Sérgio Tellarini. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HIRATSUKA, L. **A máquina de retrato.** São Paulo: Moderna, 2020.

HIRATSUKA, L. **Amanhã**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022.

HIRATSUKA, L. **Antes da chuva**. São Paulo: Global, 2011.

HIRATSUKA, L. **Corrida dos Caracóis.** São Paulo: Global, 2010.

HIRATSUKA, L. **Histórias guardadas pelo rio**. São Paulo: Edições SM, 2018.

HIRATSUKA, L. **Ladrão de ovos**. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

HIRATSUKA, L. **Terra costurada com água**. São Paulo: Edições SM, 2014.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. Carta aos leitores. In: **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.

LLOSA, M. V. Introducción. In: **La verdad de las mentiras.** São Paulo: Arx, 2004. p.5-11.

LOVECRAFT, H.P. **O horror sobrenatural em literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MACHADO, A. M. Eternos e Sempre Novos. In: **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 16-24.

MANGEL, A. O leitor como metáfora. **O viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MARQUES, G. G. **Cem anos de solidão**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Record, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Ensino Fundamental Anos Finais - DRC**. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

PAZ, O. **O arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary, 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSOA. H. G. R. **Auto-retrato – O espelho, as coisas**. Dissertação de Mestrado em Artes Plásticas. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa** [Primeiras estórias, 1962]: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução de Maria Conceição Costa. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit:** ou lá e volta outra vez. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2019.

TWAIN, M. **As aventuras de Huckleberry Finn**. Tradução de José Roberto O'Shea. São Paulo: Zahar, 2019.

APÊNDICES

PLANO DE AULA – 1ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa **Docente:** Graciele Rosa de Jesus **Carga Horária:** 6 horas **Turma:** 5° ano C **Material:** Obra *Corrida dos Caracóis* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

Corrida dos caracóis (2010), narra a estória dos personagens Lia, Nico e Mamona, que encontram um motivo para se divertirem: observar a corrida entre dois caracóis. A trama tem início ao se dirigirem para horta para buscar uma bacia com verduras, é então que Lia e Nico descobrem dois seres intrigantes, tratam-se dos caracóis. Esquecendo-se completamente da tarefa que a mãe os havia incumbido, os dois colocam os caracóis na linha de largada para ver quem é o mais rápido. Enquanto observam a alucinante disputa, as personagens percorrem lugares misteriosos e repletos de perigos e aventuras.

OBJETIVOS

- Incentivar o hábito da leitura, bem como a reflexão sobre a sua importância;
- Desenvolver a compreensão e a interpretação de textos literários;
- Aprimorar habilidades de pesquisa e socialização de conhecimento;
- Estimular a criatividade e o trabalho em equipe.

CONTEÚDOS

- Animação “A importância da leitura” e o fragmento do filme “O menino que descobriu o vento”.
- Biografia da autora Lúcia Hiratsuka.
- Leitura e interpretação da obra “Corrida dos Caracóis” de Lúcia Hiratsuka.
- Estudo dos elementos essenciais da narrativa.
- Pesquisa e socialização sobre a vida dos caracóis.
- Construção de um caracol de papel e produção dos cenários com base na obra “Corrida dos Caracóis.
- Apresentação e exposição dos trabalhos feitos com base na obra “Corrida dos Caracóis”.

METODOLOGIA

Inicialmente, começarei a aula exibido os vídeos: “A importância da leitura” e um fragmento do filme “O menino que descobriu o vento”. Ao término, farei perguntas aos alunos

para que eles reflitam e percebam que a vida dos personagens foi melhorada graças ao estudo e principalmente o contato contínuo com os livros.

Em seguida, apresentarei a obra *Corrida dos Caracóis* e a biografia da autora Lúcia Hiratsuka. Após tecer comentários a respeito da vida da autora, iniciaremos a leitura da obra, ao fim da leitura abrirei espaço para o diálogo com os alunos para ouvir o que eles compreenderam do livro. Explorarei junto com eles os espaços em branco presente na obra, as personagens e seus diálogos, as ilustrações, as cores entre outros aspectos. Além disso, darei atenção especial aos elementos essenciais da narrativa, isto é, personagens, enredo, narrador, espaço e tempo.

Nos deslocaremos ao laboratório de informática para que os alunos pesquisem sobre a vida dos caracóis, ou seja, seu habitat, família, alimentação e importância para o ecossistema. Após a pesquisa eles irão socializar o resultado de maneira oral. De volta em sala, os alunos serão separados em grupos para confeccionar o caracol de papel e o cenário com base na leitura da obra "Corrida dos Caracóis". Para finalizar o tema, os alunos irão expor os cenários feitos com base na obra e apresentar a obra e as perguntas das curiosidades sobre os caracóis para escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. Corrida dos Caracóis. São Paulo: Global, 2010.

"Não é um sonho". Trechos do filme *O menino que descobriu o vento.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XBaRWmMhR_4. Acessado em: 10/02/2024.

"Para as crianças se encantarem pelos livros". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=siU1QwvAiHU. Acessado em: 10/02/2024.

"Lúcia Hiratsuka – biografia". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pVZNvtV35Zw&t=13s. Acessado em: 10/02/2024.

PLANO DE AULA – 2ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 6 horas
Turma: 5° ano C
Material: Obra *Antes da Chuva* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

Em *Antes da chuva* (2011), as personagens Lia, Nico e Mamona, surpreendem-se ao encontrar uma folha enorme na varanda de casa. Considerando que o Mamona latiu, partem do pressuposto que aquela folha só poderia ter sido trazida por alguém. Ao recolher a folha do chão, Lia afirma ao irmão que é uma carta, e começa a ler o seu conteúdo em voz alta. Com um pião na mão, Nico ouve atentamente o conteúdo da suposta carta que é proferida por Lia. Ao ouvir a palavra festa, imediatamente Nico quer saber se a festa em questão é um aniversário, por não ter pensado nesta hipótese, Lia apenas responde que não sabe.

Para encontrar o local da suposta festa, os irmãos partem pelo sítio afora guiando-se pelas nuvens e pedindo informações aos animais. A primeira a colaborar com a busca é dona Margarida, que de maneira muito eloquente profere um "MUUU..." para indicar a direção que deveriam seguir. Ao chegarem próximo de um lago, possivelmente um pequeno banhado formado pelo braço de um rio, coube a Mamona localizar os anfitriões da festa. Tratavam-se de vários sapinhos que estavam agrupados em uma grande folha preparando-se para o canto. A folha que servia de palco era a Vitória-régia. Percebendo que o show iria começar os irmãos assentaram-se na primeira fileira de um tronco que havia próximo ao lago. Sem muito luxo, Mamona preferiu ficar no chão.

OBJETIVOS

- Estimular a criatividade e a escrita autoral;
- Aprimorar habilidades de leitura e interpretação textual;
- Desenvolver competências de pesquisa e socialização de conhecimento;
- Fomentar o uso de recursos tecnológicos e habilidades artísticas.

CONTEÚDOS

- Produção textual tendo como base as ilustrações do livro "Antes da chuva";
- Socialização dos textos produzidos pelos alunos;
- Leitura e interpretação do livro: "Antes da chuva";
- Pesquisar e socializar sobre a planta aquática vitória-régia;
- Leitura da lenda: "Vitória-Régia";

- Escrita de um poema sobre a “vitória-régia”.
- Digitação dos poemas no laboratório de informática.
- Montagem do painel com os poemas.

METODOLOGIA

O segundo livro do projeto, *Antes da chuva* de Lúcia Hiratsuka terá uma abordagem diferenciada, com isso, segmentarei a turma em grupos e entregarei uma cópia das ilustrações da obra para que os integrantes do grupo pintem as imagens e construam a história com base nas cenas. Ao término iremos socializar de maneira oral os textos criados, bem como, os nomes dos personagens, as cores usadas para ilustrar as imagens e os enunciados criados.

Posteriormente iremos fazer a leitura do livro que será projetado no quadro. Conforme o andamento da leitura, indagarei os alunos se eles haviam pensado nas ilustrações como a autora pensou e qual versão eles gostaram mais a deles ou da autora. Além da leitura, faremos alguns apontamentos a respeito da obra lida. Para expansão do livro, os alunos irão elaborar perguntas sobre o que querem saber sobre a planta aquática vitória-régia e em seguida iremos ao laboratório de informática para que eles possam fazer as pesquisas. Toda a pesquisa deve ser transpassada para o caderno, pois ao retornarmos para sala de aula eles irão desenhar uma ilustração da planta vitória-régia além de socializarmos os resultados das pesquisas.

Para finalizar faremos a leitura e discussão da lenda da vitória-régia. Revisarei as características do gênero poema e irei propor a escrita de um poema com a temática Vitória-régia, já sabendo das dificuldades dos discentes irei juntamente com eles pontuar no quadro aspectos da pesquisa que eles fizeram no laboratório e iremos circular as palavras chave e montar blocos de rimas com essas palavras. A partir da imaginação, das pesquisas e com a ajuda dos blocos de rimas eles irão produzir os poemas, conforme forem terminando irei lendo e propondo a reescrita dos poemas. Por fim, iremos ao laboratório de informática para que eles possam digitar os poemas, com o término da digitação retornaremos para sala de aula e distribuirei a folha da vitória-régia para que eles pintem.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, **Lúcia. Antes da Chuva**. São Paulo: Global, 2011.

“Literatura e ilustrações com Lúcia Hiratsuka”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OpOacQl3j2A&t=23s. Acessado em: 11/02/2024.

PLANO DE AULA – 3ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 6 horas
Turma: 5° ano C
Material: Obra *Ladrão de ovos* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

Ladrão de ovos (2011) é o terceiro livro a ser lido no projeto. Nesta aventura, Laura forma par com Carlinhos e juntos buscam desvendar um grande mistério: descobrir quem é o responsável em sumir com os ovos das galinhas. A trama tem início com o alvoroço das galinhas que denunciam a chegada dos novos integrantes da família. As duas personagens quando chegam ao quintal notam a presença de dois lindos cães, sendo um de pelagem curta e pigmentação malhada e o outro com pelagem longa de cor cinza. Imediatamente, Laura dá a sentença ao irmão: "O malhado é meu! Vai se chamar Duque. Carlinhos, fica com o outro, parece um leãozinho". (HIRATSUKA, 2011, p. 4).

OBJETIVOS

- Refletir sobre a obra fazendo uma relação com o cotidiano de vida dos discentes;
- Dialogar sobre situações inusitadas que já ocorreu no quintal da casa dos alunos que por ventura tenha despertado o senso investigativo deles;
- Identificar elementos constituintes da obra que remete as obras já trabalhadas.
- Produzir um conto cujo o cenário seja o quintal da casa dos alunos.

CONTEÚDOS

- Leitura e interpretação do livro: "Ladrão de ovos";
- Estudo sobre o suspense;
- Atividade: criar (escrever e reescrever), uma narrativa de suspense cujo o palco das ações seja o quintal de casa ou algum ou ambiente familiar.

METODOLOGIA

Iniciarei a aula mostrando a capa do livro. Após todos observarem, solicitarei que me digam suas presunções acerca do que irá ocorrer considerando somente o título e a ilustração da capa. Em seguida, iniciarei a leitura fazendo pequenas pausas e questionando os alunos sobre o que vai acontecer de modo a despertar a imaginação e deduzir dos possíveis acontecimentos. Logo após a leitura abrirei espaços para que os alunos façam os seus apontamentos a respeito da obra e em seguida analisaremos as ilustrações e as personagens Laura e Carlinhos.

Revisarei com eles os elementos da narrativa de suspense e em seguida irei propor a produção de um conto de suspense em o palco seja o quintal da casa deles. Após as reescritas eles irão digitar os textos no laboratório de informática e iremos expor os textos no mural da escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. **Ladrão de ovos**. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

PLANO DE AULA – 4ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 6 horas
Turma: 5° ano C
Material: Obra *Terra costurada com água* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

O livro *Terra costurada com água,* (2014) retrata o distanciamento entre as duas amigas, Laura e Tuti, que romperam seus laços afetivos após Laura decepcionar-se profundamente com uma atitude de Tuti. Desolada, Laura encontrou no barro a maneira de transformar suas mágoas em arte. No decorrer da trama, a vivência das duas personagens é narrada poeticamente por meio de um discurso prosaico e representado visualmente pelas ilustrações.

OBJETIVOS

- Analisar os elementos simbólicos presentes na obra;
- Identificar o sentido metafórico presentes nos elementos água e barro;
- Esculpir um objeto utilizando argila;
- Relatar de forma escrita as sensações obtidas através do manuseio do barro.

CONTEÚDOS

- Leitura e interpretação do livro: “Terra costurada com água”;
- Estudo das figuras de palavras;
- Trabalho artístico: esculpir um objeto utilizando argila;
- Sessão de fotos para registro dos trabalhos desenvolvidos;
- Atividade: escrever e reescrever um relato sobre as sensações que tiveram ao manusear o barro.

METODOLOGIA

No primeiro momento irei apresentar a capa do livro e questionarei os alunos sobre o que o livro vai falar? Com base nas respostas irei elencando no quadro. Em seguida, iniciarei a leitura da obra farei uma pausa no início mostrarei as personagens, perguntarei quem é a Laura e Tuty? Conforme a leitura irei fazendo perguntas sobre a obra. Após a leitura irei explorar todos os elementos simbólico do livro de maneira que eles entendam os elementos metafóricos do texto.

Para expansão da obra, levarei a argila para sala de aula para que eles possam esculpir um objeto usando o barro e em seguida, iremos fazer uma sessão de fotos. Para finalizar, os alunos produzirão um relato sobre as sensações que tiveram ao manusear o barro.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. **Terra costurada com água**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PLANO DE AULA – 5ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 6 horas
Turma: 5° ano C
Material: Obra *Histórias guardadas pelo rio* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

Histórias guardadas pelo rio (2018) é um dos livros que será utilizado no decorrer do projeto de intervenção. Este livro narra a trajetória do jovem Pedro que reside em uma cidade margeada por um rio, porém não conseguia pescar histórias. Insatisfeito com sua situação, Pedro decide empenhar toda sua energia e inteligência para descobrir os segredos da boa pescaria e assim obter excelentes histórias. Na trama, o jovem recorre as personagens mais inusitadas para encontrar os segredos para pescaria perfeita, contudo divertidamente cada personagem quando é interrogada pelo jovem, age de maneira vaga e pouco precisa indicando-lhe simpatias, manuais ou ocultando do garoto as melhores histórias já pescadas.

OBJETIVOS

- Compreender a metáfora do rio: por que ele é um guardador de histórias?
- Interpretar os significados da pescaria perfeita, na visão do protagonista;
- Observar como ocorre a passagem do tempo na obra lida.
- Pescar um tema e escrever uma história.

CONTEÚDOS

- Leitura e interpretação do livro: “Histórias guardadas pelo rio”;
- Dinâmica: pescaria de temas para criação e contação de histórias;
- Entrega das histórias criadas e socialização oral para os colegas.
- Trabalho de reescrita das histórias criadas.

METODOLOGIA

Apresentação do livro “Histórias guardadas pelo rio”, considerando o título, pedirei que eles pensem na história, isto é, em seu enredo, no nome das personagens, no conflito da história, no local onde fica o rio e quais as sensações que o rio pode nos transmitir. Perguntarei se eles conseguem compreender os sentidos conotativos, isto é, as metáforas e conforme forem falando irei anotando no quadro.

Para expandir o conteúdo, faremos a dinâmica na qual nomearemos de “Pescaria de histórias”. Para esta dinâmica levarei para sala de aula um recipiente capaz de represar água.

Neste recipiente colocarei alguns peixinhos de metais numerados e na ponta das varas de pesca colocarei um imã.

Cada número representa um tema e caberá ao aluno escrever uma história sobre o tema retirado e posteriormente, deverá contar para toda a turma. Os temas a serem escolhidos farão parte de seu cotidiano como almoço em família, brincadeiras no pula-pula, banhos de mangueira, festa junina, festas de fim de ano, férias, jogos, aniversários, músicas, entre outros.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. **Histórias guardadas pelo rio**. São Paulo: Edições SM, 2018.

PLANO DE AULA – 6ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 6 horas
Turma: 5° ano C
Material: Obra *Máquina de Retrato* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

A obra *A máquina de retrato* (2020) aborda de maneira bela a experiência do jovem Zinho que após uma troca inusitada, descobriu que as coisas mais valiosas da vida não têm preço, porém prazo para desfrutarmos de sua companhia. O livro é narrado pela própria personagem de modo que o texto configura-se como uma espécie de relato. Logo na abertura, há a demarcação do tempo: "Era tempo de algodão outra vez". (HIRATSUKA, 2020, p. 5). Ao dar início à narrativa com essa expressão o narrador está mostrando ao leitor o tom nostálgico que predominará as próximas páginas.

OBJETIVOS

- Observar o acuro estético da obra *Máquina de retrato;*
- Inferir sentidos e tentar descobrir mediante ao processo interpretativo as causas ou razão que levaram a autora a utilizar as cores opacas com traços com pouca nitidez;
- Criar uma história a partir de uma fotografia familiar.

CONTEÚDOS

- Leitura e interpretação do livro: "A máquina de retrato";
- Atividade textual: escolher uma fotografia própria ou de familiares e criar uma história;
- Trabalho de reescritas das histórias criadas.

METODOLOGIA

Apresentação do livro "Máquina de Retrato" para os alunos, porém antes de iniciar a leitura iremos observar juntos a textura do papel e tonalidade bem como refletir a respeito do título. Em seguida farei a leitura com pequenas pausas para aguçar a curiosidade dos estudantes, permitindo-os imaginar as cenas dos próximos episódios. Ao término da leitura abrirei espaços para que os alunos façam seus apontamentos e conforme as suas opiniões irei anotando no quadro. Por fim tecerei algumas reflexões sobre a obra.

Para expandir o conteúdo, pedirei que os alunos elaborem perguntas sobre o surgimento da máquina de retrato e posteriormente iremos ao laboratório de informática para que eles pesquisem e façam as anotações em seus cadernos. Ao término retornarmos para sala,

eles irão socializar as pesquisas de maneira oral. Previamente, os alunos deverão trazer de casa uma fotografia própria, ou de um familiar ou um animal de estimação para que possam produzir uma história.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. **A máquina de retrato.** São Paulo: Moderna, 2020.

PLANO DE AULA – 7ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa **Docente:** Graciele Rosa de Jesus **Carga Horária:** 6 horas **Turma:** 5° ano C **Material:** Obra *Amanhã* de Lúcia Hiratsuka

INTRODUÇÃO

As múltiplas experiências acerca de um mesmo tema, ganhou vida no livro *Amanhã* (2022) de Lúcia Hiratsuka. A obra é composta por três planos narrativos no qual é retratado a rotina escolar de três meninas: Lúcia, Sayuri e Orie. As três personagens possuem parentesco sendo a Sayuri a mãe de Lúcia e Orie a sua avó. Conforme explica Hiratsuka, o livro foi inspirado em suas lembranças, de modo a representar um retrato de como era sua ida à escola enquanto residia no sítio Asahi. A segunda estória narra alguns episódios vividos por sua mãe e outros filhos de imigrantes japoneses e o terceiro por sua avó que veio do Japão para o Brasil quando tinha apenas 20 anos.

OBJETIVOS

- Estudar os tipos de narrador e foco narrativo;
- Compreender as três histórias presentes no livro *Amanhã,* de modo a identificar semelhanças e diferenças entre as personagens;
- Escrever uma história em quadrinhos cujo as ações são desencadeadas no caminho para à escola.

CONTEÚDOS

- Leitura e interpretação do livro: *Amanhã*;
- Estudo sobre as cantigas japonesas;
- Atividade textual: criar uma história em quadrinho narrando o percurso diário para vinda à escola.
- Trabalho de reescrita das histórias criadas.

METODOLOGIA

Apresentação do livro *Amanhã* aos alunos, enfatizando a elegância do design gráfico do livro. Após contemplarmos sua beleza gráfica passaremos para a análise do título, bem como as ilustrações das três personagens presentes na capa do livro. Em seguida, faremos a leitura da obra de modo a pontuar no quadro os principais acontecimentos das três histórias. Além disso, levarei algumas cantigas japonesas para que os alunos conheçam e apreciem.

Para expansão do conteúdo, os alunos irão elaborar perguntas sobre a imigração japonesa no Brasil e posteriormente iremos ao laboratório de informática para que eles pesquisem. Posteriormente, retornaremos para sala de aula e faremos a socialização das pesquisas de modo oral. Além disso, os alunos produzirão uma história em quadrinhos narrando o seu percurso diário para vinda à escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

HIRATSUKA, Lúcia. **Amanhã**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022.

PLANO DE AULA – 8ª ETAPA

Disciplina: Língua Portuguesa
Docente: Graciele Rosa de Jesus
Carga Horária: 12 horas
Turma: 5° ano C
Material: Organização e montagem dos livros

INTRODUÇÃO

Após enveredarmos pelas malhas da literatura, chegou o momento de reunir em um só lugar todas as experiências adquiridas neste percurso. Desta maneira, será entregue para cada aluno os textos que eles produziram, sua missão é organizá-los e personaliza-los de modo a formar um todo coeso.

OBJETIVOS

- Organizar de forma harmoniosa todos os trabalhos escritos desenvolvidos durante a caminhada literária;
- Produto final: construção de um livro.

CONTEÚDOS

Organização dos textos e montagem do livro de autoria dos alunos.

METODOLOGIA

As atividades produzidas durante cada etapa serão minuciosamente arquivadas por mim e ao término da leitura dos livros, levarei os trabalhos produzidos para que cada aluno possa construir o seu próprio livro, constituído com as produções elaboradas no decorrer do projeto. Ao término de toda organização iremos expor os livros para toda escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada pela observação da participação dos alunos nas explicações e no desenvolvimento das atividades.